

SMART



E-ISSN:2630-631X



International Social Mentality And Researcher Thinkers Journal

Vol: 9 Issue: 7 NOV.

Editor

Associate Prof.Dr. Necmettin GÜL

2023

COMMUNICATION



www.smartofjournal.com



editorsmartjournal@gmail.com





FROM THE EDITOR / EDİTÖRDEN / 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 paylaşılan 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.


Associate Prof.Dr. Necmettin GÜL






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

Editor / Editör/Редактор		
Associate Prof.Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Kahramanmaraş/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 HEKIMOGLU	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. Abdıkahk KUNİMJAN	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/ Иностраннный 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. Abdıkahk KUNİMJAN	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. KIDIRŞAYEV	Western Kazakhstan State University
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Dr. Badriddin MAKSDOV	Tajik National University
Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybesev 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 VENIAMINOVNA	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 ALANAZI	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. VLADİMIROVNA	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	Sumgayit 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 BAKCHİYEY	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vlademir VISLIVIY	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 IBRAHIMOVA	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. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeko KAMISHIMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJITAYEVA	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 YAMIN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosin KIYAKBAEVA	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. Emine NAS	Sulcuik University
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Canakkale Onsekiz Mart University
Associate Prof.Dr Ali ÇİCEK	Erzincan Binali Yıldırım University
Associate Prof.Dr Ayşe ALKAN	Ministry of National Education Samsun Science and Art Center
Associate Prof.Dr Faruk KARDAS	Erzincan Binali Yıldırım
Associate Prof.Dr Mehmet Reşit SEVİNÇ	Harran University
Associate Prof.Dr Mustafa Kemal YÖNTEM	Samsun University
Associate Prof.Dr Kerem COŞKUN	Artvin Coruh University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Associate Prof.Dr Pelin ESMERGÜL	Kırkkale University
Associate Prof.Dr Selma AYTÜRE	OSTİM Technical University
Associate Prof.Dr Tuğçe KAYNAK	Kırkkale University
Assistant Prof.Dr Ahmet YÜCEL	Ankara Yıldırım Beyazıt
Assistant Prof.Dr Barış DEMİR	Kırkkale
Assistant Prof.Dr Hayri AKBUDAK	Inonu
Assistant Prof.Dr Pelin ESMERGÜL	Kırkkale
Assistant Prof.Dr Remziye ÖZEL	Harran
Instr. Dr. Asiye YÜKSEL	Kocaeli
INDEX LISTS	
	Internation Scientific Indexing (ISI)

	Google Scholar (Academic Google)
	SOBIAD Atıf 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)

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER / СОДЕРЖАНИЕ**

Mustafa Akın & Furkan İlker Akın A Globalization Approach and Informatical Learning Perspective	5005-5008
Bayram Sungur; Bülent Kılınc & Gamze Acar Mertcan Sınıf Öğretmenlerinin Mobbinge Yönelik Görüşleri Classroom Teachers' Views on Mobbing	5009-5018
Ömür Ulusoy; Ercan Ali Özdemir; Merve Ulusoy; Burak Kurt & Erdem Çakır Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Üzerine Güncel Çalışmalarla İlgili Bir İçerik Analizi A Content Analysis Of Current Studies On Individualized Education Plan	5019-5024
Atakan Akar & Hasan Çaylak Kadına Yönelik Şiddet ve Şiddeti Önlemeye Yönelik Tedbirler Violence Against Women and Measures To Prevent Violence	5025-5033
Burçin Yiğit & Fatma Öcal Kara Tarımda Kadın Emegi: Şanlıurfa İli Örneği Women's Labor in Agriculture: The Case of Şanlıurfa Province	5034-5041
Umut Çakmak; Elif Fulya Çakmak & Hasan Yüce Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretimi Hakkında About Inclusive Education and Training	5042-5056
Mehmet Kavacık; Meltem Kavacık; Mevlüt Meşe; Berna Yekta Yılmaz; Süleyman Sarıgöl & Kürşat Sürücü Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Sorunları Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Administrators and Teachers' Opinions on Syrian School Adaptation Problems	5057-5071
Ahmet Koyuncuoğlu; Barış Şanlı & Savaş Aslan Genç Bayan Voleybolcularda Sekiz Haftalık Pliometrik Antrenman Kas Kuvveti, Sıçrama Performansı, Denge ve Çeviklik Üzerine Etkisi The Effect of 8 Weeks of Pliometric Training On Muscle Strenght, Jumoing Performance, Balance and Agility In Young Women's Volleyball Players	5072-5089
Melek Öztaş Tanrikulu & Bahadır Gülbahar Cam Tavan Sendromu Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: YÖK Veritabanı Örnekleme Examination of Graduate Thesis On Glass Ceiling Syndrome: Sample of YÖK Database	5090-5101
Bekir Bozkurt; Hülya Önay Bozkurt; Semih Kaçar; Abdurrahman Çürükoğlu & Zeynep Şeyda Kaçar Öğretmen Görüşlerine Göre Pandemi Döneminde Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrenme Kayıpları Learning Losses in Information Technologies Course During The Pandemic Period According To Teachers' Opinions	5102-5111
Fatma Kırımlı Covid-19 Pandemisi Karantina Sürecinde Yaşanılanlar: Bütüncül Çoklu Durum Çalışması Experiences during the Covid-19 Pandemic Quarantine Process: A Holistic Multiple Case Study	5112-5126
Sedat İlhan; Serpil İlhan & Murat İlhan Covid19 Pandemisinin Okul Kültürü Üzerindeki Etkileri Hakkında Yönetici Görüşleri Executive Opinions On The Effects Of The Covid19 Pandemic On School Culture	5127-5134
Meltem Keskin Kuruluşundan Geleceğe Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Central Bank of The Republic of Turkey From Its Foundation To The Future	5135-5149
Aykut Tosun Özel Güvenlik Ve Koruma Programı Öğrencilerinin Spor Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi Determining The Metaphorical Perceptions Of Private Security And Protection Program Students Regarding The Concept Of Sports	5150-5154
Sibel Özer; Hatun Yavuz; Yasemin Sakman; Ömer Kutlu; Abdullah Kaya & Fatma Çetin Eğitimcilerin Sendikaya Katılım Amacı, Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyi Educators' Union Participation Purpose, Expectations and the Level of Meeting Their Expectations	5155-5166
Kadir Korkmaz & Bekir Tanyeri İlkokullarda Okul Çalgısı Olarak Ukulele Kullanımının Öğrencilere Sağladığı Katkıları Contributions of the Use of Ukulele as a School Instrument in Primary Schools to Students	5167-5173

Nihal Kaya İci; Canan Kandemir & Hüseyin Albayrak

Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Öğrencilerin Devamsızlıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri
Student Opinions On The Absence Of Students Attending The Science and Art Center

5174-5181

Burak Can Yıldız & Bekir Tanyeri

Makamsal Müziklerde Klasik Gitar Akor Eşliği/İcrası
Chord Accompaniment/Performance on Classical Guitar in Modal Music

5182-5187

Melda Özdemir & Tuğçe Sönmezoğlu

Deride Kullanılan Bazı Dikiş Teknikleri ve Ürün Örnekleri
Some Sewing Techniques and Product Examples Used in Leather

5188-5199



A Globalization Approach and Informatical Learning Perspective

ABSTRACT

Globalization; the term globalization, according to the Turkish Language Association dictionary, means comprehensive, wholesale, and global. This word has been borrowed from French into our language. Globalization refers to the connections between countries. According to the Turkish Language Association dictionary, globalization is synonymous with 'küreselleşme,' which means globalization in English.

This word is used to describe and generalize situations that occur worldwide. The term globalization or küreselleşme describes the period of international integration and rapid global dissemination of cultures, ideas, and products. This word is related to international relations. The history of the phenomenon of globalization, which began to be felt in the early 20th century, dates back to the 16th century when Magellan circumnavigated the world. Additionally, this concept also implies a process of international unity and communication resulting from the mutual interaction of education and learning models, cultures, and consequently worldviews.

The goal of this new world order, which will be realized through digital technology, is to create positive rational hopes for the future in individuals. Especially with the development of computer and internet technologies, interaction between individuals and societies worldwide has reached an advanced level. Previously unfamiliar lifestyles, attitudes, and behaviors among individuals and societies now lead to the emergence of a common structure based on shared perceptions, understanding, and tolerance, particularly in areas such as different tastes and interests. This situation inevitably contributes to the development of education concepts and contemporary learning models, particularly in developing countries, and thus adds a global dimension to education and teaching models and methods.

The purpose of this study is to define the concept of globalization and establish the relationship between the phenomenon of globalization and the Constructivist Learning model, which is one of the increasingly popular learning models used in education. In this research, which was conducted using the descriptive case study technique with explanatory content, information obtained through scanning was evaluated, interpreted, and presented to the readers.

Keywords: Globalization, Teaching, Constructivist Learning

INTRODUCTION

The most prominent characteristic of the phenomenon of globalization is its ability to bring distant places closer together. It has facilitated the integration of societies from one end of the world to the other, enabling them to collaborate, form alliances, and create a synergy of power and possibilities. Each society must educate the generations that will shape its future to become individuals with the qualifications and contemporary knowledge. Those who will achieve this are the educators with professional formation, well-rounded, knowledgeable, and embracing a democratic mindset. Indeed, in a rapidly developing and globalizing world, teacher training strategies and methods may require new reforms. Therefore, today's educators and teachers should be individuals who can utilize information and communication technologies, strive to fulfill the requirements of the globalization process, and work in this direction (collaboration, mutual assistance, etc.) in education and teaching.

As societies progress and advance, there are also changes in the knowledge, skills, and attitudes that their members need to acquire. In this regard, every individual should strive to maintain their life, fulfill their social membership, and establish a place for themselves in the society they live in (Başaran, 1993).

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Globalization and Education

Education is a progressive way of life that is constantly evolving in the real natural environment from an individual's perspective, based on the foundation of learning. In the process of globalization, education should

Mustafa Akin¹
Furkan İlker Akin²

How to Cite This Article

Akin, M. & Akin, F. İ.
(2023). "A Globalization
Approach and Informatical
Learning Perspective",
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(77): 5005-5008. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73147>

Arrival: 23 August 2023

Published: 30 November
2023

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

¹ Ass. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan Education Faculty, Psychological Counselling and Guidance, Erzincan, Turkey

² Research Assistan, İstanbul Nişantaşı University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of International Relations, İstanbul, Turkey

strive to use scientific methods to find rational solutions to the life problems encountered in achieving and sustaining democracy (Şeker, 2013).

When we talk about a model in learning, the first thing that comes to mind is which method should be prioritized to make learning effective and lasting. Learning, defined as a partially enduring observable behavioral change, can occur through an educational program and an effective teaching method. To achieve the characteristics expressed as the target in a learning activity, the learning environment must be carefully arranged (Sönmez, 2006).

The most important feature of an instructional system is the relevance and applicability of the learning model it employs. New generation instructional models will primarily provide educators with ideas on how to enhance students' knowledge and learning skills. During this process, teachers can increase their students' learning skills by deciding how to bring out their hidden talents. In the near future, education and teaching systems will give way to knowledge networks (Bozkurt, 2011).

Constructive Learning

The constructive learning model aims to support students' development and learning by providing feedback on information obtained from other students. This model involves making sense of information and transmitting it correctly to the student.

The Constructive Learning Model will enhance students' learning freedom by strengthening their learning skills. Life is not just a solitary moment but a continuous future. Since human life is constantly changing and evolving, individuals must reshape and rebuild it in accordance with the requirements of the age.

The Reality of Globalization

The word "globalization," the meaning and definition of which are not fully known, has become an increasingly common expression in many sources. The most prominent characteristic of the phenomenon of globalization is its ability to bring distant places closer together. It has facilitated the integration of societies from one end of the world to the other, enabling them to collaborate, form alliances, and create a synergy of power and possibilities. Globalization can also be explained as the world becoming universal (global), a shrinking of time and space constraints, an increase in social and cultural similarities, and a shared perception of reactions, and so on.

Today's educators and teachers should be individuals who can use information and communication technologies effectively, striving to fulfill the requirements of the globalization process (such as collaboration and mutual assistance in education and teaching). The most prominent feature of the phenomenon of globalization is to enable people to become competent and to enable them to progress towards infinity (Condorcet, 2011). According to this approach, in this process, societies from one end of the world to the other should come together, collaborate, and create a synergy of power and possibilities.

FINDINGS AND DISCUSSION

Every society aims to educate the generations it will entrust with its future to become individuals with qualified and contemporary knowledge. Those who will achieve this are educators with professional formation, well-rounded, knowledgeable, with a democratic mindset, and teachers. Therefore, in a period of rapid development and globalization, teacher training strategies and methods may require restructuring. Instead of students becoming encyclopedias that know everything, they should become learners who understand how to access knowledge and how to learn. Students should be motivated and supported by teachers to understand how to integrate new knowledge with their existing knowledge. An individual who knows how to learn will seek knowledge wherever and under whatever conditions. In a globalizing world, not only those who possess knowledge but also those who produce and research it will shape the future (Titiz, 2005).

There is no area or individual that is unaffected by the process of globalization. It encourages luxury consumption in people's daily lives, leading them towards extravagant attitudes and behaviors, and promotes surveillance. This process, which also affects personal spiritual and moral values, leads to addiction, especially among young people, due to the indiscriminate use of information and communication tools. Globalization is not just an economic and global capital phenomenon; it is also a concept related to socio-cultural values. It shapes society's craftsmanship and fine arts. Below, educational principles for the relationship between teachers and students in the process of globalization are attempted to be demonstrated:

- ✓ Before starting teaching, the teacher should carefully organize and prepare the classroom.

- ✓ The teacher should monitor the development characteristics of the students, know the status of their previous knowledge and skills.
- ✓ The teacher should ensure active participation of the students in the lesson and engage all students in the discussion.
- ✓ To increase efficiency in teaching, the teacher should regularly engage in discussions with colleagues in the field.
- ✓ The teacher should occasionally meet with the students' families to gather information about attitudes and behaviors within the family and the students' developmental characteristics.
- ✓ During the educational process, the teacher should encourage students to work in groups and encourage them to collaborate. By asking questions during lessons, the teacher should keep their interest and enthusiasm high.

Today's educators and teachers should be skillful guides who can use advanced information and communication technologies, striving to fulfill the requirements of the globalization process (such as collaboration and mutual assistance in education and teaching). Teachers should guide students towards becoming individuals who think about their actions, know why and how they do what they do (Demirel, 2011).

As societies progress and advance, there are also developments in the knowledge, skills, and attitudes that individuals need to acquire. In this regard, every individual strives to sustain their life, fulfill their social membership, and establish a place for themselves in the society they live in.

Education, from an individual's perspective, is a progressive way of life that constantly changes in the real natural environment. In the process of globalization, education should aim to use scientific methods to achieve and sustain democracy, and to find rational solutions to the life problems encountered (Şeker, 2013).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Although globalization is an inevitable process, it continues to impact life as a reality and necessity of the era. In this context, the effects of globalization in various fields have been evaluated, taking into account the content of the study. Changes in societal structures, population differentiation, economic transformation, changes in family forms, and lifestyles are just some of the significant results brought about by globalization. The fundamental changes brought about by globalization can be categorized into positive and negative effects.

The limitations of time and place have been eliminated, and innovations and developments in all fields have become accessible to everyone. Cultural and beliefs unique to societies have converged with common values, reducing conflicts between countries.

Advances in computer and internet technologies have led to innovations in education and teaching, boosting individuals' self-esteem and motivating them to strive for becoming qualified individuals. It has promoted justice and equality in society, contributed to the development of modern legal systems in terms of human rights, and facilitated the use of state-of-the-art communication and transportation tools, thereby preventing excessive time wastage. Every individual has come to understand their right to a humane life within the framework of the constitution. Human life expectancy and quality have increased, free movement and commercial activities have multiplied, and there has been an increase in diversity and quality in production.

In the globalized world order, less developed countries have come under the control of large global cartel giants, endangering their sovereignty and independence. The process of globalization has made children and young people dependent on information technologies, negatively affecting their personalities and leading to antisocial behavior. It has replaced human labor with machines and electrical equipment, resulting in increased unemployment. Excessive advertising and promotional campaigns have prepared the ground for people to become extravagant consumers.

In the process of globalization in education, students should be able to engage in activities freely under the guidance of their teachers, as they are under the influence of various stimuli. The Constructive Learning Model and other learning models share many similar characteristics that serve the goals of education. Therefore, other instructional models can be integrated into the Constructivist teaching model. Research on the subject suggests that this model is easier to use.

In the process of globalization, education systems should create teaching models that prioritize students and center around them, employing contemporary and dynamic strategies (Martin, 2000).

In international relations, national borders have begun to be considered nonexistent, weakening national values. People can no longer isolate themselves from the compulsory consequences of globalization. They must keep pace with its dizzying speed and design their lives according to change and transformation. In conclusion, individuals must adapt the criteria brought by the global change process to their daily lifestyles. Furthermore, in the context of education and teaching systems, there is a need to adopt and apply the new and contemporary teaching models that have been implemented globally in recent years, taking them as examples.

KAYNAKÇA

- Başaran, İ. E. (1993). Türkiye Eğitim Sistemi [Turkey's Education System] (s. 89). Kadioğlu Publishing. İstanbul.
- Bozkurt, V. (2011). Değişen dünyada sosyoloji [Sociology in a changing world] (s. 289). Bursa, Turkey: Ekin Publishing.
- Condorcet, M. de. (2011). İnsan Zekasının Tarihsel Gelişimi [The Historical Development of Human Intelligence] (M. Özgil, Çev.). (s. 89). Sayfa Yayınları. İstanbul.
- Demirel, Ö. (5. baskı). Eğitimde Yeni Yönelimler [New Trends in Education]. (s. 88). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Demirel, Ö. (10. baskı). Eğitim Bilimine Giriş [Introduction to Educational Science]. (s. 150). Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Martin, D. J. (2009). Elementary science methods: A constructivist approach (5th ed., s. 79). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Şeker, H. (2013). Eğitimde program geliştirme [Curriculum development in education] (s. 46). Ankara, Turkey: Anı Publishing.
- Sönmez, V. (2001). Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science] (s. 13). Ankara, Turkey: Anı Publishing.
- Titiz, O. (2005). Yeni öğretim sistemi [The new education system] (s. 142). İstanbul, Turkey: Zambak Publishing.



Sınıf Öğretmenlerinin Mobbinge Yönelik Görüşleri

Classroom Teachers' Views on Mobbing

ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışıyla ilgili görüşlerinin nitel yöntemlerden fenomenoloji deseni ile araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, 2022-2023 yılında Bursa ilinin Mudanya İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi devlet okullarında görev yapan 15 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı okullardaki okul müdürleri ile en az 3 yıl çalışmış olmasına ve mesleki kıdemlerinin 8 yılın üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılacak öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Analizler, içerik analizi ile kategori ve temalar belirlenerek yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul idaresi, yöneticiler ve yardımcıları, öğretmenler, şube müdürleri, okul çevresi, veliler, köy muhtarı, köylüler gibi çok farklı kesimlerden mobbinge maruz kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmene uygulanan mobbingin uygulayan kişiye göre farklı sebepleri olduğu ve uygulanan mobbing davranışının kişilere göre değiştiği, öğretmenin mobbing davranışlarına aktif ya da pasif olarak karşılık verdiği, olanlardan psikolojik etkilendiği ve çevresine olumsuz yansıttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mobbinge maruz kalmasını önlemek amacıyla yapılan öneriler öğretmene, idareye ve MEB'e şeklinde sınıflanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma durumlarını inceleyen bu çalışmanın var olan durumu ortaya koyarak çözüm yollarının geliştirilmesi konusunda literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Mobbing, Yıldırma.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the opinions of classroom teachers about mobbing behavior with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative methods. For this purpose, 15 classroom teachers working in official public schools affiliated to the Ministry of National Education in the Mudanya District of Bursa province in 2022-2023 were interviewed. Attention was paid to the fact that the teachers participating in the study, which was carried out with the semi-structured interview technique, had worked with the school principals in different schools for at least 3 years and that their professional seniority was over 8 years. Purposive sampling method was used while determining the teachers to participate in the study. In the research, the data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. Analyzes were made by determining categories and themes with content analysis. As a result of the research, it was determined that teachers were exposed to mobbing from many different groups such as school administration, administrators and their assistants, teachers, branch managers, school environment, parents, village headman and villagers. It has been determined that the mobbing applied to the teacher has different reasons according to the person who applies it and the mobbing behavior applied varies according to the people, the teacher responds to the mobbing behaviors actively or passively, is psychologically affected by what happens and reflects it negatively on the environment. Suggestions made to prevent teachers from being exposed to mobbing are classified as teacher, administration and MEB. It is thought that this study, which examines the exposure of classroom teachers to mobbing, contributes to the literature on the development of solutions by revealing the existing situation.

Keywords: Classroom Teachers, Mobbing, Intimidation.

GİRİŞ

Günümüzde dünya şartlarının gösterdiği değişim ve gelişim sonucunda, örgütlerde çalışan bireylerin çok değerlerinin olmadığı klasik yönetim tarzlarının yerini daha insan odaklı modern yönetim anlayışı almıştır. Böylece insan kaynakları örgütlerde çok önemli bir hale gelmeye başlamıştır. Örgütlerde verimin yükseltmek istenmesi, çalışanların iş ortamlarında karşı karşıya kaldıkları problemlerin incelenmesini zorunlu hale getirmiştir. Çalışanların birbirleri ile kurmuş oldukları iletişim ve etkileşim, çalışanlar arasında karşılıklı olarak güvenin ve verimli ortamın gelişmesini sağlarken, stres ve olumsuz ortamlarının ortaya çıkmasını engellemektedir. İletişim ve ilişkilerin bozulmaya başlaması ve bunun aşırıya kaçması örgütün ve çalışanların verimliliğini düşürmektedir. Bu çerçevede bir örgütün daha verimli bir biçimde çalışması, örgüt kapsamında

Bayram Sungur¹
Bülent Kılınç²
Gamze Acar Mertcan³

How to Cite This Article
Sungur, B., Kılınç, B. & Acar Mertcan, G. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Mobbinge Yönelik Görüşleri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5009-5018. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71904>

Arrival: 18 July 2023
Published: 30 November 2023

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

¹ Okul Müdürü., MEB, Fethiye Yusuf İzzet Gökçe İlkokulu, Muğla, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB Fethiye Ölüdeniz İlkokulu, , Muğla, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB Fethiye Yusuf İzzet Gökçe İlkokulu, Muğla, Türkiye

çalışan insanların kendilerini örgütün bir parçası, üyesi olarak hissetmeleri, çalıştıkları kuruma karşı aidiyet duygusu beslemeleri açısından önemli bir etkidir (Mamaç, 2019).

Çalışanların işlerine daha çok önem göstermeleri verimli bir şekilde çalışmalarını ve etkinliklerini yükseltmektedir. Çalışanların birbirlerine karşı duydukları saygı, tutum ve davranışlar, çalışanlara değer verilmesi, örgütlerin başarısında önemli etkenler içerisinde yer almaktadır. Çalışanları çalıştıkları kurumlarda olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörlerin başında “yıldıma” olarak bilinen mobbing davranışları ve buna bağlı olarak çalışanların tükenmişlik durumu gelmektedir. İşyerlerinde çalışanların karşılaştıkları ve maruz kaldıkları mobbing eylemleri çalışanların işyerine bağlılıkları ve aidiyet duygusu üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu nedenle çalışanların işyerlerine aidiyet ile mobbing davranışlarına maruz kalmaları arasında ilişki olabilmektedir (Alkan, 2011).

Çalışanlara mobbing davranışlarının uygulanması kamu kurum ve kuruluşlarında ya da özel sektörde farketmeksizin her örgütte görülebilmektedir. Çalışanlara uygulanan mobbing davranışlarının belirlenmesinin zor olduğu kabul edilmektedir. Görev ve kuralların net bir şekilde tanımlanmadığı işyerlerinde, çalışanlar arasında kapalı bir iletişimin varlığında, sevgi ve saygı eksikliğinde işyerlerinde mobbing davranışlarının daha kolay ortaya çıktığı ve daha çok rastlandığı belirtilmektedir (Pehlivan, 2002).

Çalışma hayatı incelendiğinde, kendini geliştirmiş, üretken, çalışkan, yetenekli, başkalarına kendini beğendirmeye çalışmayan bireylerin daha az mobbinge maruz kaldığı görülmektedir. Bu özelliğe sahip kişilerin çalışma hayatı boyunca gerçekleştirdikleri işleri ve davranışları gözden geçirerek hata yaptıkları zaman geri dönüş gerçekleştirerek yaptıkları hataları düzeltmeye çalıştıkları belirlenmiştir (Yıldız, 2017).

Mobbing davranışının görüldüğü örgütlerde bir çok sorun da beraberinde gelmektedir. Çatışmaların ortaya çıkması, çalışanların işlerinde verimsiz ve mutsuz olması, örgütün bütünlülüğüne zarar vermesi bunlardan bazıları olarak sayılabilir. Mobbing davranışlarının çalışanlar ve işyerleri açısından yıkıcı etkilerinin olduğu son dönemlerde yapılan araştırmalarda ortaya konmuş ve mobbing davranışlarının çalışanlar üzerinde bıraktığı etkilerin azamsanmayacak düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu tür davranışlara maruz kalan veya bu eylemlere tanık olan örgüt üyeleri büyük bir stres altına girmektedir. Bu şekilde stres altında kalan bireylerin zihinsel ve fiziksel olarak zarar görmektedir. Stres altında çalışan bireyler örgüt içerisine girmemek için hata yapma, devamsızlık, verimlilikte düşme, kaza yapma, performansta azalma şeklinde tepkiler göstermektedirler (Pehlivan, 2002).

Mobbinge başa çıkmada en önemli unsur, kişinin, örgüt çalışanlarının ve toplumun mobbing farkındalığının olmasıdır. Bu açıdan mobbinge mücadele için mobbing farkındalık çalışmalarının sadece örgüt ile sınırlı kalmaması kamuoyunun da bilgilendirilmesi gerekir. Mobbingin görmezden gelinmesi yeniden tekrarlanmasına ve yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Mobbinge maruz kalan kişi kabul edilebilir tepkilerle yasalara ve ahlak ilkelerine uygun olarak hareket etmeli ve saldırılardan korunmalıdır. Şiddete maruz kalan kişilerin sosyal destek alması önemlidir (Özdemir, 2015).

Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Mobbing ve Mobbinge Maruz Kalma Düzeyleri

Öğretmenler arasında yer alan olumsuz iletişim tarzlarının psikolojik, meseleli ve sosyal benliklerine zarar verecek düzeyde olursa bu öğretmenleri olumsuz olarak etkilemektedir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları psikolojik mobbing uygulamasının branşlara göre çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, baranş öğretmenlerine nazaran daha fazla şiddete maruz kaldığı saptanmıştır. Bunların sebebi ise farklı baranşlarda yer alan öğretmenlerden daha çok kültürel, sosyal, sportif çalışmalar beklendiği için gerçekleştiği görülmüştür (Koç ve Bulut, 2009).

Aynı okullarda çok yıllar görev yapan öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere göre okul idaresinin hükmetme ve çatışma yönetimlerini daha az algıladıkları belirtilmiştir. Okulda çalışma süresinin artması ile okul yöneticilerini daha yakından tanıyarak okul yöneticilerin uyguladıkları stratejileri daha net bir şekilde tanıma fırsatı olacak ve ona göre davranış sergilemektedir (Demir ve Şahin, 2022).

Mobbingin sınıf öğretmenlerine etkisi incelendiğinde; mobbinge maruz kalan sınıf öğretmenlerinin psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu, kabusla uyanma, uyku problemleri, sosyal hayatla bağların kopması, sakinleştirici ilaçların kullanımının artması, agresif hareketler, ani ve irkilerek uyanma, mental yorgunluk, üzerinde kırılganlık ve yorgunluk hissi, odaklanma ve motive olamama gibi problemler görülmektedir (Yıldız, 2017).

Öğretmenlerin psikolojik şiddete maruz kalması, meslekteki görevinin tehlikeye girmesi, agresif davranışlar sebebi ile çevresinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Ortaya çıkan huzursuzluk ve uygulanan mobbing görünmezden gelinirse kişilerde farklı boyutlarda rahatsızlıkların oluşmasına neden olmaktadır. Psikolojik şiddet unsurunun görülmesinde, sebepsiz ağlama, konsantre olamama, uyku sorunu, agresif hareketler

görülmektedir. İkinci olarak ise, midede sindirim problemleri, tansiyonun yükselmesi, depresif şikayetler, işe geç gitme, işyerinden uzak durma gibi sağlık sorunları görülmektedir. Mobbing görmezden gelindiğinde kişinin meyletme riskine kadar götürmektedir (Yıldız, 2017).

Mobbing günümüzde eğitim ve öğretim alanında da çok sık olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetimi, öğrenci ve öğretmen üçgeninde çoğu kez öğrenciler ve veliler tarafından da psikolojik baskılara maruz kalabilmektedir. Çoğunlukla okul idarecileri, medeni cesaretleri çok fazla, özgür düşünceye sahip, gelişimci ve görevde yeni olan öğretmenlere karşı psikolojik baskı uygulamaktadır. Bu baskılara maruz kalan öğretmenlerin mesleklerinden soğumaya varan, tayin isteyecek hatta görevinden istifa edecek kadar çok zor durumda kalan öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim kapsamında idareci ve öğretmenler mesleki açıdan farklı olarak bakan kazanmak ya da kaybetmek düşüncesi ile öğrencilere yaklaşarak çatışmanın çıkmasına ortam hazırlamaktadırlar. Genç kişilerin meydana getirmiş olduğu bu ortamlarda karşılıklı bir döngü durumuna gelen problemler bireylere zarar verdiği gibi örgütlere ve mesleklerde zarar vermektedir. Bu doğrultuda toplumların eğitim seviyeleri ve yaşam kalitelerini belirleyen öğretmenlerin önemi çok fazladır. Öğretmenler meslekleri gereğince farklı yerlerde ve farklı okullarda farklı insanlar ile bir arada olmaktadır. Bu bağlamda bulundukları okullarda ve yerlerde istenmeyen bir durum olmasına rağmen çoğu kez öğretmenler mobbinge maruz kalmaktadırlar. Uygulanan mobbing okul yöneticileri ve öğretmenler arasında gerçekleşebilmektedir. Tüm işyerlerinde mobbing yaşandığı gibi eğitim alanında da mobbing çok sık olarak görülmekte ve yaşanmaktadır (Yıldız, 2017).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlere uygulanan mobbinge ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- ✓ Sınıf öğretmenleri kimlerin mobbing davranışlarına maruz kalmaktadır, sebepleri nelerdir?
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları mobbing davranışları nelerdir?
- ✓ Sınıf öğretmenleri mobbing davranışlarına maruz kaldıklarında ne yapmaktadır?
- ✓ Mobbing davranışlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri nelerdir?
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışlarına maruz kalmaması için yapılması gerekenler nelerdir?

Eğitim kurumlarında mobbing kavramının, mobbing eylemlerinin, mobbing ile mücadele etme yöntemleri yeterince bilinmediği durumlarda öğretmenler, mobbing davranışına daha sık maruz kalmaktadır. Mobbing eylemlerine maruz kalan ve şahitlik eden öğretmenlerin çalıştıkları işyerlerine aidiyetlik duygusu hissetmeleri beklenemez (Mamaç, 2019). Bu nedenle, bir yerde mobbingin varlığının araştırılması, çözüm geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde, zihinsel, duygusal, ruhsal bakımdan gelişmelerinde çok büyük etkileri vardır. Bunun için öğretmenlerin çalıştıkları alanlarda mutlu, huzurlu, rahat hissetmeleri son derece önemlidir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda mobbing davranışlarına maruz kalması öğrencilere olumsuz bir şekilde yansır. Mobbing davranışlarının, çalışan kişilerde çok yoğun bir biçimde verimliliği düşüreceği için çalıştıkları kuruma bağlılığını azaltacaktır. Eğitimin daha kaliteli olması için çaba gösteren öğretmenlerin bu tür davranışlara maruz kalmamaları eğitimin önünde engellerin ortadan kalkması anlamını taşır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mobbinge ilgili görüşlerinin belirlenmesi için yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda gözlem, görüşme ve döküman analizleri genel olarak kullanılan veri toplama yöntemleridir. Fenomenoloji ya da olgubilim ise durumların ya da olayların kişilerin algısına göre olduğu gibi doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasını sağlayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmaya, 2021-2022 yılında Bursa İlinin Mudanya İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda bağlı okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma içerisinde yer alacak öğretmenlerin farklı okullardaki okul müdürleri ile en az 3 yıl çalışmış olması ve mesleki kıdemlerinin 8 yıl üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Okullar ve öğretmen belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında görüşmeler öğretmenler ile yapıldığı esnada dışarıdan hiçbir şekilde görüşmeyi etkilemesi ya da bölmesi için öğretmenlerin düşüncelerini daha rahat bir şekilde aktarabilmesi amacı ile sessiz

ve sakin bir ortam seçilerek görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcı öğretmenler ile iletişim kurularak konu hakkında bilgi verilmiş görüşmeye katılım gösterebileceğine dair onayları alınmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında verdikleri bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve isimlerinin gizli kalacağına dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde tarafsız bir rol edinilerek, görüşmecilerin görüşlerini özgür bir biçimde yapmaları için güvenli ve sesiz bir ortam hazırlanmıştır. Görüşmenin gerçekleştirileceği grup amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşmeye istekli kişilerin görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmecilerin izinleri dahilinde görüşmelerden notlar alınmıştır.

Veri Toplanma Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmanın amacına uygun olarak veri toplama aracı hazır hale getirilirken alan yazında mobbing konusu taranarak, incelenmiş ve kuramsal çerçeve kapsamında belirlenmiştir. Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak için sınıf öğretmenlerine uygulanan mobbing davranışları ile ilgili akademik çalışmalar olarak yer alan makale, tez, kitap, dergi gibi kaynakların literatür taraması yapılarak çalışma için kaynaklar toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı için görüşme soruları hazırlanmış ve uzman değerlendirmesiyle gerekli düzeltmelerin ardından çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine iletilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen kategori ve temalar, bulgulara sunulmuş, sonuçlarda yorumlanarak konu kapsamında önerilere yer verilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışlarına maruz kalma sebepleri

“Sınıf öğretmenleri kimlerin mobbing davranışlarına maruz kalmaktadır, sebepleri nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve temalar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerine Mobbing Uygulayan Kişiler Ve Nedenleri

Kategori	Tema
Mobbing uygulayanlar	Okul idaresi, yöneticiler ve yardımcıları, diğer öğretmenler, şube müdürleri, okul çevresi, veliler, köy muhtarı, köylüler
Veliyle ilgili	Öğrenciden tek sorumlu kişi olması nedeniyle Velilerin kaygıları nedeniyle Veli ve öğrenci bilinçsizliği Sorumsuzluklarını örtmek için
Öğretmenle ilgili	Öğretmenlerinin kıdemleri Öğretmenin yetersizliği Öğretmen haklarının olmaması Öğretmenler arası ego yarışı Bağımsız olması nedeniyle
Yöneticiyle ilgili	Niteliksiz yöneticiler Öğretmen üzerinde baskın olmak istemesi Fikir farklılıkları nedeniyle Siyasi nedenlerle Öğretmenler arasında ayrımcı bakış açıları nedeniyle

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Sınıf öğretmenleri kimlerin mobbing davranışlarına maruz kalmaktadır, sebepleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan “mobbing uygulayanlar”, “veliyle ilgili”, “öğretmenle ilgili” ve “yöneticiyle ilgili” olmak üzere 4 kategori ve bunların altında toplam 15 tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Okul idaresi, veliler her kademede bulunan iş arkadaşları amir veli okul çevresi vb.”

“Öğrenciden tek sorumlu öğretmen görüldüğü için”

“Sınıf öğretmenleri genelde velilerin ve idarenin mobbing davranışlarına maruz kalır. Velilerin 6 yaşındaki çocuklarından ilk defa ayrı kaldıkları için yaşadıkları kaygıları öğretmene yansıtması sebeplerden biridir.”

“Okul idarecileri. Öğretmenler arasında ücretli, sözleşmeli, kadrolu gibi ayrımların olması ve kanunen haklarını düzenleyici maddelerin bulunmaması”

“Alanlarına tam hakim olmamaları, haklarını tam savunamamaları, yetersiz örgütlenme, kifayetsiz yöneticiler”

“Okul müdür ve yardımcıları, şube müdürleri”

“Köylerde ve şehirde görev yapan öğretmenlerin mobbinge maruz kalma sebepleri değişebiliyor. Merkezde görev yapanlar genelde okul idaresi ile anlaşamamasından dolayı mobbinge maruz kalmaktadır. Köylerde görev yapanlar ise daha çok köy muhtarları veya köylüler tarafından mobbinge maruz kalmaktadır.”

“Okul idarecileri tarafından... Bağımsız olması, derslerini kendisinin takip etmesi, idarecilerin öğretmen üzerinde baskın olmak istemesi”

“Müdür yardımcıları, amirleri, öğretmen arkadaşları ve veliler tarafından okul idaresi tarafından mobbinge daha fazla maruz kalmaktadır. Öğretmenin amiriyle farklı düşüncede olması, siyasi görüş farklılıkları”

“Velilerin ve idarenin. Genellikle aynı fikirde olunmadığı ve fikrine saygı duyulmadığı için mobbinge maruz kalıyor.”

“Görev tanımları dışında işlerin yüklenmesi, veli öğrenci bilinçsizliği ile öğretmenin psikolojik olarak baskı altında tutulması”

“Öğretmenler arasındaki ego yarışı idarecilerin tutarsız adil olmayan yaklaşımları”

Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları mobbing davranışları

“Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları mobbing davranışları nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve temalar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Mobbing Davranışları

Kategori	Tema
Veliyle ilgili	Velilerin öğrencileri için sürekli yersiz isteklerde bulunması
	Velilerin öğrenci yanında öğretmenle tartışması
	Sürekli idareye ve diğer velilere şikayet etme
Öğretmenle ilgili	Öğretmenler arası dedikodu
	Öğretmenler arası dışlama
	Öğretmenler arası küçümseme
	Öğretmenler arası yaptığı işi beğenmeme
	Sürekli idareye şikayet etme
Yöneticiyle ilgili	İdare öğretmenleri küçük düşürüyor
	Öğretmen üzerinde baskı kurması
	İdare öğretmene gereksiz yersiz iş yükliyor
	İdarenin resmi işlemleri yavaşlatması
	Kıyaslama yapılması
	Gereğinden fazla denetleme
	Öğretmenler arasında adaletsiz davranışlar sergilenmesi
	Sürekli başarı beklentisi
	Ders programına ve işlenişine sürekli müdahale
	Ek ders çizelgesinin gösterilmemesi
	Psikolojik şiddet (aşağılama, hakaret,
	Yaptığı işi beğenmeme
	Ayrım yapma
	Değersiz hissettirme

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları mobbing davranışları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan “veliyle ilgili”, “öğretmenle ilgili” ve “yöneticiyle ilgili” olmak üzere 3 kategori ve bunların altında toplam 22 tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Veliler kendi egolarını yükseltmek için ya da sorumsuzluklarını örtmek için öğrencisinin yanında öğretmenle tartışarak yapıyor. İdare de veli ile sorun yaşamamak için öğretmeni küçük düşürüyor”

“Velilerin çocukları için sürekli yersiz istekleri, idarenin yersiz istekleri Resmi işlemlerinin idare tarafından yavaşlatılması, zümre öğretmenleri ile gereksiz konularda kıyaslanması, gereğinden fazla idare tarafından denetlenmesi”

“Sürekli başarı beklentisi, diğer öğretmenlerle kıyaslanması, ders programına ve ders dağılımlarına, işlenişine müdahale.”

“Diğer öğretmenlerden farklı olarak daha fazla sınıf denetimine maruz kalması, ek ders çizelgesinin gösterilmemesi, kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmen olarak ayırım yapılması, kişiliğine, karakterine, dini inancına, etnik kökenine harekette bulunulması”

“Yöneticilerin, görevi olsun olmasın kendi yapması gereken işleri yaptırmaları”

“Psikolojik laflar, söylemler, yapılan işin beğenilmemesi. Bilgilendirmenin yapılmaması gibi birçok davranış. Okul idaresinin, öğretmenin görevi olmamasına rağmen öğretmene bu görevleri yaptırması. Okul öğretmenleri içinde ayrımcılık yapması”

“Öğretmene kendini değersiz hissettirilmesi Öğretmenle uygun olmayan bir üslupla konuşulması Öğretmenin mesleki bilgi ve yeterliliğinin küçümsenmesi Öğretmene kendi sorumlulukları dışında iş ve işlemlerin yaptırılması”

“Genel olarak amir bahiyetindeki kişiler tarafından öğretmenin sorumlulukları görev tanımındayken almayan işler yüklenme”

Sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışlarına tepkileri

“Sınıf öğretmenleri mobbing davranışlarına maruz kaldıklarında ne yapmaktadır?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve temalar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Mobbing Davranışları

Kategori	Tema
Aktif tepki	MEB’den destek ister.
	Konuşarak çözer
	Üst makamlara bildirerek destek ister
	Sendikalardan destek ister
Pasif tepki	Genellikle susuyorlar
	Gergin ve öfkeli oluyorlar.
	Mesleğinden soğur
	Bilinçsizlikten itaat etme, sinme davranışı

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Sınıf öğretmenleri mobbing davranışlarına maruz kaldıklarında ne yapmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplardan “aktif tepki” ve “pasif tepki” olmak üzere 2 kategori ve bunların altında toplam 8 tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenlikten soğur”

“Eğer mobbing konusu konuşularak çözülecek düzeydeyse konuşup çözer. Daha karmaşık bir durum ise üst merciden yardım alabilmektedir”

“Bu konuda büyük çoğunluk bağlı olduğu sendikalardan yardım istemektedirler”

“Milli eğitim müdürlükleri ile görüşmekte çözülmediği durumda sendikalardan yardım istemektedirler”

“Konuyla ilgili diğer kişiyle konuşup sorunu çözmek, eğer çözülüyorsa silsile yoluyla diğer birimlere ya da kişilere başvurunun ve ilgili şikayetin yapılması gerekir. İçine ata ata şişmektedir”

“Maalesef o mobbing durumuna sesini çıkaramıyor. Durumun daha kötü yollara neden olacağı düşüncesini içeriyorlar. Tabi ki bu mobbingi farklı kurumlara başvurup yok etmeye, hakkını almaya çalışan öğretmenler de oluyor”

“Mobbinge maruz kaldıkları konu hakkında araştırma yapmaktadır. Çoğu öğretmen haklı olduklarını bilmesine rağmen okul idaresi ile aralarının daha fazla bozulmaması için susmaktadır. Bu susmanın sebebi Milli Eğitim Müdürlüklerinin öğretmenlerden yana durmayacaklarına inanmalarındır.”

“Gergin, öfkeli ve yaptığı işe odaklanmada sorun yaşamaktadır”

“Mesleki hak ve sorumluluklarını tam olarak bilmemekten dolayı genelde itaat etme, sinme gibi davranışlarda bulunurlar”

Mobbing davranışlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri

“Mobbing davranışlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve temalar Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4: Mobbing Davranışlarının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Etkileri

Kategori	Tema
Psikolojik etkileri	Psikolojik olarak yıpranır
	İsteksiz olur
	Başarıları düşer
	Morali bozulur
	Özgüveni sarsılır
	Gergin ve öfkeli olur
	Sürekli kendini yer
	Sürekli maruz kaldığı konuları düşünür ve dalgın olur
Çevreye yansıyan etkiler	Okula, derse ve öğrencilere olumsuz yansır.
	Ailesine ve çevresine olumsuz yansır.
	Öğrencileri ile sağlıklı bağ kuramaz
	Dikkatsiz ve umursamaz olur
	Derse adapte olamaz
	Ders motivasyonu düşer
	Verimsiz olur

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Mobbing davranışlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan “psikolojik etkiler” ve “çevreye yansıyan etkiler” olmak üzere 2 kategori ve bunların altında toplam 15 tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ders motivasyonu düşer, verimsiz olur”

“Mobbing davranışlar öğretmenin tüm motivasyonunu düşürmektedir”

“Okula derse öğrencilere yönelik öğretmen üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Derse isteksiz girer, öğrencileri ile sağlıklı bağ kuramaz.”

“Derse isteksiz girme, sürekli maruz kaldığı konuları düşünme, derse adepte olamama”

“Öğretmenin psikolojik olarak yıpranması, dersi etkili ve verimli bir şekilde işleyememesi, özgüven kaybı”

“Verimliliğini düşürme, ailesine ve öğrencilerine yansıtma, oluşan dalgınlık ve moral bozukluğuyla sürekli kendini yeme neticesinde ekonomik sarsılma”

“En büyük etkisi öğretmeni verimsizleştirmek”

“Baskıcı bir ortamda öğretmenler kendilerini tam olarak derslere adapte edemediği için kendi bilgilerini öğrencilere layıkıyla aktaramamaktadır. Bu da öğretmenlerin başarılarını etkilemektedir”

“Mobbing davranışlarına maruz kalan öğretmenlerde; konsantrasyon kaybı, dikkat eksikliği, özgüven eksikliği, gerginlik gibi olumsuz davranışlar oluşmaktadır”

“Mobbinge maruz kalan öğretmen ister istemez hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bu baskıların altında kalmaktan dolayı birçok alanda gereken verimi elde edemez”

Sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışlarına maruz kalmaması için yapılması gerekenler

“Sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışlarına maruz kalmaması için yapılması gerekenler nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve temalar Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Mobbinge Maruz Kalmaması İçin Yapılan Öneriler

Kategori	Tema
Öğretmene öneriler	Her söyleneni dikkate almamalı
	İlişkilerinde seviyeyi korumak
	Veliyle çatışma yerine işbirliği sağlanmalı
	Mesleki bilgi ve donanımları tam olmalı
	Yasal haklarını bilmeli
İdare ve okula öneriler	İdarenin liyaketle seçilmesi
	Veliye sınırları açık ve net bir şekilde belirtmek
	İdarenin adaletli olması
	Öğretmenler arası ilişkilerin güçlendirilmesi
	Sosyal etkinliklerin artırılması
MEB’e öneriler	Yasal alt zemin artırılması
	Sözleşmeli öğretmen statüsünün kaldırılması
	Aday öğretmene not verme usulü kaldırılmalıdır

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Sınıf öğretmenlerinin mobbing davranışlarına maruz kalmaması için yapılması gerekenler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan “öğretmene öneriler”, “idare ve okula

öneriler” ve “MEB’e öneriler” olmak üzere 3 kategori ve bunların altında toplam 13 tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Herkesin dediğini duymayıp dinlememeli kendisi neyin doğru neyin yanlış olacağına karar vermelidir. Herkese nerede duracağını belli etmelidir. Sonuçta öğretmen olmak herkesin yapabileceği bir şey değil. Öyle olsaydı herkes evinde okul okurdu”

“Veli mobbingine maruz kalmalarını engellemek için veli ile çatışma yerine işbirliği yoluna gitmelidir. Velilerden beklentilerini ve verebileceklerini açık ve net bir şekilde ortaya koymalıdır”

“Okulda adil ve tutarlı bir idarenin olması birinci öncelik. Okulda öğretmenler arasında sosyal ilişkilerin kuvvetlendirilmesi. Sosyal etkinliklerin artırılması”

“Öğretmenlerin bağımsız, idarenin baskısı altında olmadan işini yapabilmelerini sağlayacak bir yönetmelik değişikliği. Okul idaresinin müdahale sınırlarının net belirlenmesi. Yasal alt zemin ve sosyal diyalogların artırılması”

“Okul müdürü ve müdür yardımcıları ya da mobbing uygulayan diğer kişiler önce sözlü olarak anlaşmaya varmaya çalışmalı, saygılı olunmalı, ayırım yapmadan şeffaf ve eşit davranışlar sergilenmeli”

“Mesleki bilgi donanımları tam olmalı, kanunların kendilerine tanımış oldukları hakları bilmeli”

“Kendi fikirlerini kabul edip insanların görüşlerine saygı duyulmasını sağlayacak mesafe içerisinde olunmalı fikrimce. Kurallara uyup verimli olup geriye kalan birçok şeyde mesafeyi korumalıdır”

“Okul idaresinin liyakatle seçilmesi.

“Öğretmenler arasında eşitliğin sağlanması”

“Öncelikle öğretmenler arasında ücretli, sözleşmeli ve kadrolu gibi ayrımlar ortadan kaldırılıp kanunen mesleki hayatları garanti altına alınmalıdır”

“Sözleşmeli öğretmen statüsü kaldırılıp, okul müdürü ve danışman öğretmenin; Aday öğretmene not verme usulü kaldırılmalıdır”

“Görev ve sorumluluklarını bilmek, ikili ilişkiler ve iş ilişkilerinde seviyeyi korumak. Veli ve öğrenci ilişkilerinde olabildiğince profesyonelliği elden bırakmaması gerekir”

“Mesleki bilgi donanımları tam olmalı, kanunların kendilerine tanımış oldukları hakları bilmeli”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlere uygulanan mobbinge ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla nitel yöntemlerden fenomenoloji deseniyle yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlere mobbing uygulayan kişiler içinde okul idaresi, yöneticiler ve yardımcıları, öğretmenler, şube müdürleri, okul çevresi, veliler, köy muhtarı, köylüler gibi farklı kesimler tarafından mobbinge maruz kaldıkları belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin mobbinge uğradığını gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara göre eğitim sektöründe öğretmenlere uygulanan mobbing oldukça yaygındır. Gökçe (2006), Gündüz ve Yılmaz (2008), Çelebi ve Taşçı (2014), Karaca Işık ve İnegöl (2023) öğretmenlere en fazla mobbingin idareciler ve daha çok üst kademeler tarafından uygulandığını belirtmiştir. Ancak diğer öğretmenlerin (Işık, 2007) ve velilerin (Başar ve Dinçkal, 2019) yaptığı mobbinge ilgili yapılan çalışmalar bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere uygulanan temel sebeplere bakıldığında ise veli, öğretmen ve okul idaresi olmak üzere üç kategorinin öne çıktığı görülmektedir. Velilerin; öğrenciden tek sorumlu kişi olması nedeniyle öğretmene çok yükledikleri, çocuklarıyla ilgili kaygıları nedeniyle, veli ve öğrenci bilinçsizliği nedeniyle ve kendi sorumsuzluklarını örtmek için öğretmene yüklenmeleri sebebi ile öğretmene mobbing uyguladıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin meslekdaşlarına uyguladıkları mobbing davranışının arkasında; öğretmenlerinin düşük kıdemi, öğretmenin yetersizliği, öğretmen haklarının yeterli olmaması, öğretmenler arası ego yarışının olması gibi sebepler sıralanmıştır. Okul yöneticileri ve idaresi ise öğretmenin bağımsız olması nedeniyle, yöneticilerin niteliksizlikleri nedeniyle, öğretmen üzerinde baskın olmak istemesi nedeniyle, fikir farklılıkları nedeniyle, siyasi nedenlerle, öğretmenler arasındaki ayrımcı bakış açıları nedeniyle mobbing uyguladıkları belirtilmiştir. Gökçe (2006), mobbing davranışının ortaya çıkma sebebinin en fazla mobbinge uğrayan kişinin kişilik yapısı olduğunu belirlemiştir. Çelebi ve Taşçı (2014), öğretmenlere uygulanan mobbing nedenleri arasında baskıcı yönetim, siyasi görüş farklılığı gibi bu çalışmayla benzer sonuçların yanında kıskançlık, dedikodu, farklı kişilik yapısı, makam tutkusu, personel fazlalığı, gücün kötüye kullanılması gibi farklı sonuçlar da belirlemiştir.

Öğretmenlere uygulanan mobbing davranışları arasında; velilerin uyguladığı; öğrencileri için sürekli yersiz isteklerde bulunması, öğrenci yanında öğretmenle tartışması, öğretmeni sürekli idareye ve diğer velilere şikayet etmesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarına uyguladığı; öğretmenler arası dedikodu, dışlama, küçümseme, yaptığı işi beğenmeme, sürekli idareye şikayet etme sıralanmıştır. İdarenin öğretmenlere uyguladığı mobbing davranışları içinde ise; idarenin öğretmeni küçük düşürmesi, öğretmen üzerinde baskı kurması, öğretmene gereksiz yersiz iş yüklemesi, resmi işlemleri yavaşlatması, öğretmenler arasında kıyaslama yapması, gereğinden fazla denetleme yapması, öğretmenler arasında adaletsiz davranışlar sergilenmesi, sürekli başarı beklentisi, ders programına ve işlenişine sürekli müdahale etmesi, ek ders çizelgesinin gösterilmemesi, psikolojik şiddet (aşağılama, hakaret), öğretmenin yaptığı işi beğenmeme, ayırım yapma, değersiz hissettirme sayılmıştır. Karaca Işık ve İnegöl (2023) de, ciddiye almama, performansı görmezden gelme, fazla iş yükü verme gibi benzer sonuçlar bulmuştur. Çelebi ve Taşçı (2014), öğretmenlere uygulanan mobbing davranışlarını aşırı kontrol, görmezden gelme, sözlü tehdit, aşağılama, küçümseme, iş yükleme, özlük haklarını yok sayma, bu çalışmadaki sonuçlara ek olarak görevden alma ve cinsel istismar olarak belirlemiştir. Karavardar (2010), farklı olarak kızdırma, moral bozma, iş dışı ek iş yüklenmesi, sorumluluk alanlarının çalışanlara sorulmadan değiştirilmesi, bitmesi olanaksız iş yükleme sonuçlarını vermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, mobbing davranışı karşısında tepkileri aktif ve pasif olarak kategorilenmiştir. Öğretmenlerin bazıları mobbing karşısında; MEB'den destek istemek, konuşarak çözmek, üst makamlara bildirerek destek istemek, sendikalardan destek istemek gibi aktif tepki gösterirken bazıları ise; susmak, gergin ve öfkeli olmak, mesleğinden soğumak, bilinçsizlikten itaat etme, sinme davranışı gösterme gibi davranışlar göstermekte, yapılanları kendi içinde büyütürken kendine zarar vermektedir. Baş etme mekanizmalarını araştıran çalışmalarda benzer sonuçlar görülmekle birlikte, zorbaya itaat etme, meslektaşların hoşuna gitmeye çalışma, kaçınma gibi ek davranışlar da görülmektedir (Çelebi ve Taşçı, 2014). Karavardar (2010), sosyal haklarını arama, psikolojik sağlamlık gücünü artırma, stresle başa çıkma yollarını kullanma olarak belirtmiştir. Karaca Işık ve İnegöl (2023), görmezden gelme, taviz vermek, haklarını savunmak mekanizmalarının daha çok kullanıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin, kendi algılarına göre mobbing davranışının öğretmenler üzerindeki etkisi psikolojik ve çevreye olan somut etkiler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Psikolojik etkiler içinde, yıpranma, isteksiz olma, başarılarının düşmesi, moralinin bozulması, özgüveninin sarsılması, gergin ve öfkeli olması, sürekli kendini yemesi, sürekli maruz kaldığı konuları düşünmesi ve dalgın olması sayılmıştır. Çevreye olan somut etkileri içinde ise okula, derse ve öğrencilere olumsuz yansıma, ailesine ve çevresine olumsuz yansıma, öğrencileri ile sağlıklı bağ kuramama, dikkatsiz ve umursamaz olma, derse adapte olamama, ders motivasyonunun düşmesi, verimsiz olma bulunmaktadır. Çelebi ve Taşçı (2014), mobbingin mağdur öğretmenler üzerindeki etkilerini bu çalışmayla paralel olarak huzursuzluk, motivasyon sorunları, sessizlik, tükenmişlik, stres, özgüvenin azalması, tedirgin olma ve sosyal sağlık ve aile yaşantısını olumsuz yönde etkileme şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin mobbinge maruz kalmaması için yapılması gerekenlere dair öneriler ise öğretmene öneriler idare ve okula öneriler ve MEB'e öneriler başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmene olan öneriler içinde her söyleneni dikkate almaması gerektiği, ilişkilerinde seviyeyi koruması gerektiği, veliyle çatışma yerine işbirliği sağlaması gerektiği, mesleki bilgi ve donanımlarının tam olması gerektiği ve yasal haklarını bilmesi gerektiği ifade edilmiştir. İdarenin öğretmene yapılan mobbing davranışlarını önleyebilmesi için veliye sınırları açık ve net bir şekilde belirtmesi, adaletli olması, öğretmenler arası ilişkilerin güçlendirilmesini sağlaması, sosyal etkinliklerin artırılmasını sağlaması gerektiği önerilmektedir. MEB'e ise idarenin liyakatle seçilmesinde dikkatli olması, yasal alt zemin artırılması, sözleşmeli öğretmen statüsünün kaldırılması, aday öğretmene not verme usulünün kaldırılması önerileri getirilmiştir. Çelebi ve Taşçı (2014) çalışmasında yönetici atama sisteminin düzenlenmesi, meslektaşlar arası açık iletişim kurma, mesafeli olma, yönetmelik ve hakları iyi bilme gibi benzer öneriler sunulmakla birlikte psikolojik teste tabi tutma, empati yapma, psikolojinin güçlendirilmesi görüşlerine de yer verilmiştir.

Bu çalışma, öğretmenlerin mobbing davranışına maruz kaldığını ve olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere yönelik yapılan mobbing davranışlarıyla ilgili çalışmaların boyutlarının ortaya koyularak çözüm yolları üretmek için etkili yollar bulmak için daha fazla ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, E. (2011). Yıldırma davranışlarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Başar, M. A., & Dinçkal, E. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin maruz kaldıkları veli kaynaklı yıldırma davranışları. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (5), 297-316.

- Çelebi, N. & Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma), Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (9), 43-65.
- Demir, Ö., & Şahin, S. (2022). Özel eğitim okulu yöneticilerinin çatışma stratejileri ile öğretmenlerin psikolojik yıldırma arasındaki ilişki, Milli Eğitim, 51(234), 1257-1280.
- Gökçe, A. T. (2006). İş yerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, H. B. & Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim kurumlarında mobbing (yıldırma) davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Düzce ili örneği). Milli Eğitim Dergisi, (179), 269-282.
- Işık, E. (2007). İşletmelerde mobbing uygulamaları ile iş stresi ilişkisine yönelik bir uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca Işık, F. & İnegöl, F. (2023). Öğretmenlerin mobbing (yıldırma) davranışlarına ilişkin görüşleri (Altıeylül ilçesi örneği), International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9(73), 3933-3944.
- Karavardar, G. (2010). Psikolojik yıldırma ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişki. e- Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 212-233.
- Koç, M., & Bulut, U.H. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi, International Online Journal of Educational Sciences, 1 (1), 64 – 80
- Mamaç, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mobbinge maruz kalma düzeyleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları istanbul ili anadolu yakasındaki imam-hatip ortaokullarında bir tarama, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, A. (2002). İş yaşamında stres. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik şiddete (mobbing) maruz kalma ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.



Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Üzerine Güncel Çalışmalarla İlgili Bir İçerik Analizi

A Content Analysis Of Current Studies On Individualized Education Plan

ÖZET

Bireyselleştirilmiş eğitim planı, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek onların potansiyellerini maksimize etmeyi amaçlar. Bu bağlamda, bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanması, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim hakkının güvence altına alınması için büyük önem taşır. Bu yaklaşım, genel eğitim sistemlerindeki standartlaştırılmış müfredatın ötesine geçerek, her bireyin öğrenme tarzını, hızını ve içeriğini belirlemesine olanak tanır. Bireyselleştirilmiş eğitim planları, öğrencilerin daha etkili ve motive edici bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak özgüvenlerini artırır ve ilgilerine uygun, gerçek dünya uygulamalarına dayalı deneyimlerle destekler. Bu sayede, öğrenciler kendilerini daha iyi anlar, öğrenme sürecine daha aktif katılırlar ve gelecekteki başarılarını sağlam temeller üzerine inşa ederler. Bu nedenle, bireyselleştirilmiş eğitim planları, eğitimdeki standart uygulamalara kıyasla daha etkili, verimli ve sürdürülebilir bir öğrenme deneyimi sunar. Öğretmenler, bu planın başarıyla uygulanması için işbirliği içinde çalışmalı ve özel gereksinimli öğrencilere en iyi eğitim imkânlarını sunmalıdır. Böylece, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde başarılı ve kendine güvenen bireyler olarak yetişmeleri sağlanabilir. Sıralanan noktalardan yola çıkan bu çalışma, Türkiye’de araştırmacılar tarafından Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) alanında yapılan çalışmalara ait bir içerik analizidir. Bu amaçla, 2019–2023 yılları arasında 9’u makale ve 2’si tez olmak üzere 11 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde en fazla nitel çalışma yapıldığı, en fazla çalışmanın 2019 yılında yayınlandığı, en fazla bireyselleştirilmiş eğitim planı anahtar kelimesinin kullanıldığı, çoğunlukla öğretmen çalışma grubunun seçildiği, en fazla kullanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu ve verilerin analizinde çoğunlukla içerik analizi tekniğinin kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim planı, özel eğitim, içerik analizi

ABSTRACT

The individualized education plan aims to maximize the potential of students with special needs by supporting their learning processes. In this context, the implementation of an individualized education plan is of great importance in meeting the individual needs of each student and securing the right to education. This approach goes beyond the standardized curriculum in general education systems, allowing each individual to determine the style, pace and content of learning. Individualized education plans enable students to learn in a more effective and motivating way, increasing their self-confidence and supporting them with experiences based on real-world applications that suit their interests. In this way, students understand themselves better, participate more actively in the learning process, and build their future success on solid foundations. Therefore, individualized education plans provide a more effective, efficient and sustainable learning experience compared to standard practices in education. Teachers must work collaboratively for the successful implementation of this plan and provide the best educational opportunities to students with special needs. Thus, students with special needs can be raised as successful and self-confident individuals in education. Based on the listed points, this study is a content analysis of the studies carried out by researchers in Turkey in the field of Individualized Education Plan (IEP). For this purpose, 11 studies, 9 articles and 2 theses, were published between 2019 and 2023. When the studies are examined, it is seen that the most qualitative studies were conducted, the most studies were published in 2019, the keyword individualized education plan was used the most, the most qualitative type studies were conducted, more teacher working groups were selected, the most used data collection tool was the interview form, and the most used data collection tool was the interview form. It was concluded that content analysis technique was mostly used.

Keywords: Individualized education plan, special education, content analysis

GİRİŞ

Günümüz çağdaş eğitiminde, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve eğitim planlaması yapılmalıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Çünkü bireylerin eğitim alma hakkının en temel koşulu, onların bireysel farklılıklarının eğitim-öğretim sürecinde göz önünde bulundurulmasıdır (Diken ve Batu, 2010).

Özel gereksinimlere sahip öğrencilerin akademik ve akademik olmayan ihtiyaçlarını karşılamak için uzmanlaşmış personel tarafından geliştirilen eğitim programları ve özel eğitim yöntemleri kullanılmalıdır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001). Bu özel eğitim yöntemleri, bireyin öğrenme özellikleri, öğretilecek becerilerin türü ve öğrenme ortamı gibi koşullar göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Bireyselleştirilmiş

Ömür Ulusoy ¹
Ercan Ali Özdemir ²
Merve Ulusoy ³
Burak Kurt ⁴
Erdem Çakır ⁵

How to Cite This Article

Ulusoy, Ö., Özdemir, E. A.,
Ulusoy, M., Kurt, B. & Çakır,
E. (2023). “Bireyselleştirilmiş
Eğitim Planı Üzerine Güncel
Çalışmalarla İlgili Bir İçerik
Analizi”, International Social
Mentality and Researcher
Thinkers Journal, (Issn:2630-
631X) 9(77): 5019-5024.
DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72583>

Arrival: 21 July 2023
Published: 30 November
2023

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

¹Müdür Yardımcısı, Hacı Yılmaz Yılmaz İlkokulu, Samsun MEM, Samsun, Türkiye

² Müdür, Terme Bülent Çavuşoğlu Anadolu Lisesi, Samsun MEM, Samsun, Türkiye

³ Öğretmen, Onur Şükrü Özler İlkokulu, Samsun MEM, Samsun, Türkiye

⁴Öğretmen,Kırma İlkokulu, Samsun MEM, Samsun, Türkiye

⁵Müdür, Hacı Yılmaz Yılmaz İlkokulu, Samsun MEM, Samsun, Türkiye

Eğitim Planları (BEP), öğrenci, aileler ve özel eğitim uzmanları ile işbirliği yaparak geliştirilen ve koordine edilen belgelerdir (Piarangelo ve Giuliani, 2007).

Normal gelişime sahip bireyler gibi, özel gereksinimli bireyler de eğitim ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayabilecek hizmetlerden yararlanma hakkına sahiptir. Bu durum, milletlerarası anlaşmalar ve yasal düzenlemeler ile güvence altına alınmıştır, ancak özel gereksinimlilerin normal gelişim gösteren bireylerle kıyaslandığında daha yoğun ve özel eğitim programlarına tabi oldukları ve eşit haklardan her zaman yararlanamadıkları açıktır. Eğitimin bireysel özelliklere uygun şekilde düzenlenmesinin önemi uzun bir süredir kabul görmüş ve bu yaklaşım, bireylerin eğitiminde anlamlı ve başarılı sonuçlar doğurmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri ve özellikleri farklı olduğundan, bireysel ihtiyaçlara uygun hizmetlerin sunulmasında bireyselleşme önemlidir. Bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde planlanan hizmetlerin merkezinde ise bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) yer almaktadır (Aksoy ve Alan, 2019).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını (BEP'leri) “özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlar. Yönetmelik, eğitim programlarının bireyselleştirilmesini vurgular ve özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanmasını ve uygulanmasını zorunlu kılar. BEP'ler de öğrenci bilgileri, kısa ve uzun dönemli hedefler, destek eğitim hizmetlerinin nasıl, nerede ve kimler tarafından verileceği gibi detaylar yer almalıdır. Bu detaylar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecini etkin ve verimli bir şekilde yönetmeyi amaçlar (MEB, 2018).

BEP özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği okullar, özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim meslek okulları gibi uygun eğitim ortamları ve destek eğitim odaları gibi yerlerden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan önemli yazılı belgelerdir. Özellikle öğrencilerin eğitim sürecinde en etkili şekilde faydalanabilecekleri ortamları ve destekleri sağlamak için BEP hazırlanır. Bu belgede öğrencinin bireysel gelişim hedefleri, kısa ve uzun dönemli amaçlar, destek eğitim hizmetlerinin nasıl, nerede ve kimler tarafından sunulacağına dair detaylı bilgiler bulunmalıdır. Bu şekilde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim deneyimlerinin en verimli ve etkili şekilde oluşturulması ve uygulanması sağlanır (Avcıoğlu, 2015). BEP özel gereksinimli öğrenciler için nitelikli hizmetlerin belirlenmesi ve uygulanmasında kritik öneme sahiptir. BEP'ler, hizmetlerin amaçlara uygunluğunu değerlendirerek istenen faydanın sağlanmasına ve ortaya çıkan sorunların tespitine yardımcı olur. Bu programlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş eğitim ve destek hizmetlerini net, ölçülebilir ve gerçekçi hedeflerle tanımlamalıdır. Ayrıca, ihtiyaç duyulan desteklerin belirlenmesi ve uygun düzenlemelerin yapılması da BEP'lerin önemli bileşenlerindendir. Bu şekilde, özel gereksinimli öğrencilere uygun ve etkili destek sağlanabilir (Akarsu ve Atbaşı, 2021).

BEP'in yasal bir gereklilik olarak kabul edilmesi, özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin eğitim ihtiyaçlarını yasal olarak koruma altına almıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). BEP, özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izlemek için kullanılan bir araç olmanın yanı sıra, öğrencinin ihtiyaçlarına göre kazanması gereken becerileri ve bu becerilerin nasıl, nerede ve kim tarafından kazandırılacağını gösteren bir rehberdir, bu nedenle öğretmenlere ve diğer uzmanlara yön gösterir (Özbek, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilen BEP, öğretmenlere ve diğer uzmanlara bu gereksinimleri nasıl karşılayacakları konusunda adım adım rehberlik eden bir araçtır (Çuhadar, 2006). BEP, öğrencinin hedeflerine nasıl ulaşacağını gösteren bir yol haritasıdır ve özel gereksinimli öğrencilere sağlanacak hizmetlerin yazılı bir kaydını içerir (Olson & Platt, 2004). BEP, bireylerin eğitim süreçlerini en etkili şekilde yönlendirmeyi ve desteklemeyi amaçlar. Bu programda, bireyin eğitim sürecine uygun hedefler, yöntemler, kaynaklar ve değerlendirme yöntemleri belirlenir. Bu sayede, bireyin eğitiminde en iyi sonuçların elde edilmesi ve potansiyelinin en üst seviyede kullanılması hedeflenir (Kargın, 2007).

BEP'in her bireyin kendine özgü ihtiyaçları ve potansiyeline uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu program, gönderme öncesi müdahale programının bir sonucu olarak, detaylı bir değerlendirme sürecinin ardından oluşturulur. Değerlendirme, bireyin güçlü yönlerini, zorluklarını ve eğitim hedeflerini belirlemede kritik bir rol oynar ve BEP'in içeriğini şekillendirir. BEP geliştirme sürecinin ilk adımı, öğrencinin mevcut performans seviyesinin belirlenmesidir. Bu performans değerlendirmesi, uzun ve kısa vadeli hedeflerin belirlenmesine temel teşkil ettiği için son derece önemlidir. Öğrencinin akademik, motor, duygusal ve sosyal alanlardaki yetenekleri ve zorlukları, genellikle resmi olmayan değerlendirme yöntemleriyle belirlenmeye çalışılır. Bu tür değerlendirmelerde özellikle gözlem, görüşme, yazılı sınavlar, hata analizi, çalışma örnekleri, ev ödevleri ve ölçüt bağımlı araçlar gibi öğretmen tarafından geliştirilen resmi olmayan araçlar kullanılır (Kargın, 2007). Sıralanan noktalardan yola çıkan bu çalışma, Türkiye'de araştırmacılar tarafından

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) alanında yapılan çalışmalara ait bir içerik analizi yapmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeli içinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Çalışmanın amacına uygun olarak, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, hem nicel hem de nitel araştırmaların incelenmesi ve alanındaki genel eğilimlerin belirlenmesi için kullanılan bir yöntemdir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Çalışmanın Kapsamı

Araştırmanın dâhil etme kriterleri; çalışmaların BEP ile ilgili olması, 2019-2023 yılları arasında yayımlanmış olmasıdır. Bu kriterlere dayalı olarak yapılan tarama sonucunda ulaşılan 11 araştırmanın tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın kapsamını Türkiye'de 2019-2023 yılları arasında BEP alanında yayımlanan bilimsel çalışmaların genel eğilimlerini incelediği için bu dönemde yayımlanmış olan 11 farklı çalışma oluşturmaktadır.

Veri Toplaması ve Analizi

BEP konusunda yapılan çalışmaları sınıflama formu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda BEP konusunda yapılan çalışmaları sınıflama formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak son hali ortaya çıkmıştır. Bu veri toplama aracı, yayın türüne göre dağılım, yıllara göre dağılım, anahtar kelimeler, araştırma yöntemleri, örneklem veya çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri gibi detayları içeren bir doküman analizi aracı olarak kullanılmıştır. Örneklem grubuna dâhil edilen makaleler, ilgili dergilerin web sitelerinden bilgisayara aktarılarak, BEP konusunda yapılan çalışmaları sınıflama formuna uygun olarak kodlanmış ve bu kodlama süreci üzerinde tekrarlı incelemeler yapılmıştır. İncelenen makalelerden elde edilen veriler, yüzde ve frekans analizi gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaların farklı değişkenler açısından yapılan analizleri ve elde edilen bulgular bulunmaktadır. Sırasıyla; yayın türüne göre dağılım, yıllara göre dağılım, en çok kullanılan anahtar kelimeler, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Yayın Türleri

Yayın Türü	f	%
Makale	9	81,8
Tez	2	18,1
Toplam	11	100

Bireyselleştirilmiş eğitim planı üzerine yapılmış çalışmaların 9'u (%81,8) makale, 2'si (%18,1) ise tez şeklindedir. Bulgular incelendiğinde makale türü çalışmaların daha fazla olduğu (n=9) görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaların Yayın Yılları

Yıllar	f	%
2019	4	36,3
2020	2	18,1
2021	3	27,2
2022	1	9,0
2023	1	9,0
Toplam	11	100

Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla yayın 2019 yılında (n=4, %36,3) yapılmıştır. Yine 2020 yılında 2 (%18,1) yayın, 2021 yılında 3 (%27,2) yayın, 2022 yılında 1 (%9,0) yayın ve 2023 yılında 1 (%9,0) yayın yapılmıştır.

Tablo 3. Çalışmalarda En Fazla Kullanılan Anahtar Kelimeler

Anahtar kelimeler	f	%
Bireyselleştirilmiş Eğitim Program	11	55
Özel Eğitim	4	20
Kaynaştırma Eğitimi	3	15
Özel Eğitim Gereksinimi Olan Birey	2	10
Toplam	20	100

Ele alınan çalışmalarda en fazla kullanılan anahtar kelime “Bireyselleştirilmiş Eğitim Program” (n=11, %55) şeklindedir. Bunun yanında en fazla kullanılan anahtar kelimeler; “Özel Eğitim” (n=4, %20), “Kaynaştırma Eğitimi” (n=3, %15) ve “Özel Eğitim Gereksinimi Olan Birey” (n=2, %10) şeklindedir.

Tablo 4. Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemleri	f	%
Nitel	8	72,7
Nicel	2	18,1
Karma	1	9,0
Toplam	11	100

İncelenen çalışmaların 8 tanesinde nitel yöntem (%72,7) tercih edilirken, 2 tanesinde nicel yöntem (%18,1) ve 1 tanesinde de karma yöntem (%9,0) tercih edilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaların Örneklem Grupları

Örneklem grupları	f	%
Öğretmen	8	72,7
BEP	2	18,1
Yönetici	1	9,0
Toplam	11	100

Çalışmalarda en fazla tercih edilen örneklem grubu öğretmenlerdir (n=8, %72,7). Yine tercih edilen diğer örneklem BEP (n=2, % 18,1) ve yönetici (n=1, % 9,0) şeklindedir.

Tablo 6. Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	f	%
Görüşme Formu	8	66,6
BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği	1	8,3
BEP İnceleme Formu	1	8,3
BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği	1	8,3
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterlik Ölçeği	1	8,3
Toplam	12	100

Çalışmalarda en fazla kullanılan ölçme aracı görüşme formudur (n=8, % 66,6). Çalışmalarda kullanılan diğer veri toplama araçları; görüşme formu (n=1, % 8,3), BEP kalitesini değerlendirme ölçeği (n=1, % 8,3), BEP inceleme formu (n=1, % 8,3), BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği (n=1, % 8,3) ve bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik ölçeği (n=1, % 8,3) şeklindedir.

Tablo 7. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemleri

Veri analiz teknikleri	f	%
İçerik analizi	8	66,6
Doküman analizi	1	8,3
Tek yönlü varyans analizi	1	8,3
T testi ve anova	1	8,3
Tanımlayıcı istatistikler	1	8,3
Toplam	12	100

Çalışmalarda en fazla kullanılan veri analiz tekniği içerik analizidir (n=8, % 66,6). Diğer veri analiz teknikleri doküman analizi (n=1, % 8,3), tek yönlü varyans analizi (n=1, % 8,3), t-testi ile anova (n=1, % 8,3) ve tanımlayıcı istatistikler (n=1, % 8,3) şeklindedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireyselleştirilmiş eğitim planları üzerine yapılan bilimsel araştırmalar, eğitim sisteminin kalitesini artırmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize etmek ve eğitimdeki çeşitliliği karşılamak amacıyla büyük öneme sahiptir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için bireysel gereksinimler doğrultusunda hazırlanan yazılı bir programdır. Program, bir yıl içinde ulaşılması hedeflenen ölçülebilir uzun ve kısa dönemli amaçları, destek hizmetlerini, programın yerini, zamanını ve ilgili görevli personeli içerir. Bu program, özel eğitime muhtaç bireylerin ihtiyaçlarına uygun eylemlerin ve adımların nasıl, kiminle, nerede ve hangi sürede gerçekleştirileceğini gösteren bir akış planını temsil eder (Santos, Duman, Erişkin, Başar, Kırac ve Toraman, 2012).

Bu araştırmalar, geniş öğrenci yelpazesine uygun, etkili ve verimli eğitim stratejilerini geliştirmek için bilimsel temellere dayalı kanıtlar sunar. Bireyselleştirilmiş eğitim planları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini göz önünde bulundurarak eğitim sürecini şekillendirir. Bu araştırmalar, öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönlerini anlamak için yapılan psikolojik ve pedagojik çalışmaları içerir. Bu bilgiler, eğitimcilerin öğrencilere daha uygun, etkili ve etkileşimli eğitim sağlamalarına yardımcı olur. Sonuç olarak, bireyselleştirilmiş eğitim planları hakkında yapılan bilimsel araştırmalar, eğitim sistemini

geliştirmek ve öğrencilerin başarılarını artırmak için kritik öneme sahiptir. Bu noktadan yola çıkarak yapılan bu araştırma ile 11 çalışma mercek altına alınmıştır.

BEP üzerine yapılmış çalışmaların yayın türüne göre dağılımına bakıldığında makale sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Yine makaleden sonra ikinci sırada tez türünde çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla yayın 2019 yılında yapılmıştır. Yine bunun yanında 2020 yılında 2 yayın, 2021 yılında 3 yayın, 2022 yılında 1 yayın ve 2023 yılında 1 yayın yapılmıştır. Ele alınan çalışmalarda en fazla kullanılan anahtar kelime “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” şeklindedir. Bunun yanında en fazla kullanılan anahtar kelimeler; “Özel Eğitim”, “Kaynaştırma Eğitimi” ve “Özel Eğitim Gereksinimi Olan Birey” şeklindedir. Çalışmalarda en fazla tercih edilen örneklem grubu öğretmenlerdir. Yine tercih edilen diğer örneklem BEP ve yönetici şeklindedir.

Çalışmalarda en fazla kullanılan ölçme aracı görüşme formudur. Çalışmalarda kullanılan diğer veri toplama araçları; görüşme formu, BEP kalitesini değerlendirme ölçeği, BEP inceleme formu, BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği ve bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik ölçeği şeklindedir. Alan’a (2019) göre BEP kalitesinin düşük olmasının nedenlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin BEP hakkında bilgilerinin ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Akarsu ve Atbaşı (2021) araştırmasında, özel eğitim uygulama okullarındaki öğrenciler için hazırlanan 40 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) dokümanı analiz etmişlerdir. Analiz sürecinde incelenen BEP’lerdeki veriler tablolar halinde sunulmuş ve bu bulgular doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, BEP’lerin hazırlanmasında bireyin performans durumu, amaçlar, ölçütler, yöntemler ve tekniklerin kullanımı, problem davranışların betimlenmesi gibi birçok alanda yeterli bilginin bulunmadığı veya farklı uygulamalara gidildiği belirlenmiştir. Özcan ve Sarıca (2020) araştırmasında temel nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Katılımcıları, ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ve 11 rehberlik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) sürecine ilişkin deneyimleri, görüşleri ve önerileri toplamak amacıyla, her iki katılımcı grubu için ikişer odak grup görüşmesi düzenlenmiş ve bu şekilde toplamda dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan veri analiz tekniği içerik analizidir. Diğer veri analiz teknikleri doküman analizi, tek yönlü varyans analizi, T-testi ile Anova ve tanımlayıcı istatistik şeklindedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, E., & Atbaşı, Z. (2021). “Eğitim Uygulama Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1):301-314.
- Aksoy, V., & Alan, Ş. (2019). Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Alan, Ş. (2020). “Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi”, (Doktora tezi, Yayımlanmamış). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Avcıoğlu, H. (2015). A’dan Z’ye Bep Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). “İçerik Analizinin Parametreleri”, *Eğitim ve Bilim*, 39(174):33-38.
- Çuhadar, Y. (2006). “İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi”, (Yüksek lisans tezi, Yayımlanmamış), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma İçinde* (ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., & 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.
- Kargın, T. (2007). “Eğitsel Değerlendirme Ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1):1-13.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf

- Olson, J. L., & Platt, C. J. (2004). "Teaching Children And Adolescents With Special Needs" New Jersey: Prentice Hall.
- Özan, S., & Sarica, A. D. (2021). "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf Ve Rehberlik/Psikolojik Danışmanlık Öğretmenlerinin Deneyimleri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1-28.
- Özbek, R. (2005). "Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri", Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3(11):66-83.
- Özsoy, Y., Özyürek M., & Eripek S. (2001). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş. (11. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2007). Understanding, Developing, and Writing Effective IEPs: A Step-by-Step Guide for Educators. Corwin Press.
- Santos, M., Duman, B., Erişkin, A. Y., Başar, M. C., Kırac, S., & Toraman, Ç. (2012). Education Program (IEP). Cerebral Palsy Trainee Booklet, 91.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Stratejiler, Yöntemler. İstanbul: Morpa Yayınları.



Kadına Yönelik Şiddet ve Şiddeti Önlemeye Yönelik Tedbirler

Violence Against Women and Measures To Prevent Violence

ÖZET

Bu çalışma da kadına yönelik şiddeti incelenmekte olup, literatür taraması sonucunda elde edilen veriler temelde üç başlık altında toplanmıştır. İlk başlık altında toplumsal cinsiyet ve kadın kavramı ele alınarak, kadının cinsiyet olarak toplum içindeki yeri aktarılmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde şiddet kavramı üzerinde durulmuştur. Şiddetin kadın cinayetleri ile ilişkisi, oluşumu, kadına uygulanan şiddet ve Türkiye’de şiddet, şiddetin sebepleri gibi kavramlar üzerinde durularak aktarılmıştır. Son olarak çalışma sonuç bölümü ile sonlandırılmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan en temel bulgu; Türkiye’de kadına olan şiddetin gün geçtikçe arttığı ve kadın cinayetlerinin içinde en temel faktörler olarak ekonomi, eğitim vb. gibi etmenlerin bulunduğu şeklindedir. Bu doğrultuda Türkiye’de kadına yönelik şiddetin engellenebilmesi amacı ile çeşitli kanunlar ve düzenlemeler yapılmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, Kadın, Şiddet

ABSTRACT

In this study, violence against women is analysed and the data obtained as a result of the literature review are basically gathered under three headings. Under the first heading, the concept of gender and women is discussed and the place of women in society as gender is tried to be conveyed. In the second section, the concept of violence is emphasised. The relationship between violence and femicides, its formation, violence against women and violence in Turkey, the causes of violence were emphasised. Finally, the study is concluded with the conclusion section. The most basic finding reached within the scope of the study is that violence against women in Turkey is increasing day by day and that there are factors such as economy, education, etc. as the most basic factors in femicides. In this direction, various laws and regulations are tried to be made in order to prevent violence against women in Turkey.

Keywords: Male, Women, Violence

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca her toplum ve her millet, güçlünün zayıfa uyguladığı şiddetle farklı yoğunluklarda karşılaşmış ve özellikle insan hakları alanında yapılan birçok bilimsel çalışma bu şiddete çözüm aramıştır. Ancak ne yazık ki şiddet, insanlığın en büyük sorunlarından biri olarak yirmi birinci yüzyılda da varlığını sürdürüyor.

Şiddet olgusu hayatın her alanında kendini gösterirken, dünyada ve Türkiye’de en yaygın olanı kadına yönelik şiddettir. Kadına yönelik şiddet, toplumun tüm kesimlerini etkileyen çok ciddi insan hakları ihlallerinin yanı sıra şiddete maruz kalan kadınlarda fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarına neden olan bir toplumsal sağlık sorunudur. Kadın, gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun tüm toplumlarda şiddete, baskıya ve aşağılanmaya maruz kalmaktadır. Çoğu toplumda kadına yönelik şiddet eylemleri normal bir davranış olarak görülmemekte, şiddet görmüş kadınlara yönelik şiddete karşı güvenilir ve ciddi destek sistemlerinin ve yasal düzenlemelerin yetersizliği şiddetin artmasına neden olmaktadır.

Çalışmanın amacı olarak gösterilebilecek en temel faktör kadına yönelik şiddetin önlenmesine yönelik tedbirlerin neler olabileceğidir. Bu hedefte ilerleyen çalışma sonuç olarak tedbirlerin belirlenebilmesi amacını taşımaktadır.

Literatürde konu üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar daha derine veya belirli bir konu üzerine odaklanılmış çalışmalardır. Örnek olarak, bazı çalışmalar iş yerinde kadına yönelik şiddeti (mobbing) kavramını ele almışlardır, bazıları aile içerisindeki çalışmaları ele almışlardır. Ancak şiddet öyle ya da böyle her yerde özellikle kadınlar için can acıtan bir durumdur. Bu sebeplerle bu çalışma genel bir şiddet ve önlenmesi üzerine ilerlemiştir.

Atakan Akar ¹ 
Hasan Çaylak ² 

How to Cite This Article

Akar, A. & Çaylak, H.
(2023). “Kadına Yönelik
Şiddet ve Şiddeti Önlemeye
Yönelik Tedbirler”,
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(77): 5025-5033. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72922>

Arrival: 09 August 2023
Published: 30 November
2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Türkiye, Ankara, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Türkiye, Ankara, Türkiye

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumsal Cinsiyet ve Kadın

Cinsiyet ifadesi, bir kişinin erkek ve kadın olarak biyolojik farklılıklarını tanımlayan bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet kavramı ise kadın ve erkek özelliklerini taşıyan, içinde yaşadığı topluma ait insanlara kültürel anlamlar yükleyen bir kavramdır. Bu algı, kadın ve erkeğin birbirine karşı takınması gereken tutumu, aralarında geliştirilmesi gereken ilişkileri, rollerini ve sosyal sorumluluklarını aktarır. Ancak bu roller toplumsal yapılar tarafından şekillendirilir ve doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkmaz. Bu kavram ilk olarak 1968’de biyolojik cinsiyetler arasındaki farklılıkları belirtmek için Robert Stoller tarafından tanıtılmıştır. Araştırmacılar, iki kavram arasındaki farkı ortaya çıkarmak için çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Biyolojik teoriler, kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğe neden olan durumun fizyolojik değil, doğal faktörlerden kaynaklandığını iddia etmektedir. Bu nedenle toplumsal eşitliğin tartışılmaz olduğunu savunmaktadırlar. Sosyalleşme teorileri, cinsiyet eşitsizliğinin sosyal faktörlerine dikkat etmektedir. Sosyal teorisyenlere göre toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin temel nedeni, kadın ve erkeğin farklı toplumsal rolleridir (Arslan, 2018).

Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyetin Oluşturulması

Cinsiyet kültürel etkilere göre yaratıldığından tür olarak değiştirilemeyeceğini anlamaz. Sosyal bir kimlik oluşukça çevrenin ve toplumun etkisi açıkça görülür hale gelir. Cinsiyet, biyolojik açıdan değerlendirildiğinde erkek ya da kadın olmanızdır. Cinsiyet ise kadınlık ve erkeklik arasındaki toplumsal farklılıklara işaret etmektedir. Bu farklılıklar firma tarafından yaratılmaktadır (Ateş, 2020).

Psikologlar, 1950’lerde kadın ve erkeğin bilişsel ve ön yargılı özellikleri arasındaki farklardan ilk kez bahsettiklerinde, erkeklerin birçok yönden kadınlardan üstün olduğuna inanılıyordu. 1960’ların sonunda, feminist düşüncenin etkisi, cinsiyet farklılıklarına yönelik araştırmaların artmasına neden olmuştur. Cinsiyetler arasındaki davranış farklılıklarının nedeni genellikle çevresel baskılar, sosyal, ekonomik ve kültürel olaylar sonucunda bulunur. Cinsiyet kalıp yargıları, insanlara erken yaşlardan itibaren cinsiyetlerine göre hareket etmeleri ve mesleklerini buna göre tanımlamaları gerektiğini dayatmaktadır. Bu rolleri toplumu algılamaya başladıkları andan itibaren bilen kişiler, davranışları uygun gördükleri şekilde yorumlarlar (Dökmen, 2010).

Çocukların oynadıkları oyuncakların cinsiyetlerine göre tasarlanması normal karşılanmakta ya da öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun bir meslek olduğuna ve önemli bir bölümünün herhangi bir mesleği yapamadığına inanılmaktadır. Cinsiyet tabakalaşması alanında kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin birçok ampirik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda; Kadın ve erkeğin maddi ve sosyal hayatta eşit olmadığı ortaya çıkmıştır (Işık, 2020).

Toplumsal Rol ve Statü

Cinsiyet kategorisi, toplumsal süreçlerin doğrudan bir yansıması olarak gelişmiş ve kendi cinsiyetine özgü bedeni olan insanlardan beklenen davranış biçimini almıştır. Bu davranışların iç içe geçtiği bir diğer kavram ise kalıp yargılardır. Başka bir deyişle, dünyada yeni ortaya çıkan varlıklara hazır olarak verilen bir dizi davranış veya beklentidir. Stereotip ifadesinin başlı başına sorunlu bir yerde olduğu dikkate alınırsa; bu kalıp yargılarla insanın toplumdaki yerinin ne kadar sorunlu olduğu anlaşılabilir. Çünkü toplumun insanlara karşı tutum ve davranışları kalıp yargılarla şekillenmektedir. Bu kalıp yargılar kız ve erkek çocuklarının kıyafetlerinin renkleriyle başlarken, daha sonra kadınlar; Naif, anaç, duygusal, edilgen, bağımlı, değerli biri olarak konumlanırken, her anlamda erkeğe ve kadına baskı yapar; Sert, bağımsız, güçlü, kendine güvenen, otoriter, korkusuz olarak konumlanır (Turan, 2019).

Bu toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadın ve erkeğin sadece davranışlarını değil, düşünme biçimlerini, ilgi alanlarını, seçtikleri meslekleri ve arkadaşlıklardan başlayarak tüm yaşam biçimlerini de etkilemektedir. Sadece kişi seçimi ile sınırlı kalmayıp, herhangi bir iş alanı veya herhangi bir yerdeki temsilcilik için kişi seçiminde de etkilidirler. Örneğin; Bir aday ve aynı özelliklere sahip bir adayın iş başvurusunda, kadın sadece kadın olduğu için bir adım geride olarak algılanmaktadır. Kadınların adet görme, evlenme, doğum izni ve emzirme izni gibi verilen süreçler kadına iş açısından değer vermektedir (Turan, 2019).

Şiddet

Şiddet, geniş bir alanda incelenebilecek çeşitli yönleri olan bir kavramdır. Tüm canlıların doğasında var olan ve farklı nedenlerle ifade edilen farklı şiddet türleri vardır. Şiddetin insani boyutunun ele alınacağı bu bölümde, şiddetin, insanın içinde bulunduğu her ortamda şu veya bu şekilde kendini gösterdiği söylenebilir. Şiddet, zarara, baskıya veya öfkeye neden olan fiziksel bir eylem veya herhangi bir eylem, davranış veya tedavi şeklidir. Dünya Sağlık Örgütü’nün tanımına göre şiddet, bireylerin kendilerine, başka bir kişiye veya topluma doğrudan veya dolaylı olarak fiziksel hasar, yaralanma ve gelişimsel güçlükler gibi zarar verecek

şekilde fiziksel güç kullanmasıdır. Şiddet insanların yaşamlarını olumsuz etkiler, fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlıklarını bozar. Şiddetin yaygınlaşması bu sorunu bir halk sağlığı sorunu haline getirmiştir (Işık, 2020).

Şiddet Kavramı

İnsanlık tarihi ile ortak bir tarihe sahip olan şiddet, bireylerin içgüdüsel davranışları sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. Şiddet, insanların yeni nesillere aktardığı bir davranış kalıbıdır. Olmak, olmak ve şiddeti eyleme dönüştürmek birçok dinamiğe bağlıdır. Bu bağlamda şiddetin hem psikolojik hem de sosyal süreçlerden etkilenen bir olgu olduğu söylenebilir. Şiddetin bu kadar dinamik özelliklere sahip olması, aile, sosyal ilişkiler, süregelen şiddet olayları, kültürel, sosyal, eğitimsel ve teknolojik gelişmeler gibi birçok neden ile açıklanabilir. Her dönemde önemini koruyan bu olgu, meşru, bazen de yanlış bir eylemler bütünü olarak algılanmıştır. Çok fazla dinamiği olan şiddet olgusunu tanımlamak kolay değildir. Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan şiddet olgusu taciz, yıldırma, dayak, cinayet, işkence ve taciz gibi eylemlerle hissedilmektedir. Şiddetin bu çok yönlü karakterizasyonu, çeşitli bilimsel disiplinlerin çalışma alanlarından biri olduğu kadar sosyolojinin de en önemli çalışma alanlarından biri haline gelmiştir. Şiddet bağımsız bir davranış olarak kabul edilse de bu fenomen sosyologların ortaya çıkışı ve etki düzeyi açısından incelemesini gerektirir. Şiddeti, meydana geldiği toplumdaki tutumlar, değer yargıları, kültürel kalıplar ve sosyal ilişkiler bağlamında incelemek, daha etkili bir değerlendirme yapılmasını sağlayabilir. Bir yandan şiddetin önlenmesine yönelik çalışmalar yapılırken, diğer yandan aile içinde, yazılı ve görsel iletişimde, sokakta, işyerinde ve hatta etkinliklerde şiddetin gözlemlenmesine özen gösterilir. İlgi uğruna konunun önemini ortaya koymaktadır. Ancak şiddet; bu özendirilen, bazen meşru kabul edilen, sosyal bir statü olarak değerlendirilebilen, kültürel öğeler taşıyan, zamana ve topluma göre değişebilen küresel bir olgudur. Şiddeti bir davranış modeli olarak ele alırsak psikolojik nedenlerle ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Agresif dürtü, bir tür uyaran-tepki ilişkisi olarak görülebilir. Bir kişinin fizyolojik yapısı koruyucu mekanizmalarla doludur. Birey iç bütünlüğünü uyum ve koruma mekanizmalarının varlığına borçludur. Normal gelişimde de rol oynayan Anna Freud'un önerdiği "saldırganla özdeşleşme" savunma mekanizması, kötü koşullarda büyümüş, şiddete ve cinsel şiddete maruz kalmış kişilerde şiddetin ortaya çıkmasına neden olabilir (Tuzcu, 2020).

Cinsiyet farklılıkları şiddetin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Erkeklerde, saldırgan davranışın şok biçimleri daha yaygındır. Kadınlarda daha az şiddetli şiddetin, kadınlarda daha geniş ve daha kalın bir sinir lifi bandı, beyin ve iki yarıküre arasında daha iyi bağlantı, daha fazla sözel beceriler ve daha erken beyin olgunlaşması gibi biyolojik savunma mekanizmalarından kaynaklandığı öne sürülmüştür. Bu nedenle, kadınlarda bilişsel ve sosyal yeteneklerin gelişiminin daha erken ve daha güçlü gerçekleştiği, bu nedenle kişilerarası ilişkilerde sorunlarla daha kolay baş edebilecekleri söylenmiştir. Bu farklılığa biyolojik farklılıkların yanı sıra erkeklerin çevresel risk faktörlerine daha fazla maruz kalmaları ve merkezi sinir sistemlerinin bu etkilere daha duyarlı olması da neden olabilir (Harris, 1996).

Bazı toplumlarda şiddet, sorunları çözmenin bir yolu olarak görülmektedir. Şiddet, sosyalleşme yoluyla nesilden nesile aktarılır. Yetersiz aile ortamının yanı sıra sosyal çevre ve genetik faktörler de bu aktarımda rol oynayabilir. Bu aşamada şiddet, istismara uğrayan kişilere yönelik kabul edilebilir bir davranış olarak algılanırsa, şiddeti bir alışkanlığa ya da gelenek olan kültürel bir kalıba dönüştürebilir (Gücenmez, 2007).

Kadın Cinayeti Kavramı

Kadınların öldürülmesini, erkeklerin sırf kadın oldukları için kadınları öldürmesi olarak tanımlar. Kadın cinayetlerinde, kadınların büyük ölçüde erkeklerin egemenliğinde olması, ataerkil statükonun korunmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Erkek egemen toplumlarda kadınlara verilecek mesaj açıktır. "Sınırlarını aşma, hayatına mal olabilir." Cinayetleri körükleyen ana şey, kadın kontrolünün erkek kontrolü altında olmasıdır. Ülkede kadın cinayeti terimine genellikle namus, namus cinayeti veya namusa karşı işlenen suçlar denilmektedir. Literatürde "kadın cinayeti" olarak bilinen "kadın cinayeti" terimi, erkek şiddetiyle hayatlarına son verilmiş kadınlar tarafından kullanılmaktadır (Güneş ve Yıldırım, 2019).

Tüm dillerde hızla kendine yer bulan bu kavram, Türkçede "Femicide" olarak adlandırılmaktadır. Şimdi en önemli soru, bu kavramın farklı dillere ne kadar çabuk girdiğidir. Bu sadece edebiyatın yaygın olarak kullanıldığını göstermekle kalmaz, aynı zamanda bu olgunun ciddiye alındığı ve varlığının tüm ülkeler tarafından kabul edildiği anlamına gelir. Bu durumun ciddiye alınmasında ve topluma bu kadar çabuk dayatılmasında kadın hareketlerine büyük görevler düşmektedir. Bir diğer önemli konu ise konseptin boyutudur. Bir katilin cinayet işlerken kadınlara karşı kin ve düşmanca nefretle işleyebilmesi için, hukuk kurumlarının buna cinayet demesi için, sebep ne olursa olsun tüm ölümlerin kadın cinayeti sayılması gerektiği ileri sürülmüştür. Kavramsallaştırma konusundaki en büyük tartışma, tanımın ne kadar geniş olması gerektiğidir. Savunmaya göre, şiddete bağlı herhangi bir ölüm, ölüm amacı ne olursa olsun, bir kadının öldürülmesi olarak kabul edilmelidir (Gazioğlu, 2013).

Kadına Yönelik Şiddet ve Türleri

Kadına yönelik şiddet en basit şekliyle kadına cinsiyeti nedeniyle uygulanan sistematik şiddet olarak tanımlanmaktadır. Bu şiddetin arkasında toplumun her alanında erkeğin üstünlüğü ve kadına karşı eşitsizlik yatmaktadır. Kadınların erkekler tarafından istismara uğramasının nedeni; Gücünüzü kanıtlayın, kızdırın, cezalandırın veya kadınları kontrol etmektedir (Morçatı Vakfı, 2021).

Tarihin başlangıcından itibaren hemen her toplumda erkeklerin kadınlardan daha güçlü, kahramanlar, liderler, savaşçılar olarak algılanması saldırganlığın normalleşmesine yol açmıştır. Erkeklerin kadınlardan üstün olduğu düşüncesi kadına yönelik şiddetin en önemli nedenidir. Erkekleri patron olarak gören sosyal, ekonomik ve politik yapılar aile içi şiddete katkıda bulunur. Fiziksel üstünlüğünü kullanan bir erkek, kendisine kıyasla tehdit oluşturmayacak ve mağdur olabilecek bir kadını kontrol etmek ister. Aile içi şiddet dünyanın her yerinde görülmektedir. Kadınlar babaları, kocaları, erkek kardeşleri veya sevgilileri tarafından taciz edilmektedir. Bazı durumlarda kadınlar da maruz kaldıkları istismarı haklı çıkarmakta ve bunu kendi içlerinde normalleştirmektedir. Kadınların kullandıkları şiddeti hak ettikleri inancı toplumda yaygındır. Şiddet uygulayanlara işsiz, stresli, eğitimsiz, akıl hastası gibi bahaneler sunuluyor (Cihan, 2020).

Fiziksel Şiddet: Fiziksel şiddet, gözdağı vermek, bastırmak ve kontrol etmek için kaba kuvvetin kullanılmasıdır. Vurabilir, yumruklayabilir veya tekmeleyebilir, yere veya duvara fırlatabilir, boğabilir, ısırabilir, yakabilir, tükürebilir, çekebilir veya saçından çekebilirsiniz. Fiziksel istismar, aile içi şiddetin en yaygın türüdür. Bu şiddet türüne verilebilecek örneklerin sayısını artırmak mümkündür (Işık, 2020).

Ekonomik Şiddet: Ekonomik şiddet, paranın kadınlar üzerinde bir güç aracı olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik şiddet örnekleri, kadının çalışmasını ve işyerinde ilerlemesini engellemek, para kazanmasını engellemek, para vermemek, istemedikleri bir işte çok çalışmaya zorlamak, çalışmayı reddetmek ve gelirlerini çarçur etmek, kadınları bilgilendirmemek. Eve giren para hakkında. Ekonomik şiddetin amacı, kadınları ekonomik olarak kendilerine bağımlı kılmaktır. Kadın ve erkeğin eşit veya yakın konumda olması, erkeğin gücünü olumsuz yönde etkileyecek bir durum olarak algılandığından erkeklik krizine yol açmaktadır. Kadına etkisi ne olursa olsun, kadınlardan gelir elde etmek, maddi olarak kullanmak ve cinsel yaşamdan para kazanmak için kullanılan bir şiddet türü de ekonomik şiddet kategorisine girmektedir (Halıcı, 2007).

Cinsel Şiddet: Cinsel şiddet; bir kişiyi rızası olmadan seks yapmaya zorlamayı, seksin anlamını anlayamayan biriyle seks yapmaya çalışmayı veya şiddet veya istismar içeren cinsel davranışlara direnmeyi içerir. Farklı örneklerle açıklamak gerekirse, maddi veya manevi gücü kullanan kişiler arasındaki cinsellik deneyimidir. Cinsel istismar, bir kişiyi rızası olmadan cinsel ilişkiye zorlamak, istenmeyen davranışlara zorlamak, herhangi bir nesneyle penise saldırmak, ensest girişiminde bulunmak veya yapmak, fuhuşa zorlamak, tecavüz gibi eylemleri içeren bir şiddet türüdür (Mutlu, 2015).

Psikolojik Şiddet: Son yıllarda birçok ülkede sendikalar, meslek örgütleri ve insan kaynakları bu konuyla daha fazla ilgilenmeye başlamıştır. Mobbing kavramı, bir kişinin kendi rızasıyla veya rızası olmadan başka bir kişiye karşı çevresindeki diğer kişileri toplayarak işini bırakmaya zorlaması, saldırgan bir ortam oluşturması, sürekli kötü niyetli davranışlarda bulunması, ima, alay ve eksik bildirimde bulunması gibi durumların bütünüdür (Göktürk & Bulut, 2012).

Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet

2008 Türkiye Kadına Yönelik Şiddet Raporu’na göre, Türkiye’de istismara uğrayan kadınların %39’u eşlerinden veya eski partnerlerinden şiddet görüyor. Duygusal istismara uğrayan kadınların oranı %43’tür. Bu aşamada kadına yönelik şiddet ve ölümle sonuçlanan şiddet eylemleri ağırlıklı olarak fiziksel ve cinsel şiddet eylemleri şeklinde tezahür ettiğinden, fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalan kadınların oranı %41,9’dur. Yaralanmaya yol açan şiddet oranı %25. Hayatında en az bir kez şiddet görmüş eğitimsiz kadınların oranı %55,7 iken, orta ve yüksek öğrenim görmüş kadınların oranı %27’dir. Bazı durumlarda kadınları dövme oranı %14,2’dir. Bu arka plana karşı kadınların psikolojik sorunları en az 2 kat artmaktadır. Kadınların bana yönelik şiddet ve eylemler sonucu intihar girişimlerinin sıklığı 2 kat arttı Türkiye’de her 10 kadından 1’i hamilelik sırasında şiddet görüyor. Fiziksel ve cinsel şiddet eylemlerinin bir arada olduğu gözlemlenmiş ve görüşülen kadınların %42’si fiziksel saldırıya uğradıklarında dahi cinsel saldırıya uğradıklarını belirtmişlerdir. Başka bir soru, şiddet eylemlerinin eğitim kazanımındaki farklılıklar bağlamında farklılıklar gösterip göstermediğidir. Türkiye’de sadece eğitim düzeyi düşük olan kadınlar şiddete maruz kalmıyor. Yüksek öğrenim görmüş kadınlar arasında bile her 10 kadından 3’ü kocasından şiddet görmektedir. Evli kadınlara yönelik en yaygın şiddet türü eşlerine yöneliktir (Tüfekçi, 2021).

Türkiye’de kadına yönelik şiddetle ilgili 2014 yılı raporuna göre toplumda eşi veya eski kocası tarafından herhangi bir zamanda istismara uğrayan kadınların oranı %36’dır. 2008 yılında yapılan bir çalışmada bu rakam

%39 idi. Kadınların %44'ü hayatlarının her aşamasında duysal şiddete maruz kalmaktadır. Bu rakam 2008 araştırmasında %44 idi. Yaşamlarının herhangi bir noktasında cinsel şiddete maruz kalan kadınların oranı 2014 yılında %12 iken 2008 yılında bu oran %15'tir. 2014 yılında yapılan bir araştırmaya göre fiziksel ve cinsel şiddet birlikte yaşayan kadınların oranı %38'dir. 2008 yılında bu rakam %42 idi. Şiddete maruz kalan kadınların oranı şehirlerde %35, kırsalda ise %37,5'dir. 2008 yılında yapılan bir araştırmaya göre, şehirlerde %38 ve kırsal alanlarda %43. Fiziksel şiddete maruz kalan ve yaralanan kadınların oranı %26'dır. 2014 yılında yapılan bir araştırmaya göre, eğitim düzeyi düşük olan kadınlar arasında cinsel şiddete maruz kalma artmaktadır (Sayar, 2015).

Kadına Yönelik Şiddeti Etkileyen Faktörler

İçişleri Bakanlığı'na göre 2018 yılında Türkiye'de 281 kadın eşi, sevgilisi, akrabası, tanıdığı veya tanımadığı bir erkek tarafından öldürüldü. Bu durum, ülkede kadın cinayetlerinin meydana gelmesinde şiddetin ve cinsiyet eşitsizliğinin belirleyici etkisini göstermektedir (Hacaloğlu, 2019).

Kadın cinayetlerinin ortaya çıkmasında uyuşturucu kullanımı ve ruh sağlığı sorunları önemli etkenlerdir. Çeşitli nedenlerden kaynaklanan depresyon, takıntılı kıskançlık, intihar eğilimleri, suçluların sorunlarla baş etme aracı olarak bağımlılık yapan uyuşturucu ve alkol kullanması gibi sorunlar cinayetlerin artmasına neden olabilir. Evlilik içi cinayetlerle ilgili sekiz ülkede yapılan bir araştırmada, failerin uyuşturucu kullandığı, zor bir çocukluk, psikolojik sorunlar ve iletişim sorunları yaşadıkları ortaya çıktı. Kadınlar, içinde bulundukları psikolojik, sosyal ya da ekonomik koşullar nedeniyle aile içinde öfke ve saldırganlık içeren davranışlara maruz kalabilmektedir (Özmen, 2004).

Ekonomik Faktörler: Kadının ekonomik gücü arttıkça şiddete daha az maruz kalmaktadır. İşsizlik, bir erkeğe ailesini geçindiremediği için erkek olmadığını düşündürür. Ayrıca hala güçlü ve çalıştığını göstermek için şiddet kullanıyor. Kadına yönelik şiddetle etkileşime eşlik eden işsizlik ve yoksulluk. Yoksulluk kadına yönelik şiddetin nedeni olabileceği gibi, kadına yönelik şiddet de yoksulluğun nedeni olabilir. Kadın istihdamında cinsiyet ayrımı, kadının statüsü açısından ciddi bir sorundur. Öyle ki "toplumun işgücü piyasasındaki iş ve meslekleri kadınsı ve erkeksi olarak kabul etmesi nedeniyle, kadınlar yalnızca geleneksel kadın mesleklerine yoğunlaşmakta ve alt sınıflarda ve ücretli işlerde çalışmak istemektedir. Bu işler geçici ve geçici işler ve sosyal güvencesizliği beraberinde getirmektedir (Tuzcu, 2020).

Kültürel Faktörler: Kültürel bakış açıları, kadını bazen bir tür, bazen bir birey, bazen de erkek egemen bir anlayışla erkekleri tamamlayan gerekli bir unsur olarak görmüştür. Toplumda kadının kimliği ile birlikte ele alınan namus kavramı, kadın cinayetlerinin en önemli sebeplerinden biridir. Öncelikle namus kavramının etimolojik olarak ele alınması gerekir. Buna göre, namus kelimesinin Farsça ve Arapçadan Türkçeye geçtiği ve eski Yunanlılar tarafından kullanılan nomos kelimesinden geldiğine inanılır. Nomos güç, hukuk, kural anlamına gelir ve kökü "sessiz" kelimesinden gelir. Bu, suni meralar ve meralarda otlayan hayvanlar için geçerlidir (Doğan, 2016).

Psikolojik Faktörler: Kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetlerine ilişkin haberlerin sık sık gündeme gelmesi ve vaka sayılarının artması, konunun psikolojik düzeyde ele alınması ihtiyacını zorunlu kılmaktadır. Psikolojik süreçte, bir kişinin suça, şiddete veya cinayete eğilimi, failin veya mağdurun davranışındaki normallik ve anormallik kriterlerinin dikkate alınmasını gerektirir. Aslında değerlendirmenin ana kriteri, insanların davranışlarının gözlemlenmesi ve bu davranışın toplum hayatındaki tutarlı veya tutarsız yansımalarının tespittir. İnsanlar kendilerine özen gösterdikleri ve toplum içinde var olmaya devam ettikleri sürece dengeli bir yaşam sürmeye çalışırlar. Sıradan yaşamda insanlar karşılaştıkları engeller veya çatışmalarla ilgili tepkiler gösterebilirler. Bazen bir kişinin kalıtsal özellikleri onun anormal davranışlara meyilli olmasına neden olabilir. Bu durumda kişiler kendilerini etkileyen konu veya kararlarla ilgili olarak farklı davranışlar geliştirebilirler. Bu davranışların firma tarafından belirlenen kriterlere uygunluğu normal ve anormal oluşumun önünü açabilir (Köroğlu, 2004).

Sosyal Faktörler: Sosyal psikolojide belirli bir konuda toplumu ikna etmenin zorluğu, toplumun bir kişiyle ilgili olarak oluşturduğu değişmez düşünce sistemleri olan önyargıların zamanla yıkılmasının mümkün olmamasından kaynaklanabilir. Özellikle kapalı bir toplumda yetişen insanlar, olayları genelleştiren ve birbirine hatırlatan davranış kalıpları, farklı olay ve olgulara ilişkin tabuları oluşturup toplumsal ilişkileri kutuplaştırabilmektedir. Bu, tüm bu tür sosyal olayların tek bir pencereden görüntülenmesinin sınırlandırılmasına neden olur. Bu algı, kadın cinayetlerinin temel nedenlerinin özellikle kadınlara yönelik olmasının nedeni olabilir. Modern toplumun en temel sorunlarından biri insanlar arasındaki iletişim sorunudur. Tüm sosyal dinamikler iletişimi etkiler. İnsanların olaylarla ilişkisi fikri, iletişimin önündeki en büyük engel olarak görülebilir. İletişimde zorluk yaşayan kişiler, sorunlarına kendi aralarında çözüm bulamamakta ve birçok sorun değişime bile açık olmadan toplumun bilinçaltında varlığını sürdürmektedir. Özellikle ataerkil

toplumsal yapılardaki iletişim sorunları, sadece kadınları öldürmek için değil, diğer şiddet eylemleri için de verimli bir zemin oluşturmaktadır. İletişimsizlikten şikâyet eden çiftlerin istenmeyen evliliklerini toplumsal baskı altında sürdürmeleri toplumsal etkinin önemli bir göstergesidir (Çağan, 2011).

Aile Faktörü: Aile, toplumun devamı için en önemli kurum olmakla birlikte insan yaşam süreçleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Ailenin bu değerleri bize evrensel bir olguyu gözler önüne sermektedir. Ancak kural olarak aile, cinsiyetin devamlılığını sağlayan biyolojik süreçlerin gerçekleştiği, sosyal hayatı oluşturan sosyalleşmenin ve psikolojik, ekonomik ve hukuki içeriği de dahil olmak üzere nesillere aktarılmasının gerçekleştiği yerdir. Ön ilişkiler en yoğun şekilde gözlenir. Bu tanımların yanı sıra aile işlevleriyle ilgili üzerinde durulması gereken bir konu daha vardır. Ailenin tanımlarında kullanılan terimler, ailenin işlevleri hakkında bilgi vermektedir. Aile, toplumun biyolojik ihtiyaçlarının karşılanması, ekonomik faaliyetlerin sürdürülmesi, sosyal hayatın düzenlenmesi ve siyasi kararların şekillendirilmesi gibi birçok önemli rol oynamaktadır. Ekonomi ve siyaset gibi kurumlar ayrı bir güç oluşturmuş ve sonunda aile kurumunu terk etmiştir. Bu durumda aile, psikolojik doyumu, biyolojik ihtiyaçları ve sosyalleşme süreçlerini sağlayan bir kurum haline gelmiştir. Öğrenme sürecinin ilk ailede başladığı bilgisi bireyin yaşamı boyunca korunur. Aile içinde büyüyen çocuklar, zamanla öğrendiklerini pekiştirir ve ihtiyaç duyulmayanları kullanmazlar. Kişi saldırganlığı ve şiddeti diğer öğrenmelerle birlikte bir davranış kalıbı olarak öğrenir (Çağan, 2011).

Eğitim Faktörü: Eğitim, toplumu şekillendirmede ve bireylere istenilen davranış kalıplarını aktarmada en önemli görevdir. Genel olarak pek çok tanım yapılsa da eğitim, kişinin yaşantıları yoluyla davranışlarında kasıtlı değişiklikler yaratma sürecidir. Bununla birlikte eğitim, birçok sosyal yapıyla da etkileşim halindedir. Şiddet bir öğrenme süreci olarak değerlendirildiğinde, kişi şiddeti aile ve sosyal çevre ile etkileşim yoluyla öğrenir. Burada bahsedilen öğrenme, genellikle sosyal etkileşim tarafından bozulur ve şekillenir. Ayrıca öğrenme, okul faaliyetleri çerçevesinde belirli kural ve ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilir. Çocuğun ailesinden sonra bilgi edinme sürecinde de eğitim çok önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim, insanların sosyalleşme süreçlerinde oldukça etkilidir. Özellikle ergenlik döneminde öğrenme sürecinin yoğun bir şekilde olduğu okul, sosyalleşme sürecindeki en önemli araçtır. Eğitim fırsatlarının toplumun her kesimi için kullanılması ilköğretim alanındaki politikalardan biridir. Ayrıca şirketin eğitime bakış açısı eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde etkilidir. Eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili olarak toplumda çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir, çeşitli engellerle karşılaşılabilir. Bu engellerden belki de en önemlisi toplumsal cinsiyet eşitsizliği veya cinsiyetçi tutumlardır. (Tuzcu, 2020)

Kadına Yönelik Şiddeti Önlemeye Yönelik Tedbirler

Hukusal Düzenlemeler: Demokratik yönetime sahip tüm ülkeler, kadına yönelik şiddetle mücadele için birbirleriyle paralel tedbirler almıştır. Türkiye de dahil olmak üzere 1980'lerde uygulamaya konulan düzenlemeler, daha sonra kadınların yerinden edilmesine yol açmıştır. 1986 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin kabul edilmesinin ardından, 1990 yılında Başbakanlık görevi olan "Kadının Statüsü ve Sorunları Başkanlığının kurulmasıyla bu süreç hızlandırılmıştır. 1993'te Kadına Yönelik Şiddet Bildirgesi'nin ardından 1998'de 4320 sayılı Kanun yürürlüğe girdi. 1980'li yıllarda başlayan bu süreç, beyannameler ve kanunlarla ivme kazandı. 4320 sayılı Ailenin Korunması Kanunu Türkiye'de yeni bir dönemin kapısını aralamış ve bu kanunla kadına yönelik şiddetle mücadele bir devlet politikası haline gelmiştir. Aile Mahkemeleri 2003 yılında kurulmuş, ardından 2005 yılında Türk Ceza Kanunu'nda önemli değişiklikler yapılmıştır. 2005 yılındaki değişimin ana unsuru kadın ve erkek arasındaki eşitsiz ataerkil yapıyı dengelemektir. Başka bir deyişle, hukuk normları kadın haklarını tanıyarak ve yasalar aracılığıyla kadın hakları ihlallerini korur. Ayrıca 2011 ve 2012 yılları kadına yönelik şiddetle mücadele açısından da oldukça önemli yıllar. Aile ve Sosyal Politikalar Dairesi'nin kurulmasıyla tamamen farklı bir süreç başladı. O tarihten bu yana, Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve İstanbul Sözleşmesi'nin imzalanması şiddetle mücadele yolunda atılan önemli adımlardan biridir. 2012 yılında 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Yönelik Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun kabul edildi. Kanunla desteklenen 6284 sayılı Kanun, birçok demokrasiden daha gelişmiş ve etkili caydırıcılar içeren köy bekçiliği politikasına odaklanan bir kanundur (Taştan ve Yıldız, 2018).

Siyasal Düzenlemeler: Kadınlara yönelik siyasal düzenlemeler 18.yy. sonları itibari ile ülke gündemine girmeye başlamıştır. Ancak genel hatları ile cumhuriyet döneminden sonrasını incelemekte fayda vardır. Bu anlamda 1923 yılı önemli bir yıldır. İlk kadın partisi cumhuriyetin ilk yıllarında kurulmuştur. "Kadınlar Halk Fırkası" Türk toplumlarının ilk kadın partisidir.

- ✓ 1926 yılında Türk Medeni Kanunu ile erkeğin çok eşliği ve tek taraflı boşanmasına ilişkin düzenlemeler kaldırılmıştır. Kadınlara boşanma ve velayet hakkı tanınmıştır.
- ✓ 1930 yılı ile birlikte kadınlara belediye seçimlerinde seçme ve seçilme hakkı tanındı.

- ✓ 1934 yılında kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanındı.
- ✓ 1936 İş kanunu yürürlüğe girdi ve erkeklerle eşit şekilde çalışma yolunda önemli bir adım atıldı.
- ✓ 1966 yılında eşit değerde kadın ve erkek işçiler arasında 1951 tarihli sözleşme onaylandı.
- ✓ 1980 yılı kadınların eşitlik arayışı yolunda çok önemli bir yıldır. Bu yılda Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi imzalanmıştır.
- ✓ Beş yılda bir planlanan Kalkınma Planı'nda kadınların konusu ilk defa ekstra bir başlık altında incelendi ve bu konuda dönemsel planlamalar yapıldı. 1
- ✓ 1990 yılında kadının iş konusunda kocasının rızasına dayalı 159. madde mahkeme tarafından iptal edildi. Aynı sene içinde "Kadının Statüsü ve Sorunları Başkanlığı" kuruldu.
- ✓ 1994 yılında KSGM kadınlara yönelik "Bilgi Başvuru Bankası" kuruldu. 1995 yılında Mor Çatı, ilk kadın sığınağını açtı.
- ✓ 1997 yılında Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü 13 ilde "Kadının Statüsü Birimleri" kuruldu.
- ✓ 1999 yılında "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığı Önleme Sözleşmesi" onayladı. 2004 yılında Anayasanın 10. maddesine; "Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet bu eşitliği sağlamakla yükümlüdür" ifadesi eklendi.
- ✓ 2005 yılında Yeni Türk Ceza Kanunu ile birlikte nüfusu 50.000'i geçen belediyelerin koruma evi açma konusundaki görevleri "Belediye Kanunu" ile birlikte yükümlendirilmiştir.
- ✓ 2009 yılında "Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonun Kurulmasına İlişkin 5840 sayılı kanun" 24.03.2009 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Medya: İletişimin varlığının belirli sorunları ve bunları çözmenin yolları vardır. Başta ayrımcılık olmak üzere birtakım sorunlarla baş etmede en çok tercih edilen yöntem medya yayınlarını kontrol etmektir. Dünyadaki hemen hemen her ülkenin denetim kurulları vardır. Kültürler arası eleştiri, yayıncıların faaliyetlerinin sosyal sonuçlarına ve programların içeriğine ayrılmıştır (Mutlu, 2015).

SONUÇ

Ekonomik, siyasi ve hukuki gelişmeler, şiddet eylemleri ve kadın cinayetleri ile bağlantılıdır. Cinayetlerin arkasındaki süreçle ilgili sebepler vardır. Kadınların eğitilmiş olmaması aynı zamanda onlara maddi sıkıntı yaşadıkları bir ortam da yaratmaktadır. Ekonomik özgürlüğünden yoksun bırakılan kadınların hukuki anlamda haklarını bilmemeleri şiddete ve ardından sürekli öldürmeye yol açıyor. Ataerkil toplumun özelliği bütün bu yapıyı besler. Bu bağlamda öncelikle kadınların eğitim haklarını kullanmaları, ekonomileri ve haklarına ilişkin kişisel farkındalıkları, şiddet ve cinayet eylemlerine karşı savunmacı bir farkındalığın oluşturulacağına bizi ikna etmektedir. Bu, kadınların eğitimsiz ve ekonomiyi desteklemekten uzak olmasının yarattığı risk ortamını ortadan kaldıracaktır. Bu anlamda, cinsiyet gözetmeksizin kadınların işgücüne katılımının tersine çevrilmesi çok önemlidir. Cinayetlere direnmek için yapılması gerekenler konusunda başlangıçta: Kadınların bağımsızlıklarını sağlamaları ve aynı zamanda yasal haklarını tanımaları ve tanımları gerekiyor. Kadınların haklarını tanımaları ve bu konuda rehberlik almaları önemli ve çok önemlidir. Kadınların toplumdaki yerlerini anlamaları, erkeklerin dünyasında yer almadıklarını anlamaları ve filmin başrolünde erkeklerden daha az olmamak üzere olduklarını anlamaları çok önemlidir. Haklarına sahip çıkan, kendini savunan ve pes etmeyen bir kadın; Kendi hayatlarını anlatan bir filmde başrol oynayacaklar.

Kadın cinayetlerine ilişkin ekonomik, hukuki ve siyasi gelişmelerin Türk toplumuna yansımaları temel önemde bir konu ve toplumun en önemli sorunlarından biridir. Kanunların sınırlandırılması ve istisnasız etkin bir şekilde uygulanması, sürecin doğru yolda ilerlemesini sağlar. Kadın cinayetleri ile mücadelede alınan kararlar, çıkarılan kanunlar ve bunlara eşlik eden yasal düzenlemeler, kadın cinayetleri ve şiddetle mücadelede kapsamlı bir yöntem olarak görülse de bu kapsamda kanunların etkin bir şekilde uygulanması ve cezai suçların hafifletilmesi mümkün değildir. Yürürlükteki kanunlardan daha az önemlidir. Ancak mevcut yasalar bizi bu sorunun çözümü konusunda kesin bir sonuca götürmemektedir. Aynı zamanda doğru uygulama önemlidir. Cinayetlerin artmasının ve yasaların çıkarılmasından sonra bu sürecin devam etmesinin gizli nedenlerinden birinin bu olduğu varsayılabilir. Bu konu toplum ve kadın örgütleri tarafından eleştirilen konulardan biridir. Konu, kuralların etkin kullanımı ve yazılı makalelerin istisnasız ve indirimsiz kullanımı için oldukça önemlidir.

Bu cinayet oranını azaltmak ve kadınları korumak için en önemli durumdur. Doğru uygulanan bir yasa kadını korur, öldürülen bir katile doğru bir ceza geleceğin bir örneğidir. ve caydırıcılık sağlar. Sınırlama da çok

önemli bir konudur. İtibar indirimleri vb. Bu tür durumlarda cezadan kaçınma, öldürülme riski olan kadınların yolunu açıyor. Bu, kadınlara yönelik kural ve düzenlemelerin doğru uygulanmamasından kaynaklanmaktadır. Tepeden tırnağa birbiriyle ilişki içinde olan yapılardan söz edilir. Doğru uygulama, istisnasız cezalandırma, yasaların doğru uygulanması, yasaların doğru değerlendirilmesi ve uygulanması, toplumun genel mücadelesi, kamuoyu bilincinin sağlanması, kadına yönelik şiddet ve cinayet eylemlerinin önlenmesinde en önemli hususlardır. Cinayetin intihar ya da cinayet olarak tasvir edilmesi, tamamen karar vericilerin başlattığı bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında ne tür bir cinayetin intihar, neyin intihar, neyin kaza olduğuna karar vermek çok önemlidir. Zıt durumların ifade ettiği durumlar problemin boyutunu büyütür. Bu karmaşık yapının çözümü, kocası tarafından öldürülen her kadını katil olarak etiketlemektir. Kocası tarafından öldürülen herhangi bir kadın için cinayet olarak bir savunmanın bulunması, tüm raporlarda daha tutarlı ve daha doğru cinayet verilerinin yolunu açıyor. Sıradan ve alışılmışın dışında algılar sergilenmeden verilecek herhangi bir karar, bir kadın cinayetinin izini sürmek için daha doğru bir yol sağlayacaktır. Bu bağlamda cinayet ve cinayet isimlerinde istisna yapılmaması gereken çok önemli bir konudur.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2018). Medyatik Şiddet ve Toplumsal Cinsiyet: Haberde Kadın Cinayetleri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Ateş, S. (2020). Kadın Cinayetleri Muş - Bitlis Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Muş: Muş Alparslan Üniversitesi.
- Cihan F. S. (2020). İletişimsel Boyutta Kadına Şiddetin Medyada Yansıması. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Çağan K. (2011). Ailenin İşlevleri, Aile Hakkında Kuramsal Perspektifler, Ed: Kadir Çanatan, Aile Sosyolojisi, Açılım Kitap, ss. 83 – 95, İstanbul, 2011
- Doğan R. (2016), Namus, Töre ve Eril Şiddet, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2016
- Dökmen Z. Y. (2010). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojik Psikolojik Açıklamalar (2 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gazioğlu, E. (2013). Kadın cinayetleri: kavramsallaştırma ve sorunlu yaklaşımlar. Sosyal Politika çalışmaları dergisi, 7(30), s.89-100.
- Göktürk, G. Y., & Bulut, S. (2012). Mobbing: İşyerinde Psikolojik Taciz. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 54 - 70.
- Gücenmez S. (2007), “Psikolojik Şiddet ve Psikolojik Şiddetle Mücadele Aracı Olarak Çalışan İlişkileri Yönetimi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2007
- Güneş, G. ve Yıldırım, B. (2019). Cinsiyet temelli bir savaş: kadın cinayetlerinin medyada temsili üzerine bir değerlendirme. Toplum ve Sosyal Hizmet, 30(3), s. 936-964.
- Hacaloğlu H.(2012), Türkiye’de Kadın Cinayetleri Artıyor mu Azalıyor mu?, Erişim Adresi: <http://www.amerikaninsesi.com/a/turkiyede-kadin-cinayetleri-artiyor-muazaliyor-mu/4816409.html>, Erişim Tarihi: 25.10.2022
- Halıcı C. (2007). Gazete Haberlerinde Kadına Yönelik Şiddet: Posta ve Takvim Gazetelerinde Kadına Yönelik Şiddet Haberleri Üzerine Bir Araştırma. Eskişehir: Doktora Tezi.
- Harris M.B. (1996), Aggression, gender and ethnicity. Aggress Violent Behav; 1:123- 146, 1996
- Işık, R. Ç. (2020). Medyada Kadın Cinayetlerinin Temsilinin İçerik Analizi ile İncelenmesi: Fox Tv ve ATV Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Köroğlu E. (2004), Psikonozoloji Tanımlayıcı Klinik Psikiyatri, HYB Yayıncılık, Ankara, 2004
- Mutlu A. (2015). Kadına Şiddet Olaylarının Medyaya Yansıması: Milliyet ve Yeni Akit Gazetelerinin İncelenmesi. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Özmen S. (2004), “Aile İçi Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2004;37:27–39, Ankara
- Sayar, Ü. (2015). Kadın Cinayetleri: Eşini Öldüren Erkekler Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Taşan C., Yıldız A. K. (2019), Dünyada ve Türkiye’de Kadın Cinayetleri 2016- 2017- 2018 Verileri ve Analizler, Polis Akademisi Yayınları, Ankara, 2019

- Turan, T. (2019). Kadın Cinayetlerinin Medyadaki Yansımaları Üzerine Söyle Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Tuzcu, H. (2020). Türkiye'deki Kadın Cinayetlerinin Sosyolojik Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Tüfekçi, İ. (2021). Ekonomik, Hukuki ve Siyasal ilişkilerin Türkiye'de Kadın Cinayetleri Meselesine Yansıması. Yüksek Lisans Tez. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.



Tarımda Kadın Emegi: Şanlıurfa İli Örneği*

Women's Labor in Agriculture: The Case of Şanlıurfa Province

ÖZET

Kırsalda kadın, aktif biçimde tarımda çalışıyor olsa da emeğinin karşılığının farkına henüz varamamıştır. Bundan dolayı tüm üretim faaliyetlerinde kadın emeğinin görünür kılınması da güçleşmiştir. Bu araştırmanın ana amacı, Şanlıurfa kırsalında tarımda çalışan kadınların emeğinin temel görünümünü ortaya koymaktır. Araştırma verileri, tarımda aktif çalışan toplam 237 kadın ile yüz yüze anket çalışması yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada kadınların tarımsal üretimde çalışma sürelerinin 6 saatten fazla olduğu saptanmıştır. Kadınlar bitkisel ve hayvansal üretime büyük oranda katkıda bulunmasına karşın, girdilere erişimden ve kararlara katılımdan uzaktır.

Anahtar Kelimeler: Kadın Emegi, Tarımsal Üretim, Kırsal Alan

ABSTRACT

Even though women in rural areas actively work in agriculture, they have not yet realized the reward of their labor. Therefore, it has become difficult to make women's labor visible in all production activities. The main purpose of this research is to reveal the basic aspects of the labor of women working in agriculture in rural Şanlıurfa. Research data was obtained by conducting a face-to-face survey with a total of 237 women actively working in agriculture. In the study, it was determined that women's working hours in agricultural production were more than 6 hours. Although women contribute greatly to crop and animal production, they are far from accessing inputs and participating in decisions.

Keywords: Women's Labor, Agricultural Production, Rural Area

GİRİŞ

Kırsal alan aile yapısında üretim faaliyetlerine, büyük oranda katılan bireyler “kadınlar” olup, özellikle gelişmekte olan ülkelerde onların kırsal ekonomiyi ayakta tutan ana bir güç olduğu söylenebilir (Murray, 1985; Hablemitoğlu, 1996). Emek faktörü, en önemli üretim faktörlerinden biridir ve hem kadının, hem de erkeğin ekonomiye sunduğu katkılardan oluşmaktadır (Korkmaz ve Budak, 2022). Kadının hane içindeki konumu ve önemi kırsalda eğitim, çocuk ve diğer unsurlara bağlı olarak artarken, ekonomiye olan katkısı da hane içindeki yerini ve önemini o derece artırmaktadır (Kandiyoti, 1997). Tarım sektöründe kadının konumuna bakıldığında, cinsiyet eşitsizliği bu sektörde de karşımıza çıkmaktadır. Kadın, faal biçimde bitkisel ve hayvansal üretim faaliyetlerine katılmış olsa da emeğinin karşılığının farkına henüz varamamıştır (Ecevit, 1994). Bundan dolayı tarımsal üretim faaliyetlerinde kadın emeğinin görünür kılınması da güçleşmiştir. Kadın emeğinin kırsal toplumda görünmezliği de bunun doğal sonucu olarak kadını yoksullaştırmakta ve yoksunlaştırmaktadır (Candan, Özalp Günel, 2013) Ekonomik açıdan kadınların erkeğe ya da başka bireylere bağımlı olmalarına neden olmakta, onları yoksulluk kısıracına almakta ya da bu kıskaçtan kurtulmalarını güçleştirmektedir (Mancı ve Sevinç, 2023).

Şanlıurfa ve Diyarbakır illeri, TRC2 bölgesindedir. 2021 yılı TÜİK’in istatistiklerine göre 15-64 yaş arasında bulunan kadınların iş gücüne katılma oranları Türkiye’de %37,3 iken, bu oran TRC2 bölgesinde %19,3’dür. 15-64 yaş aralığındaki kadınların istihdam oranı ise %31,7 iken, bu oran TRC2 bölgesinde %16,9’dur. TRC2 bölgesinde kadınların hem iş gücüne katılım oranları, hem de istihdam oranları oldukça düşüktür (TÜİK, 2022). Ortalama yıllık eş değer hane halkı harcanabilir gelir bakımından ise TRC2 bölgesi en düşük gelire sahip olan bölgeler içerisinde üçüncü sırada yer almaktadır (Sevinç ve ark 2020). Özellikle tarım sektöründe kadınların kayıt dışı çalışması bölgenin temel sorunlarından birini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa’da kırsal alanda çalışan kadınların emeğinin temel görünümünü ortaya koymak ve öneriler sunmaktır. Çalışmada kadınların bitkisel ve hayvansal üretimdeki emeğine, mevsimlik tarım işçiliğine katılma durumuna, sosyal güvenceye sahip olma gibi özelliklere yer verilmiştir.

Burçin Yiğit¹
Fatma Öcal Kara²

How to Cite This Article

Yiğit, B. & Öcal Kara, F. (2023). “Tarımda Kadın Emegi: Şanlıurfa İli Örneği”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5034-5041. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72948>

Arrival: 10 August 2023

Published: 30 November 2023

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

* Bu çalışma Burçin YİĞİT’in hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma 21085 proje numarası ile Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğr. Harran Üniversitesi., Fen Bilimleri Enstitüsü. Tarım Ekonomisi Anabilimdalı, Şanlıurfa, Türkiye

² Dr.Öğr. Üyesi. Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye



MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın birincil verilerini; Şanlıurfa ili kırsalında tarımsal üretimde aktif çalışan kadınlardan yüz yüze anket yoluyla elde edilen bilgiler ve nitelikli görüşmeler oluşturmaktadır. Kadınların kayıt dışı çalışmalarından dolayı, istatistik verilere ulaşılması zor olduğundan kadın deneklerin seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma alanında kadınlarla yapılan yüz yüze görüşmeler, kadınların yaşam koşullarını görebilmek amacıyla kadınların çalışma ve yaşam alanlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Şanlıurfa'ya bağlı beş ilçenin kırsalında ikamet edip tarımda çalışan (Suruç %13,92 (33 kişi), Eyyübiye %21,94 (52 kişi), Haliliye %40,08 (95 kişi), Harran %12,24 (29 kişi), Akçakale %11,81 (28 kişi)) toplam 237 kadınla 2021 yılında anket çalışması yapılarak elde edilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili ikincil verilerden (tezler, makaleler, kitaplar) de faydalanılmıştır.

BULGU ve TARTIŞMA

Sosyodemografik Bulgular

Görüşülen kadınlara ait sosyodemografik bulgular Çizelge 1'de verilmiştir. Çalışan kadınların önemli bir kısmını, 30 yaş altı dinamik genç nüfus oluşturmaktadır (% 46,83). Yapılan görüşmelerde, genç nüfusun ekonomik sorunlar nedeniyle okula gidemediği veya öğrenimini yarıda bırakmak zorunda kaldığı, özellikle mevsimlik işçilikte çalışan gençlerin eğitimi için maddi olanak ve yeterli zaman bulamadığı saptanmıştır. Gençler içinde bulundukları bu olumsuz durumun kendilerini üzdüğünü, özellikle kız çocuklarının öğrenimine hem aileleri hem de devlet tarafından destek verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 1: Sosyo-demografik özellikler

		Sayı	(%)			Sayı	(%)
Yaş Grupları	18-24 yaş	63	26,58	Eğitim durumu	Okur-yazar değil	97	40,93
	25-30 yaş	48	20,25		İlkokul	72	30,38
	31-40 yaş	61	25,74		Ortaokul	31	13,08
	41-50 yaş	46	19,41		Lise	29	12,24
	51 ve üstü yaş	19	8,02		Lisans	8	3,38
Medeni durum	Bekâr	48	20,25	Sosyal güvence	Var	118	49,79
	Evli	187	78,90		Yok	119	50,21
	Boşanmış	2	0,84	Çocuk sayısı	1-5	109	61,24
Evlilik yaşı	12-15 yaş	17	7,17		6-10	64	35,96
	16-21 yaş	127	53,58		11-15	5	2,81
	22-30 yaş	45	18,98				
	Bekâr	48	20,25				
Toplam		237	100,00	Toplam		237	100,00

Kadınların öğrenim durumu incelğinde %40,93 gibi önemli bir bölümünün okur-yazar olmadığı göze çarpmaktadır (Çizelge 1). Kadınların %30,38'ini ise ilköğretim mezunları oluşturmaktadır. Bölgede kadınların eğitim durumunun sosyokültürel ve ekonomik şartlardan dolayı yüksek olmadığı söylenebilir. Kız çocukları genellikle eğitime devam etmek istese bile belli bir yaş ya da sınıftan sonra okuldan alınmaktadır. Azınlıkta olan yükseköğrenim mezunu durumundaki çalışan kadınların ise genel olarak ziraat mühendisi olduğu görülmüştür. Araştırma alanında eğitim açısından cinsiyet ayrımcılığı mevcuttur.

Kadına toplumun biçtiği geleneksel rollerde, çok erken yaşta evlendirilme ve ardından hemen çocuk sahibi olması beklentisi bulunmaktadır. Bu nedenle üstlendiği aile içi sorumluluklar nedeniyle de kadınların öğrenim görmesi engellenmekte ya da kısa zamanlı öğrenim seviyelerinde kalmalarına sebep olmaktadır (Korkmaz ve Budak, 2022). Gökçe ve ark (2010) tarafından GAP illerine yapılan çalışmada, kız çocuklarının okula gönderilmemesinin nedenleri arasında denekler "ailenin ekonomik gücünün yeterli olmamasını", "kızların okutulmasının gereksiz olduğunu", "kız ve erkeklerin birlikte okumasının zorunlu olmasını", "cahil olduklarını", "evde-tarlada iş olduğunu", "ayıp ve günah olduğunu", "çevrenin kötü ve güvensiz olduğunu", "okumanın bir faydası olmadığını" gerekçe göstermişlerdir. Bölgede kız çocuklarının okula gönderilmesinde ekonomik ve kültürel nedenlerin etkili olduğu ve kadınların eğitim açısından dezavantajlı grubu oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmada kadınların büyük çoğunluğunu (%78,90) evli ve çocuklu kadınlar oluşturduğu saptanmıştır. Bölgede erken yaş evlilik oranı yüksektir (Çizelge 1). Gökçe ve ark (2010) tarafından GAP illerine yapılan çalışmada kadınların evlilik yaşı 17.7 olarak saptanmıştır.

Bölgede boşanma oranı oldukça düşüktür. Berdel, başlık geleneği ve çok eşlilik ne yazık ki varlığını hala devam ettirmektedir. Kadınların %96,25'inin resmi nikahı bulunmaktadır. Ayrıca yapılan nitelikli görüşmelerde kadınların büyük çoğunluğu eşiyile akraba olduğunu dile getirmiştir. Evlilikler büyük ölçüde aynı aşiret içinden yapılmıştır. Çocuk sayısı, tarımda dinamik iş gücü olması dolayısıyla fazladır. 21 yaş ve

altında evlenenlerin oranı %60'tır. Şanlıurfa'nın toplumsal yapısı ve yüzyıllardır süregelen örf ve adetler nedeniyle evlilik yaşı ilde düşüktür. Kadınların büyük çoğunluğu 16-21 yaş arasında evlilik yapmıştır. Yapılan Khi Kare analiz sonucuna göre medeni durum ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,000<0,05$). Gökçe (1996) tarafından yapılan çalışmada kadınların ilk kez evlenme yaşının 18.6 olarak tespit edilmiştir.

Ankete katılan kadınların %49,79'unun sosyal güvencesi vardır. Sosyal güvenceleri olanlar SSK ve BAĞ-KUR'lu olup, babaları veya eşlerinden dolayı sosyal güvenceye sahiptir. Kendilerine özgü sosyal güvenceleri ne yazık ki yoktur.

Gelir ve Mülkiyet

Çalışma alanında bir ailenin ortalama aylık geliri (2021 yılı anket verilerine göre) 1000-5000 TL (%91,14) arasındadır (Çizelge 2). Tarımda çalışan kadınların büyük bölümünü düşük gelirli oluşturmaktadır. Ekonomik olanakları kısıtlı aile yapısından gelmektedirler ve tarım dışında çalışma alanları sınırlıdır.

Çizelge 2: Ailenin gelir ve mülkiyet durumu

		Sayı	(%)
Aylık Ortalama Gelir	1000-5000 TL	216	91,14
	5001-10000 TL	20	8,44
	10000 TL ve üstü	1	0,42
Arazi Varlığı	Kuru	32	13,50
	Sulu	123	51,89
	Arazi yok	82	34,59
Mülkiyet durumu	Mülk	118	76,13
	Kira	23	14,84
	Ortak	14	9,03
Tarımın ailenin temel geçim kaynağı olma durumu	Evet	167	70,46
	Hayır	70	29,54
Toplam		237	100,00

Çalışmada ailelerin genellikle sulu koşullarda tarım yaptığı ve kendi ailesine ait mülk arazisini (%76,13) işlediği saptanmıştır (Çizelge 2). Bölgede kadınlar, genellikle mülksüz olduğundan resmi kayıtlarda da çiftçi olarak görülmediğinden “kadın emeği” de görünür değildir. Bu nedenle kredi gibi araçlara da erişimi sınırlıdır. Kadın emeğinin en çok görüldüğü alan hayvancılıktır. İlin iklimi ve coğrafi yapısı nedeniyle genellikle küçükbaş hayvancılık yapılmaktadır. Kadınların %70,46'sı ana geçim kaynağının tarım olduğu belirtilmiştir. Kadınların önemli bir bölümü tarımda çalışmaktan hiç memnun olmamalarına karşın, başka seçeneklerinin olmaması nedeniyle tarımı ailenin temel geçim kaynağı olarak seçmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma alanında bitkisel üretim dışında genellikle hayvancılık ile uğraşıldığı, düşük oranda da inşaat sektörüne yönelim olduğu görülmüştür.

Kadınların Bitkisel ve Hayvansal Üretimdeki Etkinlikleri

Kadınlar, bitkisel üretim faaliyetlerinde en çok çapalama (%15,95), hasatta (%14,94) ve yabancı ot temizliğinde (%13,92) çalıştıkları belirtilmiştir. İlde en fazla tarımı yapılan ürün pamuktur (Çizelge 3). Kadınlar çok kısıtlı da olsa, Harran ve Akçakale bölgesinde salma sulamada çalışırken Sulu ve Haliliyede' de yağmurlama sulama sisteminde çalışmaktadırlar. Harran ve Akçakale'de sulama sistemi salma sulamaya uygunken; Sulu ve Haliliye'nin bir kısmında kapalı sulama sistemi olduğu için damlama ve yağmurlama sulamaya uygundur. Bu bağlamda diğer işlerin büyük çoğunlukla ya makine desteği ile ya da erkek yardımıyla yapıldığı belirtilmiştir.

Çalışma saatlerinin uzunluğu, tarımda kadın emeğinin ayırıcı özelliklerinden birisidir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda kadınlar, erkeklerden daha uzun saatler boyunca çalışırlar. Diğer yandan emekleri büyük ölçüde görünmezdir çünkü karşılıksız emek olarak hane içine hapsedilmiş durumdadır (FAO, 2010; Alkan,2019). Araştırmada kadınların tarımsal üretimde çalışma sürelerinin 6 saatten fazla (%73,41) olduğu saptanmıştır. Şanlıurfa'da tarımda çalışan kadınların büyük çoğunluğu yevmiyeli olarak çalışırken, bir bölümü de kendi arazisinde kendi istediği süre kadar çalışmaktadır. Öcal Kara (2007) tarafından Şanlıurfa İli'nde yapılan bir araştırmada ise kadınların ortalama 7-10 saat arasında çalıştığı saptanmıştır. Bazı araştırmalara göre, kadınlar 9 ve 18 sa arasında çalışmakta ve bunun önemli bir bölümünü ise tarımsal faaliyetler oluşturmaktadır: (Kumuk, (1992): günde 9 sa; Abay ve ark., (1996): 9.2 sa; Ordu, (1995): 12 sa; Kantar, (1996): 10.3 sa;). Ancak yapılan bu tarımsal faaliyetler, kadınların toplum tarafından esas görevleri sayılan çocuk bakımı, yemek hazırlama ve temizlik yapma gibi üretim ve yeniden üretim etkinliklerinin yanında dikkate alınmamaktadır (Kantar ve Bostan Budak, 2001). Özellikle çocuk bakımı, annelik nitelikleri nedeniyle çoğunlukla kadınlarla eş anlamlıdır, ancak kırsal alanlardaki çocuk sayısı kentsel alanlardan daha fazla olduğu

için kadınların çocuk bakımına yönelik sorumlulukları daha fazladır. Kırsal kesimde tarımsal faaliyetlerde bulunan kadınlar eşlerinden farklı olarak çocuklara baktıkları için günlük çalışma saatlerini de artırmaktadırlar (Kızılgöl, 2012; Akın, 2021). Bölgede ataerki ve feodal sistemin varlığını devam ettirmesi ve kadın-erkek eşitliğinin tam oluşturulamaması nedeniyle çocuk bakımı ve ev işleri kadınların görevi olarak düşünülmektedir. Geleneksel cinsiyetçi roller varlığını sürdürmektedir.

Çizelge 3: Tarımsal faaliyetler

		Sayı	(%)
Tarımda yapılan işler	Çapalama	63	15,95
	Hasat	59	14,94
	Yabani ot temizliği	55	13,92
	Tohum ekme	45	11,39
	Sulama	42	10,63
	Toprağı sürme	32	8,10
	İlaçlama	22	5,57
	Gübreleme	19	4,81
	Aşı yapma	18	4,56
	Tarımsal atıkları yakma	16	4,05
	Ürünleri pazarda satma	11	2,78
	Diğer	13	3,29
Ayrılan saat	1-5 saat	63	26,58
	6-10 saat	141	59,49
	10 saat üzeri	33	13,92
Gelir elde edilip edilmeme durumu	Evet	152	64,14
	Hayır	85	35,86
Toplam		395	100,00

Tarımda kadın aktif olarak üretim süreçlerine katılmasına karşın, karar süreçlerinde ve pazarlama faaliyetlerinde son derece pasiftir. Erkeklerin hakimiyeti, bu süreçlerde belirgin biçimde devam etmektedir (Alkan, 2019; Morvaridi,1992; Hoşgor,2011; Kızılaslan ve Yamanoğlu,2010; Kantar,1996; Öztürk ve Akduran, 2010; Ilcan, 1994; Kargıner, 2001; Ulukan, 2009). Yine yoğun emeklerine karşın tarımsal yayım hizmetlerinden yararlanma durumu sınırlıdır. Kadınlar, çalışma koşullarının zorluğuna göre verdikleri emeğin karşılığını düşük oranda aldıklarını ifade etmişlerdir. Kadınların emeğinin karşılığı olan yevmiye, genellikle ailesi tarafından alınmaktadır. Burada kadın emeğinin görünmezliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 4. Kadınların tarımsal yayım çalışmalarına katılımı

		Sayı	(%)
Tarımsal yayım çalışmasına katılım	Katılmadı	227	95,78
	Katıldı	10	4,22
Toplam		237	100,00

Görüşülen kadınların %95,78'i ne yazık ki herhangi bir yayım çalışmasına katılmamıştır (Çizelge 4). Kırsal alanın toplumsal yapısından dolayı özellikle hane reisinin (eş ya da baba) kadınların bu tür etkinliklere katılımını desteklememesinden ve kadınların zaman olarak da çok fazla eğitici kurslara katılım olanağı bulunmaması nedeniyle büyük bir çoğunluk herhangi bir yayım çalışmasına katılmamıştır. Kadınlara özgü bu tarz hizmetlerin olmaması da bu oranı etkilemektedir. Öcal Kara (2007), Şanlıurfa kırsalında kadınlara yönelik yaptığı çalışmasında kadınların yayım çalışmasına katılımını etkileyen olumsuz etkenleri incelenmiştir. Bu etkenlerin; medeni durum, yaş, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, zaman kısıtı, gönüllülük, kadın mühendis tercihi, örgütsüzlük, toprak sahipliği, toplumsal yapı, dil, bilgi kaynaklarına sınırlı erişim, toplumun demokratik yapısı olduğu saptanmıştır. Özçatalbaş ve Akçaöz (2010), Türkiye’de yayım elemanlarının daha çok erkek olduğunu, kadınların yoğun olarak tarımsal faaliyetlerde çalışmalarına karşın yayım hizmetlerinin dışında bırakıldıklarını ifade etmiştir.

Tarımda belirgin olan cinsiyetçi işbölümü dünyanın pek çok bölgesinde hayvancılıkta da kendisini göstermektedir. Bazı bölgelerdeki ataerki, kadın ve erkeğin hayvancılıktaki rollerini ayırtmaktadır. Dünyanın pek çok bölgesinde hayvancılıkta kadın ve erkeğin sorumlulukları ayrılmıştır ve kadının bitkisel üretimdeki rolü ile hayvansal üretimdeki rolü benzerdir. Bitkisel üretimdeki cinsiyetçi işbölümü, hayvansal faaliyetler için de geçerlidir (Alkan, 2019). Araştırmada kadınların hayvansal üretimde ahır temizliği, sağım, besleme gibi faaliyetleri yoğun olarak yaptığı saptanmıştır (Çizelge 5). Hayvan otlatma, kırkım, hayvansal ürünleri pazarda satma işlerinde sınırlı katılımı bulunmaktadır. Bölgenin sosyokültürel yapısından dolayı kadınların hayvansal üretimden elde ettikleri ürünleri pazarda satışa çıkarma gibi bir durumları kısıtlıdır. Ürün satışları genellikle yakın çevreye satış biçimindedir. Otlatma ve pazar faaliyetlerini genellikle erkekler üstlenmektedir.

Çizelge 5: Hayvansal üretim faaliyetleri

		Sayı	(%)
Hayvansal üretim faaliyeti	Ahır temizliği	56	27,18
	Süt sağımı	54	26,21
	Hayvan beslemesi	52	25,24
	Hayvan otlatma	36	17,48
	Hayvansal ürünleri pazarda satma	8	3,88
Çalışma saati	1-5 saat	94	39,66
	6-10 saat	47	19,83
	10 saat ve üstü	3	1,26
	Hayvan varlığı yok	93	39,24
Toplam		206	100,00

Araştırmada kadınların hayvansal üretimde ağırlıklı olarak 1-5 saat (% 39,66) ve 6-10 saat (%30,52) arasında zaman ayırdığı saptanmıştır. Kadınların hayvansal üretim faaliyetlerine bitkisel üretim faaliyetleri kadar zaman ayırmadıkları saptanmıştır. Kutlar ve ark. (2013) tarafından Burdur İli'nde yapılan bir araştırmada kadınların günde toplam 7.5 saat çalıştığı; su verme, yem verme, yem hazırlama, ahır temizliği ve sağım gibi işlere günde 113.30 dakika zaman ayırdığı, en fazla sağım (38.48 dakika) ve ahır temizliği (30.84 dakika) yaptığı saptanmıştır.

Kadınların Çalışma Şartlarına Yönelik Bulgular

Kadınların tarımda çalışmaya başlama yaşının dağılımı incelendiğinde çoğunluğunun (%75.11) 6-15 yaş arasında çalışmaya başladığı saptanmıştır. Bölge genelinde tarımda özellikle de mevsimlik işçilikte çalışma yaşının çok düşük olduğu ve genellikle yaz aylarında büyük çoğunluğunun tarımsal üretimde çalıştığı söylenebilir (Çizelge 6).

Çizelge 6: Tarımda çalışma başlama yaşı

		Sayı	(%)
Tarımda çalışma yaşı	6-12 yaş	65	27,43
	13-15 yaş	113	47,68
	16-18 yaş	41	17,30
	19-21 yaş	10	4,22
	21 yaş ve üstü	8	3,38
Başka arazisinde çalışma	Çalışıyor	166	70,04
	Çalışmıyor	71	29,96
Toplam		237	100,00

Çalışmada kadınların büyük bölümünün (%70,04) kendi mülk arazilerinin olmayışından kaynaklı başka arazilerde yevmiyeli çalıştığı saptanmıştır.

Kadınların Mevsimlik İşçiliğe Katılımı

Mevsimlik gezici tarım işçiliği yapan kişiler ve aileler; hem mutlak hem de görel anlamda yoksulluk yaşayan, eğitim olanaklarına ulaşamadıklarından dolayı düşük eğitim seviyesine sahip, eğitimsizlik dolayısıyla aile fertleri içinde kalifiye meslek sahibi olan ya da gelir getirici faaliyetlerde bulunan kişilerin az olduğu, geçmişi bir şekilde kırsala dayanan, toprak sahibi olmayan, çocuk sayısı fazla, hane halkı genişliği oldukça yüksek kitlelerdir. Bu nitelikler aileleri öncelikle yoksulluğa sonrasında mevsimlik gezici tarım işçiliğine mahkûm etmektedir. Mevsimlik gezici tarım işçiliği bu sebeplerden dolayı nesilden nesile doğal bir sonuç olarak aktarılmaktadır (Sevinç ve Davran, 2022). Araştırmada görüşülen kadınların %45,15'i (107 kişi) hem Şanlıurfa hem de başka bölgelerde mevsimlik işçi olarak çalıştığını bildirmişlerdir (Çizelge 7). Ayrıca yılın 3-5 ayını mevsimlik işçi olarak çalıştıkları, döneme ve işe göre il değiştirdikleri ve çoğunlukla Rize, Konya, Adana, ve Malatya'ya mevsimlik işçilik için gittikleri saptanmıştır. GAP BKİ tarafından (1994) yapılan çalışmada, kadınlarda mevsimlik işçiliğe katılım oranı, Şanlıurfa %24, Gaziantep % 14, Adıyaman ve Diyarbakır % 6 olarak saptanmıştır. Mevsimlik işçilik bölgede özellikle topraksız aileler için önemli bir gelir kaynağı olabilmektedir.

Çizelge 7: Mevsimlik işçi çalışma durumu

		Sayı	Yüzde(%)
Çalışma koşullarından memnuniyet	Memnun	27	25,23
	Memnun Değil	80	74,76
İşverenin davranışlarından memnuniyet	Memnun	42	39,25
	Memnun değil	65	60,75
Toplam		107	100,00

Kadınlar genellikle mevsimlik işçilikte çalışma şartlarından memnun olmadıklarını, çalışma şartlarının onlara göre çok zor olduğunu dile getirmişlerdir (%74,76). Özellikle yaz sıcaklarında uzun süreli banyo yapamama durumu kişisel hijyen ve sağlık açısından birçok soruna sebep olmaktadır. Çadır temizliği, çocuk bakımı,

barınma konusunda çalışma koşullarının kendilerini hem fiziki hem de psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediği ve kendilerine özgü özel bir alanın olmadığını, bu alanın da erkeklerle beraber çalışmak zorunda olmalarından dolayı kendilerini rahatsız ettiğini dile getirmişlerdir. En azından barınma şartlarının iyileştirilmesinin kendilerini olumlu biçimde etkileyeceği belirtilmiştir.

Kadınlar, çoğunlukla işverenlerinin onlara yönelik tutum ve davranışlarından hoşnut değildir (%60,75). Mevsimlik işçi olarak yaşam ve çalışma koşullarının zorluğu ve işverenin onlara karşı olumsuz tutumlarının kendilerini yıprattığını dile getirmişlerdir. Ayrıca işverenlerinin özellikle kadınlara karşı adaletsiz saygısız davranması nedeniyle memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen kadınların çoğunluğu çalışma şartlarının zorluğuna karşın verdikleri emeklerinin karşılığını hem ekonomik, hem de manevi olarak alamadıklarını belirtmiştir. Sigortasız ve çok düşük ücretle çalıştıklarını ve bu durumunda emeklerinin değerini hiçe saydığını belirtmişlerdir. Yapılan Khi kare analiz sonucuna göre, ilçelere göre mevsimlik işçi olarak çalışma durumu arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,048<0,05$). Mevsimlik işçi olarak çalışıyor musunuz? sorusuna evet cevabı veren 107 kişiden 42'si Haliliye, 26'sı Eyyübiye, 18'i Harran, 15'i Suruç, 6'sı Akçakale ilçelerinde ikamet etmektedir. Mevsimlik işçiliğe gidenler genellikle topraksız ailelerdir.

Kadınların Çalışma Şartlarına Yönelik Araştırma Bulguları

Türkiye'de kadınlar tarımda herhangi bir sosyal güvence olmadan çalışmakta, onların bu çalışmaları bir iş olarak değil, bir yaşam tarzı olarak görülmektedir ve tarım dışı bir sektörde çalışma olanağı da bulamamaktadır (Ödemiş ve Öcal Kara). Araştırmada kadınların çok önemli bir kısmının (%94.51) sigortası olmadığı saptanmıştır. Kadınlar, bireysel bazda sigortalanmadıklarını, aile ya da eşinin sosyal güvencesinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, kadınların hem aile içinde, hem de toplumsal olarak verdikleri emeğin görünmez olduğu söylenebilir. Kadınların sosyal güvencesinin (bireysel) olmamasına karşın hala tarımda çalışmaları başka alanlarda iş seçeneklerinin olmadığını da ortaya koymaktadır. Baş (2019) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma yapılan iki köyde tarımsal üretimde çalışan kadınların sadece %7'sinin sigortası olduğunu saptamıştır.

Çizelge 8: İşveren tarafından sigorta yapılma durumu

		Sayı	Yüzde(%)
Sigorta	Yok	224	94,51
	Var	13	5,49
İş kazası	Geçirmedi	203	85,65
	Geçirdi	34	14,35
Toplam		237	100,00

Şahinli ve Şahbaz (2013) tarafından TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır) bölgesinde kadınlara yönelik yapılan araştırmada kayıt dışı istihdam Türkiye ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma yaşamında, kayıtlı/ kayıt dışı istihdam açısından bir başka önemli noktanın, kayıt dışılığın niteliği olduğu saptanmış, istihdam edilenlerin sosyal güvenlik kuruluşlarına kayıtlılık durumu incelendiğinde Türkiye'de kayıt dışılığın hem kent, hem de kırdan en çok yaşandığı kesim ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kesim olduğu vurgulanmıştır. Tarımda yaşanan kayıt dışı istihdamın, tarım dışı faaliyetlerde yaşanan kayıt dışı istihdamdan daha fazla olduğu görülmektedir.

Tarımda çalışan kadın ve çocuklarında içinde bulunduğu nüfus, olumsuz koşullarda birçok risk faktörü ile karşı karşıya kalarak çalışmaktadır. Tarım makinesi ile yaralanma, pestisit ve diğer kimyasallara maruz kalma, tarımsal kökenli trafik kazaları, böcek, akrep, yılan vb. sokmaları, kirli sular ile zehirlenme tarımsal işgücünü tehdit eden başlıca risk faktörleridir (Yalçın ve ark, 2016). Çalışmada tarımda çalışan kadınların %14,35'i iş kazası geçirirken, %85,65'i geçirmediğini dile getirmiştir. Kadınların daha çok el kesilmesi, düşme gibi ufak kazalar yaşadıkları saptanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadınların hem bitkisel, hem de hayvansal üretime emek ve zaman açısından büyük oranda katkısı olmasına karşın, girdilere erişimden ve kararlara katılımdan uzaktır. Tarımsal yayım çalışmalarından yoksundur ve veteriner hizmetlerine erişimi sınırlıdır. Bölgede kadınlar genellikle mülksüz olduğundan ve resmi kayıtlarda da çiftçi olarak görülmediğinden "kadın emeği" de görünür değildir. Bu nedenle kredi gibi araçlara da erişimi sınırlıdır. Kadınlar, kısıtlı da olsa ücretli çalışmaları karşılığında elde ettikleri gelir üzerinde genellikle söz sahibi değildir. Bu sebeple tarımsal üretimde aktif çalışan kadınların sosyo-ekonomik yaşam koşullarının iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Kadınların kırsal alandaki istihdam yapısındaki yerinin olumlu yönde değişimi için onlara yeni becerilerin kazandırılması, üretimin ve istihdamın her aşamasına katılması ve kararlarda söz sahibi olabilmesi için bölgelerin toplumsal, ekonomik ve kültürel koşullarına uygun çeşitli

projeler hazırlanabilir. Bölgede hüküm süren ataerkil yapı nedeniyle tarımsal yayım çalışmalarını kadın personelin yürütmesi ve bu çalışmalara katılımlarının teşvik edilmesi önerilebilir. Çalışmalar planlanırken kadınların iş yoğunluğu dikkate alınmalıdır. Kadının eğitim düzeyinin artması kırsal alanda kadının farkındalığını, tarım dışında istihdam edilme olanağını ve işgücünün niteliğini de artıracaktır. Bölgede sosyo-ekonomik yapısal dönüşümlerin sağlanabilmesi için, Tarım ve Orman Bakanlığı, diğer ilgili kurumlar, sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimler tarafından kırsal alana kadın odaklı hizmetlerin sayısı artırılmalıdır.

Kız ve erkek çocuklarının eşit eğitim fırsatlarına sahip olması için gerekli çalışmalar düzenlenmeli, sigorta konusunda teşvik edici gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Mevsimlik tarım işçiliğinde salt barınma değil, çalışma koşulları da yeniden gözden geçirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kırsal alanda örgütlenme, feodal düzenin bir sonucu olarak kadınların henüz gereksinim duymadığı ancak, günümüzde çok önemli bir konudur. Bu nedenle kırsal alanda örgütlenme farkındalığı yaratılmalı ve özendirilmelidir. Böylelikle kadınlar hem üretim, hem de pazarlama ağının içerisinde olabilecektir.

Sonuç olarak, toplumun en küçük yapı birimi olan aileden başlamak üzere toplumun tüm kesiminde kadınlara hak ettikleri değerin ve görünmeyen emeklerinin karşılığının verilmesinin toplumun gelişmesi ve ilerlemesi açısından olmazsa olmaz temel yapı taşı olduğu düşünülmektedir. Bu da ancak sivil toplum kuruluşları, kamu ve ilgili özel sektörün eşgüdümle atacakları güçlü adımlarla mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abay, C., Saner, G., Atış, E. (1996). İzmir Yöresinde Kadın Eğitimine Yönelik Hizmetlerin Kadının Kırsal Alanda İstihdamına Etkisi. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları GM. Yayınları, İzmir, 94s.
- Akın, S. (2022). Determining influential factors in the formation of environmental awareness of rural women: the case of Diyarbakır-Ergani, Turkey. *Ciência Rural*, v.51, n.6, 1-9
- Alkan, H.I. (2019). Tarım Sektöründe Kadın Emegi. Çarşamba Ovası Gündoğdu ve Damlatış Köylerinde Fındık, Çeltik ve Sebze Üretimi Özelinde Bir İrdeleme. Ankara: Gazi Kitabevi
- Baş, L. (2019). *Fındık Üretiminde Kadın Emegi: Fatsa Örneği* (Master's Thesis, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. 137s.
- Candan, E., Özalp Günel, S. (2013). Tarımda Kadın Emegi, Tarım Ekonomisi Dergisi. *Cilt*, 19, 93-101.
- Ecevit, M. (1994). Tarımda Kadının Toplumsal Konumu: Bazı Kavramsal İlişkiler. *Amme İdaresi Dergisi*, 27(2), 89-100
- FAO, (2010). Gender Dimensions of Rural And Agricultural Employment: Differentiated Pathways Out Of Poverty. Fao, Ifad, Ilo Publications, 7-92.
- GAP BKİ, (1994). GAP Bölgesi'nde Kadının Statüsü ve Kalkınma Sürecine Entegrasyonu. Türkiye Kalkınma Vakfı Yayınları. T.C. Başbakanlık GAP Bölge Kalkınma Dairesi Başkanlığı, Afşaroğlu Matbaası, Ankara.
- Gökçe, B., Kasapoğlu, A., Çabuk Kaya, N., Güler, Z. (2010). Bölgesel Kalkınmanın Can Suyu: GAP-Karşılaştırmalı Sosyal ve Ekonomik Yapı Araştırması. GAP BKİ ve Sosyoloji Derneği Yayını, Ankara, 419s.
- Gökçe, O. (1996). Tarımsal Faaliyetler Açısından Kemalpaşa Örneği İle Köy Kadını. *Türkiye*, 2, 4-6.
- Hablemitoğlu, Ş., (2001). Kırsal Ailede Kadının İş Modelleri Ve Kararlara Katılımı. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi. Ankara, 162s.
- Hoşgör, A.G. (2011). Kalkınma ve Kırsal Kadının Değişen Toplumsal Konumu: Türkiye Deneyimi Üzerinden Karadeniz Bölgesi'ndeki İli Vaka'nın Analizi.
- Ilcan, S.M. (1994). Peasant Struggles and Sosyal Change: Migration, Households and Gender in a Rural Turkish Society. *International Migration Review*, 28(3), 554-579.
- Kantar, M., Erkan, O. (1996). Adana ve İçel İli Dağ Köylerinde Yaşayan Kırsal Kadınların Toplumsal Yaşamdaki Roller ve Bu Rollerle İlgili Geleceğe Yönelik Beklentileri, Ç.Ü. Ziraat Fak.Dergisi, 11(4) 68-76.
- Kantar, M. Ve Bostan Budak, D., (2001). Kırsal Kalkınmada 20.Yüzyılın Son Stratejisi Sürdürülebilir Kalkınmanın Kırsal Kadınlar Açısından Değerlendirilmesi. Çukurova Üni. Ziraat Fak.Dergisi. 16 (3): 105-110
- Kandiyoti, D. (1997). Cariyeler, bacılar, yurttaşlar. *İstanbul: Metis Yayınları*.
- Kargıner, N. (2001). Feminist Analysis of Rural Women in a Village of Turkey. Doctoral Dissertation, METU, Ankara

- Kızılaslan, N., Yamaoğlu, A. (2010) Kırsal alanda Kadınların Tarımsal Üretime ve Aile İçi Kararlara Katılımı: Tokat İli Örneği. Uluslararası Sosyal araştırmalar Dergisi, 3(13), 154-166.
- Korkmaz, A. N., Budak, S. (2022). Ekonomik Kalkınma Ve Kadın: Türkiye Örneği-Uyg. Bil. Derg., 6(1), 197-223
- Kumuk, T. (1992). Tarımsal Üretimde Kadının Rolü ve Önemi. Hasad Dergisi. Yıl:7, Sayı:83, s.33-35.
- Kızılgöl, A. Ö. (2012). The Determinants Of Female Participation To The Labour Force: An Econometric Analysis. Journal of Doğuş University, 13 (1): 88-101.
- Kutlar, İ., Kızılay, H., Turhanogulları, Z. (2013). Kırsal Alanda Kadınların İşgücüne ve Kararlara Katılımını Etkileyen Sosyoekonomik Faktörlerin Belirlenmesi: Burdur İli Örneği. Akdeniz Ü. Ziraat F. Dergisi. 26(1):
- Mancı, E.,Sevinc, M.R. (2023). Şanlıurfa İlinde Yoksullukla Mücadelede Mikrokredi Uygulamasının Kadınların gelirleri Üzerindeki Etkisi. Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi, 9(1), 118-144
- Morvaridi, B. (1992). Gender Relations in Agriculture: Woman in Turkey. Economic development and Cultural Change, 40(3), 567-586
- Murray, E. (1985). Development And Families:Implications For Home Economics. Journal of Home Economics. 77(4):36-40
- Ordu, Ö.L., (1995). Ankara Elmadağ İlçesi Köylerinde Yaşayan Kadınların Tarımsal Faaliyetlere Katılım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Basılmamış yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Öcal Kara, F. Ve Aktaş, Y., (2007). Şanlıurfa İli'nde Kadınların Tarımsal Yayım Çalışmasından Yararlanmasına Etki Eden Olumsuz Etkenler. Tarım Ekonomisi Dergisi 13 (2): 71-83.
- Ödemiş, G., Öcal Kara, F. (2021). Türkiye’de Tarım Sektöründe Kadın İstihdamı. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Ve Yenilikçi Çalışmalar Sempozyumu, 22-25 Şubat, Balıkesir
- Özçatalbaş, O., Akçaöz, H. (2010). Rural Women and Agricultural Extension in Turkey. Journal of Food, Agriculture&Environment 8(1), 261-2267
- Öztürk, M. Y., Akduran, Ö. (2010). Tütün Tarlalarında Kadın Emeği: Bafra’da Tütün Üreticisi Olmak. Sosyal Araştırmalar Vakfı Yayınları, 215-248.
- Sevinç, M.R., Aydoğdu, M.H., Cançelik, M., Binici, T. & Palabıçak, M.A. (2020). Poverty, child labor, and hope: The relationship between hope and perceived social support in children working in street markets in TRC2 Region of Turkey. Children, 7(7), 78. <https://doi.org/10.3390/children7070078>
- Sevinç, M.R., Davran M. (2022). Mevsimlik Gezici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Sosyal Hayatlarının İyileştirilmesi Stratejisi ve Eylem Planlarının (Metip I Ve Metip II) Uygulanmasına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım (Adana İli Örneği). Social Mentality And Researcher Thinkers Journal. 8(65): 2057- 2066
- Şahinli, M.A., Şahbaz, N. (2013). Tarımda Kadın İstihdamı: Sosyal Güvenlik Kurumuna Kayıtlılık Durumu TÜİK, (2022). İstihdam ve iş gücüne katılım oranları, 2021. 22 Kasım 2022 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=102&locale=tr> adresinden erişildi
- Ulukan, U. (2009). Türkiye Tarımında Yapısal Dönüşüm ve Sözleşmeli Çiftçilik: Bursa Örneği. İstanbul. Sosyal Araştırmalar Vakfı yayınları, 218-224.
- Eren Yalçın, G., Yazıcı, E, Öcal Kara F., İpekçioğlu, Ş., Yalçın, M. (2016). Tarımda İş Kazaları ve Hastalıkları. XII. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi, 2049-2056.



Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretimi Hakkında*

About Inclusive Education and Training

ÖZET

Okullarda kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik eğitim imkanlarını artırmak ve geliştirmek amacıyla ortaya çıkarılmış ve sürekli olarak geliştirilen bir eğitim planıdır. İnsanlar gerek doğuştan gerekse sonradan fiziksel, zihinsel ya da her ikisi açısından engelli birer birey olmaya adaydır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesi doğrultusunda bu bireylerin topluma uyum sağlaması, davranışlarının en iyi şekilde geliştirilebilmesi için okullarda erken yaşta kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretime katılması en temel gerekliliktir. Okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin öz yeterliliklerini geliştirmek, akranlarıyla uyum sağlayabilmesi ve toplumda birer sosyal birey olarak yetişmesi esastır. Akranlarıyla eğitim alan özel öğrencilerin bu sayede geri kalmış olan sosyallik yanlarını diğer öğrencilerle paylaşma, sorumluluk alma, ekip olarak hareket etme, ortak düşüncelere sahip olma gibi durumlarla geliştirmek esastır. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulayan ilkokul öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle yaşadığı zorlukları belirlemek, uygulamalar sırasında ortaya çıkaran yetersizlikleri tespit etmek ve bu yetersizliklerin, zorlukların mümkün olduğu kadar az indirilmesi için yeni bilgiler sunmak ve bunları geliştirmektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ili Dörtöyl ilçesindeki 28 resmi ilkokulda görevli 114 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Belirlenen özelliklerde olan bu çalışma da fayda sağlayacak modeller kullanılmıştır. Araştırma verileri elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, eğitim, araştırma.

ABSTRACT

Inclusive education in schools is an education plan that has been created and continuously developed in order to increase and improve educational opportunities for students with special needs. People are candidates for being individuals with physical, mental or both disabilities, either from birth or later on. In line with the principle of equality of opportunity and opportunities in education, the most basic necessity is for these individuals to adapt to society and to participate in education and training through inclusion at an early age in schools so that their behavior can be developed in the best way. It is essential for students who receive inclusive education in schools to develop their self-sufficiency, to be able to adapt to their peers and to grow up as social individuals in society. It is essential for special students who study with their peers to improve their lagging social aspects by sharing them with other students, taking responsibility, acting as a team, and having common thoughts. The aim of this research is to determine the difficulties experienced by primary school teachers who implement inclusive education in primary schools with the students receiving inclusive education, to identify the inadequacies that arise during the practices, and to present and develop new information to minimize these inadequacies and difficulties as much as possible. The research was conducted with the participation of 114 classroom teachers working in 28 public primary schools in Dörtöyl district of Hatay province in the 2021-2022 academic year. Beneficial models with the specified features were used in this study. Research data was created in line with the results obtained.

Keywords: Inclusion, education, research.

GİRİŞ

Bu bölümde problem olan durumlara, yazının amacına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireylerin yaşamlarındaki önemli haklardan biri eğitimidir. Çünkü eğitim insanın kişilik bakımından, toplumsal açıdan, kültürel yönden ve zihinsel olarak gelişmesindeki en önemli faktördür. Toplumsal değerlerin nesilden nesile aktarılmasında, kültürel öğelerin devamının sağlanmasında ve medeni toplumların temel hedeflerin kazandırılmasında en gerekli araç şüphesiz ki eğitimidir.

İnsanlar toplumun birer üyeleri olabilmeleri, sorumluluklarını ve görevlerini tam yapabilmek için toplumdaki diğer bireylerle ile iletişim durumunda olmalı ve toplumsal kurallara uymak zorundadırlar. Doğru bir iletişim

Umur Çakmak ¹
Elif Fulya Çakmak ²
Hasan Yüce ³

How to Cite This Article

Çakmak, U., Çakmak, E. F. & Yüce, H. (2023).

“Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretimi Hakkında”,
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(77): 5042-5056. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72961>

Arrival: 11 August 2023

Published: 30 November
2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Hatay, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Hatay, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye

için üzerlerine düşenleri tam olarak yerine getirilmesi de iyi bir etkileşim sağlanabilir. Toplumsal yaşamda sağlıklı bireylerin kadar özel gereksinimli bireylerinde görev ve sorumlulukları vardır. Fakat özel gereksinimli bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri, kendi öz ihtiyaçlarına ve özel gereksinimlerine göre alacakları eğitim ve öğretim ile faydalı ve yararlı olacaktır (İmrak, 2009;akt. Ünal, 2019).

Eğitim ve öğretim hayatımız dahilinde özel eğitim öğretmenleri dışında kalan diğer öğretmenlerin çoğu, bireysel eğitim alanında yeterli eğitime sahip değildir. Öğrencilere karşı nasıl davranacağını, onları nasıl eğiteceğini hakkında pek bilgiye sahip değildir.

Gerek dünyada gerekse ülkemizde eğitim ve öğretim sistemi içerisinde de doğuştan veya sonradan dezavantajlı konumda olan özel gereksinimli öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin de normal öğrenciler gibi eğitim ve öğretim görme en temel hakkıdır. Ayrıştırmadan, ötelemeden, kutuplaştırmadan, akranlarıyla beraber kaynaştırma ortamlarında eğitim faaliyetleri almaları bir zorunluluktur.

Özel gereksinimi olan bireyler çıkarılan yönetmelikle (2916 sayılı kanuna göre) gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma; ortopedik, sürekli rahatsızlığı olan, eğitilebilir, öğretilebilir, üst düzey zekalı, kör, az gören, klinik eğitime muhtaç, sağır, ağır işiten, özel bakıma muhtaç, duygu güçlüğü olan, öğrenme güçlüğü olan şeklindedir.

Kaynaştırma eğitimi, yapılması gerektiği şekilde yapıldığında, dersliklerde bulunan her bir bireyin bireysel farklılıkları belirgin hale gelir ve kaynaştırma öğrencilerini de kapsayarak her bireyin kıymetli görüldüğü bir eğitim ve öğretim alanı yapılmış olur. Kaynaşılın sınıf alanlarında her bir birey eşit haklara sahiptir. Özel gereksinimli bireyler, eğitim ve öğretim gördükleri sınıfların bir üyesi olarak kendilerini tanımlayabiliyorlarsa, özel gereksinimli öğrenciler öğretmenler tarafından diğer öğrenciler gibi görülüyorsa ve sınıftaki akranları tarafından da toplumsal olarak aralarında yer alıyorsa, bu bireylerin gerçekte “kaynaştırıldıklarından” bahsedilebilir (Batu, 2008;akt. Ünal, 2010).

Son yıllarda eğitim konusunda en sık kullanılan kavramlardan birisi de “Kaynaştırma” kavramıdır. Toplumun değişik kesimlerinde insanlar, Kaynaştırma kavramına çeşitli manalarda kullanmaktadır. Başka bir tanımlamaya göre; kaynaştırma eğitimi, özel bir kavramdır ve özel gereksinimli bireylerin doğru eğitim ve öğretim görmesi ile arkadaşlarıyla beraber aynı ortamda bulundurulmasıyla gerçekleştirilen çalışmalardır (Osborne ve Dimattia 1994; akt. Batu, Kırcaali İftar, 2011).

Sağlıklı öğrencilerle, özel gereksinimli öğrencilerin, birbirleri ile sınıf ortamlarında bulunmaları sonucunda, birbirleriyle kaynaşmaları ve yaşam becerilerin daha verimli bir biçimde geliştiği, özel gereksinimli öğrencilerle sınıf ortamlarında beraber etkileşimde bulunmaları sonucunda normal gelişim gösteren bireylerinde kendilerine olan saygılarının, güvenlerinin fazlalaştığı tespit edilmiştir” (Güven ve Aydın, 2007; akt. Erdağı, 2019).

Bireysel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve diğer öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almaları önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitimi faaliyetleriyle ilgili olarak özel gereksinimli öğrenciye arkadaşlarından ayırmadan eğitim ve öğretimini yapması gerekmektedir. Özel eğitimde, bireylerin ihtiyaçlarına baz alınarak en kaliteli eğitimin sağlanması kaynaştırma eğitimi aracılığıyla yapılmaktadır (Öncül, 2003;akt.Gür, 2018).

Problem Cümlesi

Kaynaştırma eğitimi ve öğretimi hakkında ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları olumlu-olumsuz durumlar.

Araştırmanın Amacı

Kaynaştırma eğitimi ve öğretimi hakkında ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları olumlu- olumsuz durumların belirlenmesidir.

Alt Problemler

- ✓ Kaynaştırma eğitimi veren ilkökul öğretmenlerinin demografik özellikleri nelerdir?
- ✓ Kaynaştırma eğitimi ilgili durumlara yönelik öğretmen düşünceleri nelerdir?
- ✓ Eğitiminler de yer alan paydaşlara yönelik görüşler nelerdir?
- ✓ Ankete katılımcıların kaynaştırma eğitiminin alt boyutuna ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem, mezun olunan programlara göre çeşitlilik var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili en önemli isteklerinden birisi de, çabuk anlayan, zeki, yetenekli, kavrama gücü yüksek bireyler olmalarıdır. Lakin çocukların hepsi dünyaya bu özelliklerle donanmış olarak gelmezler. Zihinsel veya fiziksel bakımdan aralarında farklılıklar bulunabilir.

Ülkemizde zihinsel ve fiziksel gelişim geriliği bulunan bireylerin topluma uyum sağlamakta yaşadığı zorluklar küçümsenmeyecek derece de bir sorun teşkil etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal açıdan yaşadığı sorunların en az indirgenmesine yönelik yapılan çalışmalarda üzerinde en çok durulması gereken faktör eğitimidir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkili olabilmesi için, uygulamada görev alan tüm paydaşların görevlerini ve sorumluluklarını eksiksiz olarak yapmalarıyla sağlanır. Kaynaştırma uygulamalarında en önemli kişi öğretmenlerdir. Yapılan yönetmelik taramalarında kaynaştırma eğitiminde çalışan öğretmenlerin bireysel sorumlulukları incelenmiştir. Bu çalışma da kaynaştırma eğitiminde görev ilköğretim bünyesinde tüm paydaşların uygulama sırasında yaşadıkları sorunlar, uygulamaya yönelik tutumları ve görüşleri belirlenecektir.

Ülkemizde eğitim sistemimiz, çağın şartlarına uyum sağlamaya yönelik, demokratik, herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya yönelik olarak gelişmektedir. Lakin kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında pek çok faktör nedeniyle tüm olumlu gelişmelere rağmen aksaklıklar yaşanmaktadır. Yapılan alan araştırmalarında bu konuyla ilgili birçok araştırma olduğu gözlenmektedir. Yaptığım bu araştırmaya ödeviyle ilköğretimde ders giren tüm öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ortaya çıkması önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki 28 ilköğretimde görev yapan 114 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır.
- ✓ Yapılan çalışmalar bu eğitime ilgili öğretmen düşüncelerini belirleyen sorularla sınırlıdır.

Sayıtlar

Katılımcıların ankette bulunan sorulara doğru cevap verdiği düşünülmüştür.

Tanımlar

Özel Gereksinimli Öğrenci/Birey: Engellilik sınıflandırmasına göre resmi sağlık kurulu raporu ile ağır özürli olduğu belgelendirilenlerden günlük hayatın alışılmış, tekrar eden gereklerini önemli ölçüde yerine getirememesi nedeniyle hayatını başkasının yardımı ve bakımı olmadan devam ettiremeyecek derecede düşkün olan kişilerdir (Eripek, 2005;akt.İşman, 2009))

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencilerin, alışlagelen akranlarıyla beraber eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim birimlerinde almalarını kapsayan destek eğitim hizmetlerinin yapıldığı özel eğitim faaliyetlerini anlatmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Bütünleştirme: Sürekli olarak ve birikimli bir şekilde yürütülen, mevcut ihtiyaçlar, olanaklar ve fırsatlar dikkate alınarak gerçekleştirilen süreçtir. Bu süreç dinamik bir yapıya sahip olup zaman içerisinde değişime de uğramaktadır (MEB, 2018).

Özel Eğitim: Normal öğrencilerden farklı ve bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyacı olan bireylere verilen, ayrıca üstün zekaya sahip kabiliyetleri doğrultusunda yeteneklerinin en üst düzeye ulaşmasına olanak veren, fiziksel veya zihinsel eksikliği avantaja çevirmeyi, özel gereksinimli bireyi önce hayatına faydalı hale getirerek sosyal hayatla bütünleşmesini ve özgür, yaratıcı, bireyler olmasını sağlayacak maharet kazandıran eğitim ve öğretim faaliyetleridir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Özel Eğitim

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin engellenmeden eğitim almaları ve ileri düzeyde başarımlarını gösterebilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Bu sebeple her ne amaçla olursa olsun öğrencilerin temel haklardan olan eğitim alma hakkı kısıtlanamaz ve yaşlarıyla aynı eğitim imkanları oluşturulur (Görgülü, 2016).

Bu eğitime gerekliliği olan öğrencilerin eğitim, toplumsal ve kültürel fayda sağlamak amacıyla itinayla yetiştirilmiş personel, ilgili şartlar doğrultusunda yapılan programları ve teknikleri, eğitim gören her bireyin tüm eğitim hayatındaki kapasitelerine ilgili olarak yapılan tüm eğitim çalışmalarıdır (Kaptanoğlu, 2016).

Zihinsel gelişimin en süratli geliştiği zaman dilimi yaşamımızın ilk beş senesinde olmaktadır. Beş yaşından önce alınan devamlı eğitim programı ile özel gereksinimli çocuğun gelişimi açısından oldukça ehemmiyet taşımaktadır. Özel eğitim gereksinim gerektiren çocukların yarısı özel eğitim almalarıyla yaşamlarında standartlarının gelişme gösterdiği, eğitimlerini normal öğrencilerle beraber karma eğitim içinde devamının sağlandığı gözlenmektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2012;akt.Dolanay, 2016).

Özel eğitime ihtiyaç duyan birey, birçok sebepten dolayı kişisel özellikleri ve eğitim kapasiteleri bakımından yaşlarına göre beklenen yeterlilikten farklılık gösteren kişiyi anlatmaya çalışır. Bu kapsamlı tanım bütün özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri anlatmaktadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretime ihtiyacı olan öğrencilerin nitelikleri ve ihtiyaçları epey değişiklik arz etmektedir. İmkan eşitliği, özel gereksinimli öğrencilere yalnız bireyselleştirilmiş eğitim hizmeti verilmesiyle mümkündür (Kırcaali-İftar, 1998;akt;Ünal, 2010).

Özel eğitime gereksinimi olan kişilerde Bu ayrı yönler, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerde ortaya çıkar ve kişisel özelliklerine göre onlar için özel eğitim gerekir (Kirk, 2002;akt.Demir, 2009).

Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin sayısının her geçen gün fazlaşmaktadır. Sebebi, çevresel nedenlere, tıptaki teknolojik gelişmelere bağlı olarak erken doğmuş bebeklerin veya ileri düzeyde sağlık sorunları olan bebeklerin hayatta kalmasına, artan trafik ve benzeri nedenlerle kaza sayılarındaki artışa bağlanabilir. Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre dünya nüfusunun %14'ü ve Türkiye nüfusunun %12,29'u özel gereksinimli bireylerdir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011;akt.Yorulmaz, 2015).

Kaynaştırma Eğitiminin Amacı ve Yararları

Bu eğitim ve öğretimin, özel eğitime muhtacı olan bireyden normal gelişim gösteren bireye, öğretmeninden, öğrencinin ebeveynlerine kadar herkese yararı olan bir uygulamadır. Özel gereksinim eğitimlerine ihtiyaçları olan çocukların genel eğitim sınıflarına katılmasının birçok yararı vardır.

Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları

Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları;

- ✓ Anayasa'nın 42.maddesi
- ✓ 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
- ✓ 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
- ✓ 5378 sayılı Engelliler Hakkında yapılan düzenleme

Kaynaştırma Yoluyla Yapılan Eğitimin Uygulama Ortamı

Sınıf öğretmenlerin, sadece çocukların davranışlarının sonuçlarını içeren değil aynı zamanda kuralları, yöntemleri ve sınıf içi etkinlikleri de içeren kapsamlı bir davranış yönetimi planına hâkim olması gerekir. Bu plan doğrultusunda fiziksel ortama, eğitim sürecine, olumlu sınıf iklimi oluşturmaya, eğitim öğretime yönelik uyarlamalar yapılmalıdır (Smith,Polloway,Patton ve Dowdy, 2001;akt.Çiftçi, 2018).

Kaynaştırma Türleri

Kaynaştırma uygulamaları, üç farklı türde yapılmaktadır;

- ✓ Tam zamanlı uygulamalar
- ✓ Yarı zamanlı yapılan eğitimler
- ✓ Tersine uygulamalar

Kaynaştırma Eğitiminin Diğer Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere faydaları olduğu gibi normal öğrencilere de birtakım faydalar sağlamaktadır. Bu yararları şu şekilde sıralayabiliriz;

- ✓ Hoşgörü, demokrasi ve ahlak anlayışları gelişir.
- ✓ Engelli bireylere saygı duyarlar.
- ✓ Kendi eksikliklerini farkına varırlar.
- ✓ Liderlik, sorumluluk alma ve model alma gibi duyguları gelişir (MEB, 2013).

Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen ve İdarecilere Yararları

- ✓ Eğitimde imkân eşitliği ve ekonomiklik hedefleri gerçekleştirilmiş olur.
- ✓ Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik yürüttükleri çalışmalar öğretmenlik mesleğine ilgili akademik bilgi ve bireysel becerilerine katkı sağlar.
- ✓ Kaynaştırma faaliyetleri, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer görevli kişilerle iletişim kurmasını ve iş birliği içinde bulunmasını artırır (MEB, 2013).

Kaynaştırma eğitimi ve öğretimi ile eğitimcilerin, sebat, tolerans ve kişisel farklılıklara saygı duymanın oluşabileceği, Bep hazırlama, yürürlüğe koyma ve kaynaştırma eğitiminin hedeflere ulaşmasını sağlama yönünde gayret içinde olacakları söylenebilir. Bu eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin ayrıca sınıf içi disiplinle ilgili değerlendirme ölçütü geliştirme ve eğitimi ekonomiklik ilkesine uygun yürütebilme konusunda da daha hedeflere ulaşması beklenmektedir.

Kaynaştırma Eğitiminin Anne ve Babaya Yararları

- ✓ Velinin öğrencisinden beklentisi öğrencinin seviyesine göre biçim almaya başlar.
- ✓ Kaynaştırma eğitimi sayesinde ebeveynlerin okula olan tutumları değişir.

Kişisel özellikler, inanç, sosyo-ekonomik düzeyleri, sosyal çevrelerinin desteği bu unsurlara örnek olarak verilebilir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin tanısının ne olduğu, engel düzeyinin boyutu, cinsiyeti, çocuk sayısı ve kardeş sıralamasındaki yeri gibi sebepler de velinin psiko- sosyal durumuna etki etmektedir (Şanlı, 2012; akt. Aslan, 2019)

Tersine Kaynaştırma Eğitimi

Okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler.

Yardımcı Hizmetlerinin Sağlanması

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 'nde (MEB,2018) destek odası özel eğitim hizmeti, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları kapsamında kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri biçiminde tanımlanmaktadır.

Öğrenci Aileleriyle İş Birliği

Belirtilen sebeplerden ötürü sınıftaki her velinin o dersin öğretmeni ile her zaman iletişim halinde olması önemlidir. Kimi ebeveynler öğrencilerinin kaynaştırılması için istekli olabilirken, bazı ebeveynler kaynaştırma olayına olumsuz bakmaktalar. Ailenin kaynaştırmaya istekli olması, kaynaştırmanın amacına ulaşmasında mutlaka önemlidir. Bundan dolayı öğretmenin, aileyi gerek okulda gerekse evde öğrenilenleri özümsetme konusunda yardımcı olarak kullanması kolaylaşacaktır. (Batu,2000;akt;Erdağı, 2019).

Eğitimi Olumlu Kılan Sebepler

Başarılı bir kaynaştırma eğitiminde önemli olan unsur, öğrencilerin akademik-sosyal ve eğitimsel programı için normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesinin dikkatlice planlanmış ve denetlenmiş olmasıdır (Salend, 1994;akt.Akkoyun, 2007). Bu amaçla kaynaştırma eğitimi uygulama ölçütlerinde, kaynaştırma okullarında ve sınıflarında yapılması muhakkak olan düzeltmeler, personel durumu, kaynaştırılacak öğrencinin özellikleri ve uygulanacak olan programlardan bahsedilmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

İlkokulda bir defaya mahsus sınıf tekrarı yaptırılabilir. Eğitim ve öğretim programını bireyselleştirmenin başlangıcı akademik tüm disiplinlerin hepsinde sınıf başarı ortalamasının altında olabileceği gibi, sadece belli bir disiplinde de öğrenme eksikliği çekiyor da olabilir.

BEP programları sayesinde anne babalar çocuklarının gereksinimleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olurlar. Öğretmenler bu uygulama ile çocuk için belirlenen hedefler doğrultusunda ilerlemesine katkı sağlar. Tüm bunlara ek olarak BEP özel gereksinimli çocuğun topluma uyumlu ve yararlı bir birey olması konusunda da önemli bir eğitim faaliyetidir (Özgür, 2011:95-96).

Sınıf Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

Sınıf öğretmenleri okulda bulunan tüm öğretmenler ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek amacıyla beraber çalışmalarında faydalı olduğu düşünülmektedir. Derslik alanında farklılık gösteren bireylerin

akranları tarafından aralarına alınılması, sınıf öğretmeninin yapacağı akran bilgilendirmesine ve tüm öğrencileri kapsayıcı eğitime hazırlamaya bağlıdır (Gülyüz, 2009;akt.Gür, 2018).

Her dersliğin eğitimcisi şube içerisinde gösterdiği tavır ve davranışlarla sınıftaki çocuklara iyi örnek olmalıdır. Öğretmen olumlu tavır ve hoşgörüsüyle tüm bireylere örnek olmalıdır ve özel gereksinimli öğrencinin yaşlıları tarafından aralarına alınması ve hep birlikte bütünleşmesi için etkinlikler yapmalıdır (Yell, 1995;akt.Gür, 2018).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmaları RAM Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. RAM Müdürlükleri illerde eğitsel tanıyı yapan (Sarpdağ, 2001;akt;Akkoyun, 2007) kurumlardır.

İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; Kaynaştırma eğitimi, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler hakkında nicel ve nitel araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünde üstlendikleri görevleri, görevde olan öğretmenleri ve atanabilecek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini ifade ettikleri görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim- öğretim yılı, Hatay ili, Dört Yol ilçesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamakta ve ilkokullarda görev yapan 114 öğretmenden oluşmaktadır.

Bilgi Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Cankara (2010) tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Bilgilerin Toplanması

Çalışma için veri toplama sırasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış, konu ile alakalı yapılan araştırma, yayın, Tezler, kitaplar, makaleler ve diğer kaynaklar gözden geçirilmiştir. Literatür taraması yapılmıştır. Ölçek uygulama izni ile araştırma verilerinin toplanması sürecinde, Hatay Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ‘nden Üniversite vasıtasıyla izin alınmıştır. Alınan izinden sonra Dört Yol ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılarak uygulama yapılmıştır. Ölçme aracının uygulanmasında ilçe merkezde bulunan 28 ilkokula gidilmiş olup, 114 adet ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde (%), ortalama (X), standart sapma (SS) kullanılmıştır. İki grup arasındaki farkların analizinde “Bağımsız Örneklem t-Testi”, 3 veya daha fazla grup arasındaki farklar için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22.0 programında yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi karşılaştırmalarında, $P < 0,05$ ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların demografik özellikleri aşağıda yer alan Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	73	64
	Erkek	41	36
	Toplam	114	100
Kıdem Yılı	1-10 yıl	16	14
	11-20 yıl	56	49,1
	21 yıl ve üzeri	42	36,8
	Toplam	114	100
Mezun Olunan Lisans Düzeyi	Eğitim Fakültesi	79	69,3
	Diğer	35	30,7
	Toplam	114	100
Mezun Olunan Program	Sınıf Öğretmenliği	66	57,9
	Diğer	48	42,1
	Toplam	114	100

Araştırma kapsamında %64'ü kadın, %36'sı erkek olmak üzere 114 katılımcı yer almaktadır.

Katılımcıların %14'ü 1-10 yıl, %49,1'i 11-20 yıl, %36,8'i 21 yıl ve üzeri kıdem süresine sahiptir.

Katılımcıların %69,3'ü eğitim fakültesi mezunu, %30,7'si ise diğer fakülte mezunlarındandır.

Katılımcıların %57,9'u sınıf öğretmenliği programından, %42,1'i ise diğer programlardan mezundur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulama deneyimleri, kaynaştırma uygulaması yaptıkları sınıf, bu eğitimi yapılan sınıf mevcutları, bu öğrencilerinin yaş grupları, kaynaştırma öğrencilerinin özür durumları ve kaynaştırma eğitimi uygulanan okulların imkanlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Kaynaştırma Uygulaması ile İlgili Sorulara Verdiklerin Yanıtların İncelenmesi

		n	%
Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Deneyimi	1 yıl	23	20,2
	2 yıl	17	14,9
	3 yıl	24	21,1
	4 yıl ve üzeri	47	41,2
Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Sınıf	1.Sınıf	35	30,7
	2.Sınıf	45	39,5
	3.Sınıf	43	37,7
	4.Sınıf	50	43,9
Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıfın Mevcudu	1-20	29	25,4
	21-30	46	40,4
	31 ve üzeri	36	31,6
Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaş Grubu	6-8 yaş	56	49,1
	9-11 yaş	55	48,2
	12 yaş ve üzeri	11	9,6
Kaynaştırma Öğrencilerinin Özür Durumu	Zihinsel engelli	72	63,2
	Fiziksel engelli	32	28,1
	İşitme engelli	14	12,3
	Diğer	31	27,2
Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Okulların İmkânı	Rehber Öğretmen	72	63,2
	Bep Geliştirme Birimi	28	24,6
	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama	55	48,2
	Destek Eğitim Odası	43	37,7
	Sınıf İçi Yardım	33	28,9
	Özel Eğitim Danışmanlığı	12	10,5

Katılımcıların %20,2'si kaynaştırma eğitimi uygulamasında 1 yıl, %14,9'u 2 yıl, %21,1'i 3 yıl, %41,2'si ise 4 yıl üzerinde deneyime sahiptir.

Katılımcıların %30,7'si birinci sınıf düzeyinde, %39,5'i ikinci sınıf düzeyinde, %37,7'si üçüncü sınıf düzeyinde, %43,9'u dördüncü sınıf düzeyinde kaynaştırma uygulaması yapmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflardan %25,4'ü 1-20, %40,4'ü 21-30, %31,6'sı 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahiptir.

Katılımcıların %49,1'inin kaynaştırma öğrencileri 6-8 yaş grubunda, %48,2'sinin 9-11 yaş grubunda, %9,6'sının ki ise 12 yaş ve üzerindedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin %63,2'si zihinsel engelli, %28,1'i fiziksel engelli, %12,3'ü zihinsel engellidir. Öğrencilerin %27,2'si ise diğer engellilik durumlarına sahiptir.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan okulların %63,2'sinde rehber öğretmen, %24,6'sında bep geliştirme birimi, %48,2'sinde bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, %37,7'sinde destek eğitim odası, %28,9'unda sınıf içi yardım, %10,5'inde özel eğitim danışmanlığı imkânı bulunmaktadır.

Kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar bölümünde yer alan sorulara alınan yanıtlar aşağıda yer alan Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar

		Yetersiz	Az	Orta	İyi	Oldukça İyi	\bar{x}	s
1.Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatını bilme durumunuz.	n	8	21	49	19	17	3,14	1,10
	%	7,0	18,4	43,0	16,7	14,9		
2.Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatını takip etme durumunuz.	n	5	27	39	23	19	3,21	1,12
	%	4,4	23,7	34,2	20,2	16,7		
3.Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatının yeterlilik durumu.	n	5	21	52	23	13	3,16	1,00
	%	4,4	18,4	45,6	20,2	11,4		
4.Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatının uygulanabilirlik durumu	n	5	28	42	25	14	3,13	1,06
	%	4,4	24,6	36,8	21,9	12,3		
5.Uygun tanılama ve yerleştirme yapılması durumu	n	6	29	41	30	8	3,04	1,01
	%	5,3	25,4	36,0	26,3	7,0		
6.Özel gereksinimli öğrencilerinin izlenmesi durumu	n	9	25	41	31	8	3,04	1,05
	%	7,9	21,9	36,0	27,2	7,0		
7.Kaynaştırma öğrencilerin uygulamadan memnun olma durumu	n	6	20	37	39	12	3,27	1,04
	%	5,3	17,5	32,5	34,2	10,5		
8.Uygulayıcı öğretmenlerin aldıkları eğitimin yeterlilik durumu	n	12	28	39	30	5	2,89	1,05
	%	10,5	24,6	34,2	26,3	4,4		
9.Kaynaştırma öğrenci ailelerinin uygulamadan memnun olma durumu	n	4	21	39	31	19	3,35	1,07
	%	3,5	18,4	34,2	27,2	16,7		
10.Öğretmenlere gerekli desteğin okul idarelerince karşılanması durumu	n	9	28	28	34	15	3,16	1,17
	%	7,9	24,6	24,6	29,8	13,2		
11.Öğretmenin ihtiyacı olan desteği dışarıdan bulabilmesi durumu	n	14	31	36	27	5	2,81	1,08
	%	12,3	27,2	31,6	23,7	4,4		
12.Öğretmenle işbirliğinin aileler tarafından karşılanması durumu	n	7	22	43	29	13	3,17	1,06
	%	6,1	19,3	37,7	25,4	11,4		
13.Ram ile işbirliğinin yeterlilik durumu	n	13	26	41	22	12	2,95	1,14
	%	11,4	22,8	36,0	19,3	10,5		
14.Bep hazırlanırken kurumlardan gerekli desteğin alınma durumu	n	9	27	39	28	11	3,04	1,09
	%	7,9	23,7	34,2	24,6	9,6		
15.Bep hazırlık ve uygulamasında zamanın yeterlilik durumu	n	8	31	40	27	8	2,96	1,04
	%	7,0	27,2	35,1	23,7	7,0		
16.Kaynak araç,gereç ve materyallerin temini durumu	n	13	36	32	31	2	2,76	1,03
	%	11,4	31,6	28,1	27,2	1,8		
17.Bep hedeflerin öğrencilere uygun belirlenmesi	n	5	24	48	29	7	3,08	0,95
	%	4,4	21,1	42,1	25,4	6,1		
18.Başarı ölçme ve değerlendirme sisteminin uygunluğu ve yeterliği	n	4	29	43	28	9	3,08	0,98
	%	3,5	25,4	37,7	24,6	7,9		
19.Bep'lerdeki akademik ve sosyal amaçlara ulaşılabilirliği	n	7	25	47	29	4	2,98	0,94
	%	6,1	21,9	41,2	25,4	3,5		
20.Okul ve sınıflardaki fiziki koşulların uygunluğu	n	19	28	39	19	6	2,68	1,11
	%	16,7	24,6	34,2	16,7	5,3		
Toplam							3,05	0,78

Tablo 3'den görüldüğü gibi kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlara ilişkin madde ortalamalarının 2,68 ile 3,35 aralığında olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlardan en düşük ortalamaya sahip olan madde okul ve fiziki koşulların uygunluğu iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise kaynaştırma öğrenci ailelerinin uygulamadan memnun olma durumudur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutum ve etkilerine ilişkin durumlar bölümünde yer alan sorulara alınan yanıtlar aşağıda yer alan Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri

		Oldukça Olumsuz	Olumsuz	Etkisi Yok	Olumlu	Oldukça Olumlu	\bar{x}	s
21. Ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	n	7	15	33	39	19	3,42	1,11
	%	6,1	13,2	28,9	34,2	16,7		
22. Diğer öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	n	11	11	33	43	15	3,35	1,13
	%	9,6	9,6	28,9	37,7	13,2		
23. Diğer öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	n	11	13	40	35	14	3,25	1,12
	%	9,6	11,4	35,1	30,7	12,3		
24. Uygulayıcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	n	5	13	46	36	12	3,33	0,97
	%	4,4	11,4	40,4	31,6	10,5		
25. Branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	n	12	20	35	34	12	3,12	1,15
	%	10,5	17,5	30,7	29,8	10,5		
26. Okul idarelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	n	7	12	33	40	21	3,5	1,1
	%	6,1	10,5	28,9	35,1	18,4		
27. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine etkisi	n	2	9	42	38	21	3,6	0,94
	%	1,8	7,9	36,8	33,3	18,4		
28. Bu uygulamalarının diğer öğrencilere etkisi	n	5	19	46	28	15	3,26	1,03
	%	4,4	16,7	40,4	24,6	13,2		
29. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının uygulayıcı öğretmenlere etkisi	n	3	21	36	34	19	3,4	1,06
	%	2,6	18,4	31,6	29,8	16,7		
30. Destek eğitimleri almalarının akademik ve sosyal gelişime etkisi	n	6	12	34	44	16	3,46	1,04
	%	5,3	10,5	29,8	38,6	14		
Toplam							3,37	0,77

Tablo 4’den görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yer alan paydaşların tutum ve etkilerine ilişkin madde ortalamalarının 3,12 ile 3,60 aralığında olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yer alan paydaşların tutum ve etkilerine ilişkin en düşük ortalamaya sahip olan madde branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine etkisidir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kaynaştırma öğretiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar bölümünde yer alan sorulara alınan yanıtlar aşağıda yer alan Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar

		Oldukça Az	Az	Normal	Fazla	Oldukça Fazla	\bar{x}	s
31. Öğretmenlere ek sorumluluklar getirme durumu	n	2	8	21	30	53	4,09	1,04
	%	1,8	7,0	18,4	26,3	46,5		
32. Yapılan çalışmalarda emeğin durumu	n	0	7	29	31	47	4,04	0,96
	%	0	6,1	25,4	27,2	41,2		
33. Sınıf Yönetiminde problem davranışla karşılaşma durumu	n	1	11	32	31	39	3,84	1,04
	%	,9	9,6	28,1	27,2	34,2		
34. Mesleki verim ve motivasyon düşüklüğü durumu	n	3	14	40	32	25	3,54	1,05
	%	2,6	12,3	35,1	28,1	21,9		
Toplam							3,88	0,81

Tablo 5’den görüldüğü gibi kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlara ilişkin madde ortalamalarının 3,54 ile 4,09 aralığında olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlardan en düşük ortalamaya sahip olan madde mesleki verim ve motivasyon düşüklüğü durumu iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise öğretmenlere ek sorumluluklar getirme durumudur.

Tablo 6. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar

		Oldukça Az	Az	Normal	Fazla	Oldukça Fazla	\bar{x}	s
31. Öğretmenlere ek sorumluluklar getirme durumu	n	2	8	21	30	53	4,09	1,04
	%	1,8	7,0	18,4	26,3	46,5		
32. Plan ve uygulamada zaman ve çaba sarf etme durumu	n	0	7	29	31	47	4,04	0,96
	%	0	6,1	25,4	27,2	41,2		
33. Sınıf Yönetiminde problem davranışla karşılaşma durumu	n	1	11	32	31	39	3,84	1,04
	%	,9	9,6	28,1	27,2	34,2		
34. Mesleki verim ve motivasyon düşüklüğü durumu	n	3	14	40	32	25	3,54	1,05
	%	2,6	12,3	35,1	28,1	21,9		
Toplam							3,88	0,81

Tablo 6'dan görüldüğü gibi kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlara ilişkin madde ortalamalarının 3,54 ile 4,09 aralığında olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlardan en düşük ortalama sahip olan madde mesleki verim ve motivasyon düşüklüğü durumu iken en yüksek ortalama sahip madde ise öğretmenlere ek sorumluluklar getirme durumudur.

Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 7. Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar

	n		\bar{x}	s
Durumlar	114		60,68	15,63
Tutum ve Etkiler	113		33,60	7,72
İlave Durumlar	114		15,51	3,24

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar düzeyleri $60,68 \pm 15,63$, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutum ve etki düzeyleri $33,60 \pm 7,72$, kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar düzeyleri $15,51 \pm 3,24$ 'dür.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar

Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları Tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarının T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Durumlar	Kadın	73	3,017	0,816	-0,310	0,757
	Erkek	41	3,0645	0,725		
Tutum ve Etkiler	Kadın	72	3,41	0,79	0,903	0,368
	Erkek	41	3,273	0,742		
İlave Durumlar	Kadın	73	3,97	0,7225	1,519	0,134
	Erkek	41	3,7125	0,9325		

p < 0,05, Bağımsız Örneklem t-Testi

Tablo 8'de Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyi cinsiyete göre karşılaştırıldığında erkek katılımcıların ortalamasının kadın katılımcılara göre daha yüksek ($\bar{x}=3,0645$) olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri düzeyine göre bu durum değişmekte ve kadın katılımcıların ortalamasının ($\bar{x}=3,41$) erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyine göre incelendiğinde ise kadın katılımcıların ortalamasının ($\bar{x}=3,97$) erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Düzeylere göre en yüksek ortalama Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyinde kadın katılımcıların ($\bar{x}=3,97$), en düşük ortalama ise Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyinde yine kadın katılımcıların ortalaması ($\bar{x}=3,017$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların % 95 güvenle kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p > 0,05$)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri ve Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Analiz Sonuçları Tablo 9 de sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri ve Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Farklılıklarının Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Sonuçları

	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	s	F	p
Durumlar	1-10 yıl	16	2,8405	0,68	0,635	0,532
	11-20 yıl	56	3,091	0,7775		
	21 yıl ve üzeri	42	3,032	0,8275		
Tutum ve Etkiler	1-10 yıl	15	3,373	0,73	0,192	0,826
	11-20 yıl	56	3,4	0,719		
	21 yıl ve üzeri	42	3,302	0,865		
İlave Durumlar	1-10 yıl	16	3,595	0,88	1,151	0,32
	11-20 yıl	56	3,915	0,78		
	21 yıl ve üzeri	42	3,935	0,82		
<i>p<0,05, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)</i>						

	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	312,337	2	156,168	0,635	0,532
Gruplar İçi	27304,295	111	245,985		
Toplam	27616,632	113			
Gruplar Arası	23,170	2	11,585	0,192	0,826
Gruplar İçi	6651,910	110	60,472		
Toplam	6675,080	112			
Gruplar Arası	24,069	2	12,034	1,151	0,320
Gruplar İçi	1160,423	111	10,454		
Toplam	1184,491	113			

Tablo 9’da Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyi mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığında 11-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların ortalamasının en yüksek ($\bar{x}=3,091$), 1-10 yıl olanların ise hem kendi düzeyinde en düşük ($\bar{x}=2,8405$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların diğer düzeyler arasında da en düşük ($\bar{x}=2,8405$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri düzeyine göre bakıldığında yine 11-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların ortalamasının en yüksek ($\bar{x}=3,4$), 21 yıl ve üzeri olanların ise en düşük ($\bar{x}=3,302$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyine göre incelendiğinde ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların ortalamasının en yüksek ($\bar{x}=3,915$), 1-10 yıl arası olanların ise en düşük ($\bar{x}=3,595$) ortalama görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların ortalamasının diğer düzeyler arasında da en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların % 95 güvenle kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri ve Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Mezun Olunan Lisans Düzeyine Göre Analiz Sonuçları Tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri ve Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Mezun Olunan Lisans Düzeyine Göre Farklılıklarının T Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Lisans Düzeyi	n	\bar{x}	s	t	p
Durumlar	Eğitim Fakültesi	79	2,988	0,7595	-0,948	0,345
	Diğer	35	3,1385	0,8315		
Tutum ve Etkiler	Eğitim Fakültesi	78	3,326	0,698	-0,708	0,480
	Diğer	35	3,437	0,922		
İlave Durumlar	Eğitim Fakültesi	79	3,9125	0,7925	0,676	0,500
	Diğer	35	3,8	0,855		
<i>p<0,05, Bağımsız Örneklem t-Testi</i>						

Tablo 10’da Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyi mezun olunan lisans düzeyine göre karşılaştırıldığında diğer lisans mezunlarının ortalamasının eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek ($\bar{x}=3,1385$) olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri düzeyine göre bu durum değişmemekte ve diğer lisans mezunlarının ortalamasının

($\bar{x}=3,437$) eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyine göre incelendiğinde ise eğitim fakültesi mezunlarının ortalamasının ($\bar{x}=3,9125$) diğer lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Düzelere göre en yüksek ortalama Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyinde eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=3,9125$), en düşük ortalama ise Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyinde yine eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması ($\bar{x}=2,988$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların % 95 güvenle kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar mezun olunan lisans düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri ve Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılıklarının Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Sonuçları Tablo 11 de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutum ve Etkileri ve Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar Ait Düzeylerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılıklarının Tek Yönlü Varyans Analiz Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Program	n	\bar{x}	s	t	p
Durumlar	Sınıf Öğretmenliği	66	2,963	0,784	-1,144	0,255
	Diğer	48	3,1325	0,776		
Tutum ve Etkiler	Sınıf Öğretmenliği	65	3,245	0,782	-1,872	0,064
	Diğer	48	3,517	0,737		
İlave Durumlar	Sınıf Öğretmenliği	66	3,8975	0,7875	0,316	0,752
	Diğer	48	3,85	0,845		

$p<0,05$, Bağımsız Örneklem t-Testi

Tablo 11’de Katılımcıların Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyi mezun olunan program düzeyine göre karşılaştırıldığında diğer program mezunlarının ortalamasının sınıf öğretmenliği mezunlarına göre daha yüksek ($\bar{x}=3,1325$) olduğu görülmektedir. diğer program mezunlarının ortalamasının ($\bar{x}=3,517$) sınıf öğretmenliği mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyine göre incelendiğinde ise sınıf öğretmenliği mezunlarının ortalamasının ($\bar{x}=3,8975$) diğer program mezunlarına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Düzelere göre en yüksek ortalama Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar düzeyinde sınıf öğretmenliği mezunlarının ($\bar{x}=3,8975$), en düşük ortalama ise Kaynaştırma Eğitim Uygulamasına İlişkin Durumları düzeyinde yine sınıf öğretmenliği mezunlarının ortalaması ($\bar{x}=2,963$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların % 95 güvenle kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir

Sonuç

Kaynaştırma eğitimi ve öğretimi okullarımızdaki eğitimin önemli birer unsurudur. Kaynaştırma, akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren öğrencilerin sosyalleşmesi, kendi ayakları üzerinde durabilmesi, ilgi ve yeteneklerinin farkına varması, okul ve sosyal hayat kültürüne adapte olması, duygu-düşünce ve hareketlerinde istendik yönde değişimler olması amacıyla gerçekleştirilen bir eğitim türüdür.

Belirtilen sebeplerden dolayı, görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulamalı bir şekilde özel eğitim dersi ve ayrıntılı kaynaştırma dersi alması uygun görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; ankete katılanların çoğunun kadın olduğu ve meslekte belirli bir tecrübeye kıdem aldığı görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulama deneyimleri, kaynaştırma uygulaması yaptıkları sınıf, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıf mevcutları, kaynaştırma öğrencilerinin yaş grupları, kaynaştırma

öğrencilerinin özür durumları ve kaynaştırma eğitimi uygulanan okulların imkanlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 2’de yer almaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yer alan paydaşların tutum ve etkilerine ilişkin en düşük ortalamaya sahip olan madde branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine etkisini göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlardan en düşük ortalamaya sahip olan madde mesleki verim ve motivasyon düşüklüğü durumu iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise öğretmenlere ek sorumluluklar getirme ve kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlardan en düşük ortalamaya sahip olan madde mesleki verim ve motivasyon düşüklüğü durumu iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise öğretmenlere ek sorumluluklar getirme durumunu göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Beşinci alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutum ve etkileri ve kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Altıncı alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutum ve etkileri ve kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar düzeyleri kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yedinci alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutum ve etkileri ve kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar düzeyleri mezun olunan lisans düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sekizinci alt probleme ilişkin anket sorularına verilen cevaplar sonucunda; Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma eğitim uygulamasına ilişkin durumlar, eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar düzeyleri mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öneriler

Yönetmeliği çıkarılması, hem bu alanda eğitim veren, eğitimcilerin işlerini daha kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Okul idarecilerinin hizmet içi eğitimle bu alanda yetiştirilmesi uygun görülmektedir.

- ✓ Araştırma sonuçlarına göre anket yapılan öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin durumunun tanınması sürecine dikkat edilmesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencisinin tanılama sürecine özen gösterilebilir, bu sırada hem öğretmene hem de öğrencinin velisine rehberlik yapılabilir.
- ✓ Okullarda destek eğitim odalarının sayısı artırılarak ihtiyaç doğrultusunda iyileştirmeler yapılabilir.
- ✓ BEP hazırlama ve uygulama konusunda öğretmenlere rehberlik yapılabilir ve uzman kişiler tarafından eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Balo, D. (2015). İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri; Elâzığ ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elâzığ.
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi; Afyon ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

- Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi; Konya ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Konya.
- Çankaya, Ö. (2012). İlköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi; Konya ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi: Kırşehir.
- Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu; İstanbul ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çiftçi, H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin tanı öncesi ve sonrası yaşadıkları süreçlerin incelenmesi; Lefkoşa örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kıbrıs.
- Demir, A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri; Şanlıurfa ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü: Şanlıurfa.
- Deniz, E. (2018). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri; Bir meta sentez çalışması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Dolanay, D. (2016). Annelerin özel gereksinimli çocukları kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki; Kıbrıs örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı: Kıbrıs.
- Erdağı, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi; Kars ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Fakültesi: Kars.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları
- Görgülü, M. (2016). Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin okulu yönetme yeterlilikleri; İstanbul ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Güleryüz, Ş. (2009). Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Gür, D. (2019). 2018 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri; Sakarya ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- İmrak, H. Ç. (2009). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- İşman, A. (2009). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi; İstanbul ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Bartın.
- Kaptanoğlu, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması; Kıbrıs örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kıbrıs.
- Kara, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi; İstanbul ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi: Edirne.
- Karamanlı, D. (1998). Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkında algılamalarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kılıç, M. (2011). Üniversite öğrencileri arasında sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı düzeyleri ve yalnızlık ile ilgili kaygıları ile benlik saygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi; Trabzon ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi: Trabzon.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2012). *Özel Eğitim Yönetmeliği*. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=12>

MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete, Sayı:30471, Ankara.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/>

Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği; Bolu ili örneği. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Şanlı, E. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi; Samsun ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.

T.C. Anayasası (1982). https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf.

Ünal, F. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları; Adana ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi; Ağrı ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ağrı.

Yorulmaz, A. (2015). Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler; Batman ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi: Gaziantep.



Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Sorunları Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Administrators and Teachers' Opinions on Syrian School Adaptation Problems

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyumları ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma çerçevesinde, 2021-2022 öğretim yılında Hatay ili Altınözü ilçesine bağlı okullarda çalışmakta olan 5 okul yöneticisi ve 12 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Yapılan araştırma kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlarda yoğun olarak dil sorunu ve buna bağlı olarak yaşanan iletişim sorunları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle dil sorununun çözümüne yönelik yapılacak çalışmalar Suriyelilerin eğitim sorunlarının önemli bir kısmını azaltacaktır. Ayrıca Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum problemlerini gidermek amacıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile desteklenmesi, uyum ve iletişim sorunlarını çözmeye yönelik faaliyetlerin planlanması ile yaşanan uyum problemlerini gidermek bağlamında olumlu sonuçlar elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Mülteci, Suriyeli Mülteci, Uyum, Eğitim

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the views of administrators and teachers about the adaptation of Syrian refugee students to school. Within the framework of the qualitative research, the data obtained from the interviews with 5 school administrators and 12 teachers working in the schools of Altınözü district of Hatay province in the 2021-2022 academic year were analyzed. In the research, interview questions prepared by the researcher were used as data collection tool. Within the scope of the research, findings regarding the problems faced by Syrian students in the process of adaptation to school were obtained. It has been concluded that the problems faced by Syrian students in the school environment are mostly language problems and related communication problems. For this reason, efforts to solve the language problem will reduce a significant part of the education problems of Syrians. In addition, positive results can be obtained in the context of supporting the teachers with in-service trainings in order to solve the adaptation problems of Syrian refugee students, planning activities to solve the adaptation and communication problems and eliminating the adaptation problems experienced.

Keywords: Migration, Refugee, Syrian Refugee, Integration, Education

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan problem açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiş, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, sınırlılıklar belirtilmiştir.

Problem

Tarih boyunca insanlar savaş, yaşadıkları bölgede oluşan doğal afetler, ekonomik problemler, yaşam koşulları, güvenlik sorunları gibi nedenlerle daha güvenli olan yerlere göç etmişlerdir (Bülbül ve Köse, 2010).

2011 yılında Suriye’de rejim karşıtı kişilerin ayaklanmasıyla baş gösteren iç savaş sonucu birçok Suriyeli güvenlik endişesi ile başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR)’nün verilerine göre 3,6 mülteci Türkiye’ye sığınmıştır (Yiğit, Şanlı ve Gökalt, 2021).

Ülkemizde yaşayan Suriyeli mülteciler, savaş sonrası yaşadıkları sarsıntıları, sağlık sorunlarını, ekonomik problemleri ve eğitim ihtiyaçlarını da beraberinde getirmektedir.

Birey geldiği yeni yer ile eskiden oturduğu yer arasındaki farklılığa ve benzerliğe göre çeşitli uyum problemleri yaşar. “Çocuğun gittiği yerin kültürü ve toplumsal çevresine uyabilmesi için kendi rolünü bilmesi

Mehmet Kavacık ¹

Meltem Kavacık ²

Mevlüt Meşe ³

Berna Yekta Yılmaz ⁴

Süleyman Sarıgöl ⁵

Kürşat Sürücü ⁶

How to Cite This Article

Kavacık, M., Kavacık, M., Meşe, M., Yılmaz, B. Y., Sarıgöl, S. & Sürücü, K. (2023). “Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretimi Hakkında”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5057-5071. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73022>

Arrival: 13 August 2023

Published: 30 November 2023

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

¹ Okul Müdürü, Parmakkurdu Ortaokulu, Mersin, Türkiye

² Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Mezitli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mersin, Türkiye

³ Okul müdürü, Çarıklı milli egemenlik ilkokulu, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Müdür yardımcısı, Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisei, Ankara, Türkiye

⁵ Okul müdürü, Afyon merkez Büyükkalecik Kocatepe ilkokulu, Afyon, Türkiye

⁶ Okul müdürü, Şehit Er Kamil Alkan Ortaokulu, İzmir, Türkiye

ve her şeyden önce ise dili algılayabilmesi gerekmektedir. Bir kültür bocalaması yaşayan çocukların uyum sorunları mutlaka olacaktır.” (Kılıçkaya, 1988).

Uyum, bireyin gelişimine yönelik gereksinimlerini karşılaması, bireysel ve sosyal hayatında amaçlarına ulaşabilmesi, üretken bir yaşam sürmesi ve mutlu olmasını etkileyen bir etmendir (Demirtaş-Zorbaz, 2016). Çocuklar da yeni ve uyum sağlamaları gereken ekolojik bir çevreyle karşılaşabilmektedirler ve bu değişim yeni bir okula başlangıç, bir okul düzeyinden diğerine ilerleme veya okul değişimi şeklinde olabilmektedir. Bu geçiş döneminde çocuklar okula uyum sağlamaları gereken öğretmen değişimleri, akran grupları, akademik zorluklar gibi çeşitli durumlarla karşılaşmaktadırlar. Sosyal ve duygusal anlamda okula uyum, çocuğun yöneticilerin ve arkadaşlarıyla anlamlı ve pozitif ilişkiler kurma ve duygusal olarak kendini güvende hissetme kabiliyetini işaret eder. Bununla birlikte okula uyum çok boyutlu bir süreçtir ve bu boyutlar çocuk, aile, çevre, okul gibi değişkenlerden oluşmaktadır (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Göç sürecinde yeni bir ortama girme, yeni bir dil ve yeni bir kültür ile karşılaşma, kendi kültüründen ayrılma gibi durumlar ortaya çıktığından uyum sorunu oluşmaktadır. Bu nedenle mülteci çocukların yeni bir ülkeye geldiğinde karşılaştıkları temel görevlerden biri okula uyumlarıdır. (Sarıkaya, 2014). Çocukların okula ve yaşadıkları sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi için okulda kendini güvende hissetmesi, öğretmenleri ve akranları ile olumlu bir iletişim içinde olması gerekir (Seven, 2011).

Bir çocuğun okula uyum sağlama sürecini etkileyen bir dizi faktör söz konusudur. Çocuğun yaşadığı ortam, arkadaşlarının ve öğretmenlerin beklentileri, öğretim programındaki değişiklikler, bunlardan bazılarıdır (Ustabaş, 2017). Okula uyum sağlamaya başlayan çocuk kaygı, dışlanma gibi problemlerden uzaklaşıp arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmaya, olumlu davranışlar geliştirmeye başlar (Gülay, 2011).

Ülkelerde yaşanan göç süreçlerinde sığınmacıların sosyal uyumunu gerçekleştirmek amacıyla sığınmacı ve yerli çocukların etkileşim içine girmesi gerekmektedir. Bu olanağı sağlayan en uygun ortamlar ise okullardır (Yavuz ve Mızrak, 2016).

Uyumu etkileyen bir diğer değişken dil sorunudur. Yabancı öğrenciler dil bilmediklerinden yaşına uygun olmayan sınıfa yerleştirilebilmektedir ve bu durumda öğrencilerin sıkılmasına ve derse ilgisiz kalmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle çocukların uyum sağlayabilmesi için öncelikli olarak dil edinmesi gerekmektedir. Böylece akademik anlamda başarılı olabilir ve toplumsal hayatın içinde yer alabilir. Bununla birlikte öğrencinin ön bilgileri, okula hazır oluş düzeyi, önceki okulundaki yaşantıları okula uyumu etkileyen diğer etmenlerdir. Ayrıca mülteci çocukların eğitim boşluklarının uzunluğu da okula uyumu etkileyen bir risk faktörüdür (Kağnıcı, 2017).

Suriyeli bireyler, Türkçeyi kullanmakta direnç göstermekte, ana dilleri olan Arapçayı unutma kaygısı yaşamaktadırlar. Türkçe dil becerilerinin yetersizliği mülteci öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemekte, bu öğrencilerde okula devam sorunları yaşanmaktadır (Şeker ve Sirkeci, 2015).

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda eğitim politikaları belirlenip planlandığında uyum sürecinin hızlanması sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarının değerlendirilmesi ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin geliştirilmesidir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Suriyeli mülteci çocuklarda sık görülen sorunlar nelerdir?
- 2- Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- 3- Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4- Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5- Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 6- Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandığı, nitelikli bir şekilde yetiştirilerek toplumda yer aldığı bir süreçtir. Tüm bireylerin dil, ırk, cinsiyet, din ayrımı yapılmadan eğitim alma hakkı vardır. Yaşadıkları iç savaş sonucu Türkiye'ye sığınan geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların sayısı oldukça fazladır. Ülkemize göç eden Suriyelilerin yakın bir zamanda ülkelerine geri döneceklerine ihtimal

verilmemektedir. Bu çocukların eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunların belirlenerek eğitim hayatlarının kesintiye uğramaması için önlemler alınması gerekmektedir.

Türkiye’de bulunan okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin okula uyum sorunlarının araştırılması, yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortaya konması, uyum sürecinin hızlandırılması ve eğitim hayatlarının kesintiye uğramaması yönünde olumlu katkılar sağlayacaktır.

Sayıtlar

1-Okul yöneticileri yanıtları verirken doğru ve samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

2-Öğretmenler yanıtları verirken doğru ve samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 öğretim yılında Hatay ili Altınözü ilçesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Göç: Ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlanmaktadır (TDK’dan aktaran Akdeniz, 2018).

Mülteci: Irk, din, milliyet, belli bir sosyal grup veya politik bir fikre sahip olmaktan dolayı zulme ve işkenceye uğrama korkusuyla ülkesinden ayrılmış veya ülkesine geri dönemeyen kişiler mülteci olarak tanımlanır (UNCHR, 1951).

Sığınmacı: İlgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişidir (Çakran ve Eren, 2017).

Suriyeli Öğrenci: Suriye’de meydana gelen olaylar nedeniyle Türkiye’ye göç ederek Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan öğrencidir.

Okula Uyum: Çocuğun girdiği ortamdan sosyal ve akademik olarak yarar sağlamasıdır (Kaya ve Akgün, 2016).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Göç

Göç, yaşam çevresindeki koşullar nedeniyle insanların zorunlu olarak ya da daha iyi yaşam koşulları beklentisiyle yaptıkları yer değiştirme olarak tanımlanabileceği gibi; din, ırk, siyasi düşünceler, doğal afetler, ekonomik koşullar nedeniyle bireylerin yaşadıkları yerden, isteyerek ya da zorunlu olarak yer değiştirmeleri olarak tanımlanabilir (Akdeniz, 2018). Faist (2003), göç olgusunu yalnızca mekân değiştirmek olarak tanımlamamış, göçün toplumsal olgulardan bir diğerine, bir mekandan diğer bir mekana, siyasal bir olgudan diğer bir siyasal olguya yönelen geçici ya da kalıcı hareketler olarak tanımlamıştır. Toros (2008), göç olgusunu bireylerin sahip oldukları mal varlıklarından, yaşam alanlarından, mevcut maddi olanaklardan isteyerek ya da zorunlu olarak ayrılarak yeni yaşam alanları aramaları olarak tanımlamıştır.

Göç Çeşitleri

Göç, zorunlu veya gönüllü, serbest, kontrollü, ilkel, geçici, iç-dış gibi şekillerde sınıflandırılabilir (Çakı, 2018).

Gönüllü-Zorunlu Göç

Bireylerin kariyer, eğitim, daha iyi koşullarda iş imkânları, aile bireylerinin yanına gitme arzusu, sosyal koşullar gibi nedenlerle kendi istekleriyle yaşam alanlarından ayrılmaları gönüllü göç olarak adlandırılmaktadır. Savaş, güvenlik sorunları, siyasi nedenler, doğal afetler, iklim değişiklikleri, açlık gibi nedenlerle bireylerin kendi istekleri dışında yaşam alanlarını terk etmeleri ise zorunlu göç olarak adlandırılmaktadır (Çakı, 2018).

İç-Dış Göç

Ülke sınırları içerisinde il, ilçe, köy gibi yerleşim yerleri arasında gerçekleşen yer değiştirme iç göç olarak adlandırılmaktadır. Tarım alanlarının yetersizliği, iş imkânlarının azlığı, düşük gelir nedeniyle yaşanan ekonomik sorunlar sonucu kentten kente ya da kırsal bölgelerden kente doğru göçler yaşanmaktadır.

Kalıcı ya da geçici olarak yaşam alanını değiştirmek, cazip iş imkânları neticesinde belli bir süreliğine ya da sürekli olarak çalışmak ya da bireyin kendi isteği dışında savaş gibi nedenlerle yaşadığı ülkeyi terk edip başka ülkeye göç etmesi dış göç olarak ifade edilmektedir. Dış göçe Suriye’de yaşanan iç savaş sonrası oluşan göç dalgası en iyi örnektir (Çakı, 2018).

Geçici (Mevsimlik) ve Kalıcı Göç

Yılın belli mevsimlerinde veya yılın belli dönemlerinde oluşan göç olaylarına mevsimlik ya da geçici göç adı verilmektedir. Mevsimlik göç, tarım işçilerinin göçü ile örneklendirilebilir (Orhan ve Akpınar, 2018).

Bireylerin gittikleri ülkede kalıcı olarak yaşama isteği sonucu evlilik yolunu seçmeleri; tatil yapmak ya da eğitim amaçlı gittikten bir süre sonra kalıcı olarak bulundukları ülkede yaşamayı seçmeleri kalıcı göç olarak adlandırılmaktadır (Çakı, 2018).

Emek-Beyin Göçü

Kendi alanlarında araştırma faaliyetlerini yapma, teknolojik gelişmeleri yakından izleme, istihdam gibi amaçlarla; yetenekleri olan, belli bir alanda uzmanlaşmış, eğitilmiş bireylerin geçici ya da kalıcı olarak yaşadıkları ülkeden başka bir ülkeye gitmeleri beyin- emek göçü olarak adlandırılır (Çetin Aydın, 2021).

Göç, Çocuk ve Eğitim

Göç olayı ekonomik, psikolojik, toplumsal etkileri beraberinde getirmektedir. Çocuklar bu süreçten en fazla etkilenen gruptur. Göç sonucu ortaya çıkan sağlık sorunları, maddi yetersizlikler, barınma sorunu, kültürel çatışmalar, eğitim sorunu gibi etmenler çocukları olumsuz yönde etkilemekte ve toplumsal uyumu zorlaştırmaktadır (Apak, 2015).

Öğrenci velilerinin eğitime karşı ilgisizliği yoğun göçlerin yaşandığı bölgelerde karşılaşılan en önemli problemlerden biridir. Aileler eğitime önem vermemekte, aileler için ekonomik sorunların öncelikli olduğu görülmektedir (Kaştan, 2015).

Çocuğun eğitim gereksinimi, bireyi hayata ve toplumsal rollere hazırlaması, kendini gerçekleştirmesini sağlaması, bilgi ve beceri kazandırması nedeniyle önem verilmesi gereken bir süreçtir. Suriyeli çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması, göç edilen yere uyumu, kuralları kabullenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Suriyeli çocukların eğitime erişimini engelleyen sorunları ortadan kaldırmak, çocukların eğitim süreçlerine dahil edilmesini sağlayacaktır. Çözülmesi gereken bu sorunların başında maddi yetersizlikler gelmektedir. Maddi sorunlardan en çok etkilenenler de çocuklar olmaktadır. Suriyeli çocukları eğitim ortamlarından uzaklaştıran dil sorunundan kaynaklı kabul görmeme, şiddet gibi olumsuz durumlar da yaşanmaktadır. Dil kursları açılarak Türkçe öğrenmeleri sağlanmalı, kız öğrencilerin okullaşmasına engel olan etmenlere karşı önlemler alınmalıdır (Gencer, 2017).

Göçmen ve Mülteci

Kendisi ya da ailesiyle birlikte ekonomik ve sosyal açıdan daha iyi koşullarda yaşamak amacıyla kendi hür iradesiyle gönüllü olarak başka bir ülkeye göç eden bireylere göçmen denilmektedir (Atılhan, 2019).

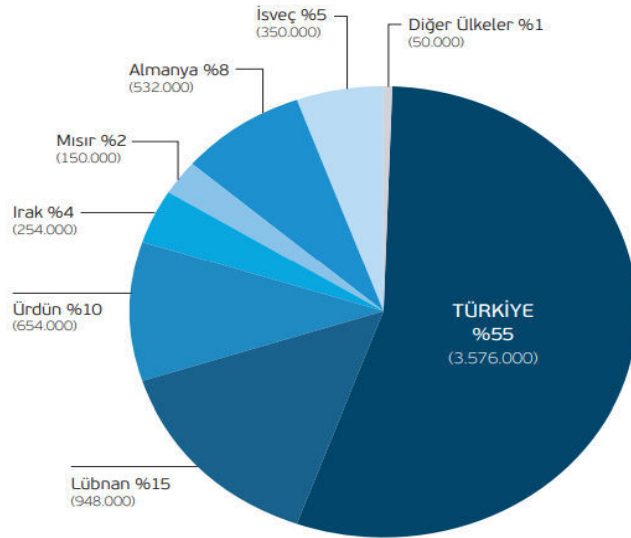
Ülkede yaşanan doğal afetler, savaş, herhangi bir sebepten dolayı zulüm ya da işkence görme endişesi gibi nedenlerle yaşadıkları ülkeden ayrılmak zorunda kalan kişiler mülteci olarak adlandırılmaktadır. Göçmenlerin arzu ettikleri zaman geldikleri ülkeye dönme şansları vardır. Ancak mülteciler sığındıkları ülkede kalmak zorundadırlar (Akdeniz, 2018).

Suriyeli Mültecilerin Durumu

2011 yılında Suriye’de başlayan çatışmalar iç savaşa dönüşmüş, rejim karşıtı gösteriler sonucunda birçok insan can güvenliği nedeniyle ülkelerini terk etmişlerdir. Suriyelilerin yaşadıkları bu göç dalgaları giderek büyümüş, dünyada yakın zamanda yaşanan en ağır kriz meydana gelmiştir. Dünyada en fazla göç edilen ülke Türkiye’dir. Suriyeli sığınmacıların %70’i kadınlar ve okul çağındaki bireylerdir. Göç dalgalarının ilk dönemlerinde Suriyeli sığınmacılar kamplarda barındırılırken, kampların yetersiz kalmasıyla birlikte Türkiye’de birçok kente yerleşerek yaşamlarını sürdürmektedirler (Yüce, 2018).

“Türkiye bu insani kriz neticesinde oluşan göç dalgaları sebebiyle 10 şehirde kurulan 26 geçici barınma merkezinde 256.971 Suriyeli yabancıya ev sahipliği yapmıştır. Suriye Arap Cumhuriyeti’nde barış ve güven ortamının sağlanamaması sebebiyle geçici koruma altındaki Suriyelilerin ülkemizde kalış süreleri uzamış bu durumda sosyal uyumun sağlanmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik neticesinde de insanların geçici barınma merkezleri dışında hayatlarını idame ettirmeleri desteklenmiş olup 16 Eylül 2020 tarihi itibarıyla 5 ilde 7 geçici barınma merkezinde 59.877 geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler barındırılmaktadır. Bunun dışında,

geçici barınma merkezleri dışında 3.559.041 geçici koruma sahibi Suriyeli yaşamaktadır. Türkiye'deki Suriyelilerin çoğu Suriye-Türkiye sınırına yakın olan bölgelerden gelmektedir. Bu bölgeler aynı zamanda yoğun çatışmaların olduğu bölgelerdir” (GİGM, 2021).



Şekil 1: Suriyeli Sığınmacıların Bulundukları Ülkeler

31 Aralık 2019 tarihi itibarıyla Suriyeli sığınmacıların hangi ülkelerde bulunduğunu gösteren yukarıdaki grafikte Türkiye'deki Suriyelilerin sayısı 3.576.370 olarak görülmektedir. Dünya üzerinde birçok ülkeye göç eden Suriyelilerin % 55'inin Türkiye'ye sığınmış olması ülkemizin çok büyük bir sorumluluğu üstlendiğini ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2020).



Şekil 2: Türkiye'deki Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin 2011-2021 Arasındaki Sayısal Değişimi

Suriye'den Türkiye'ye ilk göç hareketi, 2011 yılında başlamış, 2012 yılında ülkemizde geçici koruma altına alınan Suriyeli sayısı 14.237 iken, 23.12.2021 tarihi itibarıyla 3.734.874'e ulaşmıştır (GİGM, 2021).

Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Hakkı

Uluslararası hukuki çerçeveye göre göç edilen ülke tarafından okul çağındaki tüm çocukların eğitim hakkının korunması gerekmektedir (Yüce, 2018).

2011 yılında iç savaş öncesi Suriyelilerin okullaşma oranı ilkokulda ortalama %97, ortaokulda ise %67'dir. Suriye'de savaş öncesi eğitime verilen önem artmış, okuma yazma oranı %90'ın üzerine çıkmış ancak, iç savaşla birlikte yükselen eğitim sistemi çökmüştür. Göçün ilk yıllarında Suriye'deki savaşın biteceği ve sığınmacıların ülkelerine geri dönecekleri düşüncesi devletin geçici çözümler üretmesine neden olmuş, ancak zamanla Türkiye'de eğitimde kayıplar yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik daha kalıcı politikalar yürütülmesi gerektiğinin farkına varılmıştır.

Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim öğretime devam etmeleri kararı alınarak geçici eğitim merkezleri kademeli olarak kapatılmaya başlanmıştır. Bu süreçte okul terkleri ve devamsızlıkların yaşanmaması adına planlamaların en doğru şekilde yapılması kayıpların en aza indirgenmesi açısından önem taşımaktadır(Esen, 2020).

Sınıf	Devlet Okulları	GEM*	Toplam*	Okul Çağındaki Nüfus**	Yüzde	Yüzde
Okul öncesi	30.284	394	30.678	112.834	%27	%27,19
1. sınıf	80.609	385	80.994	93.426	%87	
2. sınıf	92.233	858	93.091	99.518	%94	
3. sınıf	90.388	1.111	91.499	97.398	%94	%89,27
4. sınıf	71.536	4.205	75.741	92.015	%82	
5. sınıf	89.718	281	89.999	86.399	%104	
6. sınıf	62.432	1.343	63.775	85.309	%75	
7. sınıf	40.050	1.453	41.503	77.185	%54	%70,50
8. sınıf	24.065	5.023	29.088	69.358	%42	
9. sınıf	25.629	124	25.753	66.695	%39	
10. sınıf	12.727	346	13.073	66.367	%20	
11. sınıf	7.980	355	8.335	65.320	%13	
12. sınıf	5.611	2.938	8.549	70.348	%12	%32,88
HEP ve Destek Sınıfı	9	6.462	6.471			
Açık öğretim okulları	26.179		26.179			
TOPLAM	659.450	25.278	684.728	1.082.172	%63	%63,27

Şekil 3: Sınıflara ve Okul Türüne Göre Örgün Eğitime Kayıtlı GKA Suriyeli Öğrenci Sayısı ve Brüt Okullaşma Oranı (2019-2020)

Yukarıda Türkiye’de 2019-2020 öğretim yılında örgün eğitime kayıtlı geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilişkin sayılara yer verilmiştir. Devlet okullarına kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı geçici eğitim merkezlerine kayıtlı öğrencilere oranla çok daha fazladır. Bu durum MEB’in aşamalı olarak Suriyeli öğrencileri devlet okullarına entegre etme çalışmalarının başarılı bir şekilde yürütüldüğünün göstergesidir. Yukarıdaki verilere göre okul öncesi eğitime erişim diğer sınıflara oranla daha düşük olarak görülmektedir (UNICEF, 2019).

Suriyeli Öğrenciler ve Okula Uyum

Okula uyum, çocuğun girdiği ortamdan sosyal ve akademik olarak yarar sağlaması olarak tanımlanabilir (Kaya ve Akgün, 2016). Çocuğun okula uyum sürecinde yaşam çevresinin değişimi, aile faktörü, sosyo-ekonomik durum, akran etkisi, etnik yapı, okul çalışanlarının yaklaşımı gibi etkenler büyük rol oynamaktadır. Göç nedeniyle çocuklarda davranışsal sorunlar, duygusal travmalar görülebilmekte, çocuklar kendilerini dışlanmış hissedebilmektedir. Okullar, göçmen çocukların sosyal ortamlara uyumları ve bulundukları ülkedeki yerli çocuklarla entegre olmalarına fırsat yaratan en önemli ortamlardır. Okul ortamında dışlanma, akademik başarının düşmesine yol açmakta, grup etkinliklerine katılımı azaltmakta ve bu durumların sonucunda da okula devam problemlerinin doğmasına yol açmaktadır. Mülteci öğrencilerin okula uyumunu zorlaştıran dil sorunu da önemli etkenlerden biridir. Dil sorunu çocukların akademik başarısını etkilemekte ve sosyal uyumlarını zorlaştırmaktadır(Yüce, 2018). Suriyelilerin zor şartlar altında göç etmek durumunda kalmaları, kültürel yapılarının farklı olması ve göç ettikleri ülkenin dilini bilmemeleri nedeniyle okula uyum sağlamak için daha çok çaba harcamak durumundadırlar (Yavuz ve Mızrak, 2016).

Yaşanılan göçler en çok çocukları etkilemektedir. Savaş nedeniyle anne, baba, kardeş ya da akrabalarını kaybeden; göç etmek zorunda kalarak aile fertlerinden ayrı kalan çocuklar psikolojik yönden olumsuz etkilenmektedir. Bu olumsuz etkiler çocukların eğitim ortamlarına uyumlarını güçleştirmektedir. En önemli problem dil sorunudur. Okulda çocuğun yaşadığı dil sorunu iletişimi zorlaştırmakta, arkadaşlarıyla uyum sağlamasına engel olmaktadır (Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan, 2018). Suriyeli sığınmacılar tarafından Türkiye eğitim sisteminin yeteri kadar anlaşılabilmesi, dil sorunu, ekonomik sıkıntılar, okula ara verme çocuğun okula uyumunu zorlaştıran genel nedenler arasındadır. Okulda kendini güvende hisseden, öğretmeni ve arkadaşları ile iletişimde olan çocuk okula uyum sorunu yaşamamaktadır (Yiğit, Şanlı ve Gökalp, 2021).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akay, Hamamcı ve Kurt (2017), Suriyeli öğrencilerin bulundukları okullarda görev yapan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ile ilgili araştırma yapmışlar; uyum sorunu, maddi yetersizlik gibi nedenlerle öğrencilerde devamsızlık sorununun olduğunu dile getirmişlerdir.

Levent ve Çayak (2017)'ın okul yöneticileri ile yaptıkları araştırmada ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitime devam eden Suriyeli öğrencilerde görülen en önemli sorunun dil problemi olduğu görülmüştür.

Taştan ve Çelik (2017) araştırmalarında Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimindeki en önemli engelin dil problemi olduğunu, derste anlatılanları tam olarak anlayamama, okul ortamına adapte olamama gibi dil bilmemenin yarattığı sorunların okul terklerine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Yüce (2018), Ülkelerini terk etmek zorunda kalan ve Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Suriyeli öğrencilere yönelik destek eğitimi verilmesinin ve sınıf içi düzenlemeler yapılmasının, bu öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediği; sosyal etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşiminde ve okula uyumunda olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdeniz (2018), Suriyeli öğrencilerin uyum problemleri ve Türk öğrencilerin Suriyelileri kabullenme düzeyleri ile ilgili çalışma yapmış, çalışmasında GEM müdürlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerde görülen en önemli sorun dil sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Kültürel uyum sorunları, işsizlik ve maddi problemler de çocukların okul hayatını olumsuz yönde etkilemektedir.

Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018), yaptıkları araştırmada, eğitimlerine Türkiye'deki okullarda devam eden Suriyeli göçmenlerin okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüşleri üzerinde çalışmışlardır. Çalışma sonucunda; Suriyeli öğrencilere planlı bir program dahilinde öncelikle Türkçe dersleri verilerek konuşma, okuma, yazma becerileri geliştirilmesi, daha sonra eğitim sürecine dahil edilmesi önerilmiştir. Suriyeli veli ve öğrencilere kültürel uyum, eğitim süreçleri gibi konularda eğitimler verilerek topluma ve okula uyumları konusunda olumlu sonuçlar alınabileceği belirtilmiştir.

Atılhan (2019), yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin okula uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rollerini araştırmıştır. Öğretmenlere uzman eğitimciler tarafından mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi gerektiği, göçmen öğrencilerin devamsızlık problemlerinin giderilmesi gerektiği, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını Türk ve göçmen öğrencileri birlikte değerlendirerek düzenlemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Döş, Teres ve Gürbüz (2019)'ün yaptıkları araştırmada oyunun çocukların kişisel gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu, oyun oynarken kurallara uyma ve kuralları kabullenmenin daha kolay olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin liderlik çabaları, ön plana çıkma istekleri oyun sırasında daha fazla ortaya çıkmaktadır. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin oyun sırasında oldukça istekli oldukları, diğer derslerde kurallara uymakta zorluk çekerken, oyun sırasında kendi istekleriyle kurallara uydukları gözlemlenmiştir.

Esen (2020), Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumları, eğitime dahil edilme süreci ve bu süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesi ile ilgili bir çalışma yapmış, Çalışmada, Suriyeli çocukların akademik performanslarının genellikle sınıf seviyesinin çok altında olduğu, Türkçe öğrenmeye direnç gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Okula devam durumlarıyla ilgili olarak ise ekonomik durumları iyi olan ailelerin bulunduğu semtlerdeki okullarda Suriyeli öğrencilerin devam sorununun daha az yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021)'in yaptıkları araştırmada katılımcılar Türk kültürü ile Arap kültürünün farklılıklarının okula uyumu olumsuz etkilediğini ancak, akran kabulü ve oyunun okula uyumu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyumları ile ilgili görüşleri ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmada; görüşme, gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Esen, 2020). Bu çalışma görüşme yolu ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma grubu olarak Hatay ili Altınözü ilçesinde görev yapan 5 okul yöneticisi ve 12 öğretmen ile görüşülmüştür.

Bu araştırmanın katılımcıları, Hatay ili Altınözü ilçesinde bulunan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma toplamda 17 katılımcıdan oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri (Yönetici)

Kategori	Kod	f	%
Cinsiyet	Kadın	1	20
	Erkek	4	80
Meslekteki Kıdem	5-10 yıl arası	1	20
	11-15 yıl arası	3	60
	16-20 yıl arası	1	20
Branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	1	20
	Sosyal Bilgiler	1	20
	Sınıf Öğretmenliği	3	60
Okulundaki Suriyeli Öğrenci Sayısı	0-50 arası	2	40
	51-100 arası	2	40
	101-150 arası	1	20

Tablo 2: Katılımcıların Özellikleri (Öğretmen)

Kategori	Kod	f	%
Cinsiyet	Kadın	7	60
	Erkek	5	40
Meslekteki Kıdem	0-5 yıl arası	4	30
	6-10 yıl arası	3	25
	11-15 yıl arası	3	25
	16-20 yıl arası	1	10
	21-25 yıl arası	1	10
Branş	Sınıf Öğretmenliği	6	50
	Türkçe Öğretmenliği	2	20
	İngilizce Öğretmenliği	1	10
	Matematik Öğretmenliği	2	20
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	1	10
Sınıfındaki Suriyeli Öğrenci Sayısı	0-10 öğrenci	2	20
	11-20 öğrenci	5	40
	21-30 öğrenci	4	30
	31-40 öğrenci	1	10
Sınıfındaki Türk Öğrenci Sayısı	0-10 öğrenci	4	30
	11-20 öğrenci	7	60
	21-30 öğrenci	1	10
Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitimlere Katılım	Evet	6	50
	Hayır	6	50

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu literatür taraması sonrası araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formunda Suriyeli öğrencilerde sık görülen sorunlar, öğrencilerin yaşadıkları kültürel çatışmaları önlemek için öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar, Öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, bu öğrencilerin sınıf ortamına uyumları ve akranlarının etkisine ilişkin öğretmen görüşleri, Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin yönetici görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları her grup için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Yöneticilere uygulanan görüşme formları 7, öğretmenlere uygulanan görüşme formları 11 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerle görüşmeye gidilmiş, 15 ile 25 dakika arası süren görüşmelerde görüşme formundaki sorular sorulmuş, veriler yazılı olarak toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler birebir bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilen cevaplar hiçbir değişiklik ve ekleme yapılmadan çalışmaya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için tematik kodlama yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Katılımcıların Görüşme Sorularına Verdiği Cevaplara Ait Bulgular (Yönetici)

Okulunda Suriyeli öğrenci bulunan yöneticilerin, Suriyeli mülteci öğrencilerde sık görülen sorunlar, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yapılan çalışmalar, Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri alınarak elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3: Suriyeli mülteci öğrencilerde sık görülen sorunlara ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Suriyeli mülteci öğrencilerde sık görülen sorunlar	Dil Problemi	4	80
	Şiddet, zorbalık, olumsuz davranışlar	2	40
	Okul arkadaşları ile çatışma	2	40
	Devamsızlık	3	60
	Ödev yapmama	1	20
	Ekonomik sorunlar	1	20
	Etkinliklere Katılmama	1	20

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin karşılaştığı Suriyeli mülteci öğrencilerde sık görülen sorunların en fazla dil probleminden kaynaklandığı görülmektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerde sık görülen sorunlara katılımcıların %80'i (f=4) dil problemi, % 60'ı (f=3) devamsızlık, % 40'ı (f=2) okul arkadaşları ile çatışma, şiddet, zorbalık, olumsuz davranışlar % 20'si de (f=1) ödev yapmama, ekonomik sorunlar, etkinliklere katılmama olarak cevap vermişlerdir.

Tablo 4: Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yapılan çalışmalara ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yapılan çalışmalar	Yönetici ve öğretmenler tüm öğrencilere adaletli bir tutum sergilemektedir	1	20
	Homojen bir şekilde dağılım yapılarak kaynaşmaları sağlandı	2	40
	Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle birliktelik duygusunun aşılması sağlanmaktadır	2	40
	Okulda dil kursu açılmıştır	2	40

Tablo 4 incelendiğinde Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için okul yöneticileri tarafından yapılan çalışmaların %40'ını (f=2) sınıflara homojen bir şekilde dağılım yapılarak kaynaşmalarının sağlanması, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle birliktelik duygusunun aşılması, okullarda dil kursu açılması oluşturmaktadır. Çalışmaların %20'sini ise (f=1) yönetici ve öğretmenlerin tüm öğrencilere adaletli bir tutum sergilemeleri oluşturmaktadır.

Tablo 5: Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin görüşler	Okula ait aidiyet duygusu geliştirmemeleri	1	20
	Asimile olma endişesi ile Türkçeyi öğrenmeyip okula düzenli devam etmemeleri	2	40
	Okulu gereksiz görüp erken yaşta çalışmaya başlamaları	1	20
	Öğrenciler okulu ve öğretmenlerini sevmektedir	1	20
	Kendilerini ifade edemedikleri için çekimser davranıyorlar	2	40

Tablo 5 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin okul yöneticilerinin %40'ı (f=2) öğrencilerin asimile olma endişesi ile Türkçeyi öğrenmeyip okula düzenli devam etmediklerini, kendilerini ifade edemedikleri için çekimser davrandıklarını belirtmişlerdir. %20'si ise (f=1) öğrencilerin okula ait aidiyet duygusu geliştiremediklerini, okulu gereksiz gördüklerini ve erken yaşlarda çalışma hayatına atıldıklarını, ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin %20'si (f=1) olumlu görüş olarak öğrencilerin okulu ve öğretmenleri sevdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların Görüşme Sorularına Verdiği Cevaplara Ait Bulgular (Öğretmen)

Okulunda Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin, sınıfında mülteci çocuklarda sık görülen sorunlar, Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yapılan çalışmalar, Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşleri, Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin görüşleri, Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin görüşleri alınarak elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 6: Sınıfta mülteci çocuklarda sık görülen sorunlara ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Mülteci çocuklarda sık görülen sorunlar	Dil Problemi	10	83
	Arkadaşlık kuramama	2	17
	İletişim kuramama	7	58
	Kendini ifade edememe	3	25
	Öğrenmeye karşı isteksizlik	1	8
	Kültürel farklılıklar	4	33
	Şiddet, zorbalık, olumsuz davranışlar	5	42
	Arkadaşları tarafından dışlanma	2	17
	Çekingenlik, içe kapanma, özgüven eksikliği	2	17

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştığı mülteci çocuklarda sık görülen sorunların en fazla dil probleminden kaynaklandığı görülmektedir. İletişim sorunu da sık karşılaşılan problemlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Mülteci çocuklarda sık görülen sorunlara katılımcıların %83'ü (f=10) dil problemi, % 58'i (f=7) iletişim kuramama, % 42'si (f=5) şiddet, zorbalık, olumsuz davranışlar, % 33'ü (f=4) kültürel farklılıklar, % 25'i (f=3) kendini ifade edememe, % 17'si (f=2) arkadaşlık kuramama, arkadaşları tarafından dışlanma, çekingenlik, içe kapanma, özgüven eksikliği, % 8'i ise (f=1) öğrenmeye karşı isteksizlik olarak cevap vermişlerdir.

Tablo 7: Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yapılan çalışmalara ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yapılan çalışmalar	Birlikte duygusunu geliştirmek için etkinlikler	5	42
	İşbirliğine dayalı ekip çalışmaları	2	17
	Türkçe bilmeyenlerle Türkçesi iyi olanların vakit geçirmeleri	1	8
	Empati çalışması	5	42
	Birbirlerine kültürlerini anlatmaları için ortam yaratılması	5	42
	Sosyalleşmeleri için ortam sağlanması	1	8
	Birbirlerine kültürlerini anlatmaları için ortam yaratılması	4	33
	Türk ve Suriyelilerin benzer yönlerine dikkat çekmek	1	8

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemek için yaptıkları çalışmalara katılımcıların % 42'si (f=5) birliktelik duygusunu geliştirmek için etkinlikler yaptıklarını, empati çalışmasına yer verdiklerini ve birbirlerine kültürlerini anlatmaları için ortam yarattıklarını ifade ederken, % 33'ü (f=4) birbirlerine kültürlerini anlatmaları için ortam yarattıklarını, % 17'si (f=2) işbirliğine dayalı ekip çalışmalarına yer verdiklerini, % 8'i ise (f=1) Türkçe bilmeyenlerle Türkçesi iyi olanların vakit geçirmelerini sağladıklarını, sosyalleşmeleri için ortam sağladıklarını, Türk ve Suriyelilerin benzer yönlerine dikkat çekerek öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8: Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori		Kod	f	%
Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri	Okuma	Heceleyerek okuyorlar	5	42
		Ezbere okuyorlar	4	33
		Birçok harfin dillerinde olmaması okuma öğrenmelerini zorlaştırıyor	4	33
	Dinleme	Türkçe bilmeyenler anlatılanları dinlemiyor	1	8
		Görsellerle desteklenirse etkili oluyor	5	42
		Anlatılanları geç anlıyorlar	4	33
	Konuşma	Yüklem kullanmadan konuşuyorlar	1	8
		Kurallı ve akıcı konuşamıyorlar	9	75
		Kendilerini ifade edemiyorlar	1	8
	Yazma	Dikte çalışmalarında yeterli sürede yazamıyorlar	3	25
		Kurallı yazamıyorlar	7	58
		Arap alfabesinde sesli harfler işaretle gösterildiği için Türkçe yazarken sessiz harfleri yazıp seslileri yazmıyorlar	1	8

Tablo 8 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine okuma bağlamında katılımcıların % 42'si (f=5) öğrencilerin heceleyerek okuduklarını, % 33'ü (f=4) ezbere okuduklarını ve Türk alfabesinde olan birçok harfin dillerinde olmamasının okuma öğrenmelerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Dinleme bağlamında katılımcıların % 42'si (f=5) görsellerle desteklendiğinde daha etkili olduğunu, % 33'ü (f=4) anlatılanları geç anladıklarını, % 8'i ise (f=1) Türkçe bilmeyenlerin anlatılanları dinlemediklerini ifade etmişlerdir. Konuşma bağlamında katılımcıların % 75'i (f=9) öğrencilerin kurallı ve akıcı konuşmadıklarını, % 8'i ise (f=1) yüklem kullanmadan konuştuklarını ve kendilerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Dil becerilerine ilişkin sorunların en önemli kısmını öğrencilerin kurallı ve akıcı konuşamamaları oluşturmaktadır.

Yazma bağlamında ise öğretmenlerin % 58'i (f=7) kurallı yazamadıklarını, % 25'i (f=3) dikte çalışmalarında yeterli sürede yazamadıklarını, % 8'i ise (f=1) Arap alfabesinde sesli harfler işaretlerle gösterildiği için Türkçe yazarken sessiz harfleri yazıp seslileri yazmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9: Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin öğretmen görüşleri	Sınıfı yabancı bir ortam olarak görüyorlar	3	25
	Kendilerini ifade etmekte zorluk çekiyorlar	5	42
	Arkadaşlık kurmakta zorlanıyorlar	8	66.
	Türk akranlarıyla değil Suriyeli çocuklarla iletişim halindeler	2	17
	Davranış problemleri var	4	33
	Dil problemi nedeniyle uyum sağlayamıyorlar	4	33
	Grup etkinliklerine yer verilmeli	1	8
	Akranlarıyla öğrenmesine fırsat verilmeli	1	8
	Kabul gördükleri hissettirilmeli	2	17
	Ödev ve sorumluluk bilinci geliştirilmeli	1	8

Tablo 9 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine katılımcıların % 66'sı (f=8) öğrencilerin arkadaşlık kurmakta zorlandıklarını, % 42'si (f=5) kendilerini ifade etmekte zorluk çektiklerini, % 33'ü (f=4) dil problemi nedeniyle uyum sağlayamadıklarını ve dil problemi yaşadıklarını, % 25'i (f=3) sınıfı yabancı bir ortam olarak gördüklerini, % 17'si (f=2) Türk akranlarıyla değil Suriyeli çocuklarla iletişim halinde olduklarını, kabul gördüklerinin hissettirilmesi gerektiğini, % 8'i ise (f=1) grup etkinliklerine yer verilmesinin, akranlarıyla öğrenmesine fırsat verilmesinin ve ödev ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 10: Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin yüzde frekans dağılımları

Kategori	Kod	f	%
Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin öğretmen görüşleri	Bir gruba ait olma hissini yaşamaları için Suriyeli ve Türk öğrenciler akranlarıyla grup etkinliklerine dahil edilmelidir.	2	17
	Türk öğrenciler Suriyeli öğrencileri ötekileştiriyor	2	17
	Akranları ve öğretmenleri tarafından kabul görmeli	3	25
	Akran etkisiyle okul kurallarını daha çabuk kabullenir	3	25
	Akranlarıyla oyun sırasında Türkçeyi daha çabuk öğreniyorlar	4	33

Tablo 10 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin öğretmen görüşlerine katılımcıların % 33'ü (f=4) akranlarıyla oyun sırasında Türkçeyi daha çabuk öğrendiklerini, % 25'i (f=3) akran etkisiyle okul kurallarını daha çabuk kabullendiklerini, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul görmeleri gerektiğini, % 17'si ise (f=2) bir gruba ait olma hissini yaşamaları için Suriyeli ve Türk öğrencilerin akranlarıyla grup etkinliklerine dahil edilmesi gerektiğini ve Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri ötekileştirdiğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları en önemli sorunun dil problemi olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde en çok dil farkından kaynaklı sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Arap ve Türk alfabesinin farklılığı sonucu, özellikle okuma ve yazma bağlamında öğrencilerin çok zorluk çektiği görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için özellikle dinleme

etkinliklerinde görsel araçlardan faydalandıkları, görsellerle desteklendiğinde anlamının daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerine göre dil sorunundan sonra en önemli sorun devamsızlık sorunudur. Okul arkadaşlarıyla çatışma, şiddet gibi olumsuz davranışların da sık görüldüğü araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Az sayıda da olsa bazı yöneticiler velilerle iletişim kuramadıklarını, öğrencilerin ödev yapmadıklarını, çocuk sayısının fazla olan ailelerde çocuğa yeterli ilginin gösterilmediğini dile getirmişlerdir.

Suriyeli öğrencilere sınıf başkanlığı gibi görevler verilmesi, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle birliktelik duygusunun aşılması, okulda açılan dil kurslarının Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerden alınan cevaplarda en önemli sorunun dil problemi olduğu görülmüştür. Görüşmeciler birçok harfin dillerinde olmamasının okuma öğrenmelerini zorlaştırdığını, ezbere ve öğrencilerin genelinin heceleyerek okuduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle konuşma bağlamında öğrencilerin kurallı ve akıcı konuşamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Arap alfabesinde sesli harfler işaretlerle gösterildiği için Türkçe yazarken sessiz harfleri yazıp seslileri yazamadıkları, yazarken yazım kurallarına dikkat etmedikleri görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarına ilişkin olarak en çok arkadaşlık kurmakta zorlandıkları görülmüştür. Dil problemi nedeniyle kendilerini ifade etmekte güçlük çektikleri, sınıfı yabancı bir ortam olarak gördükleri, Türk akranlarıyla değil, Suriyeli çocuklarla iletişim kurdukları ortaya çıkmıştır. Görüşmeciler Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarıyla kavga etme gibi davranış problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilere birbirlerine kendi kültürlerini anlatma fırsatı verilmesi, birliktelik duygusunu geliştirici etkinlikler yapılması, kurallı takım oyunları gibi çalışmaların Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki kültürel çatışmaları önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda; Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen önemli etkenlerden biri akranlarıyla olan iletişimdir. Suriyeli öğrencilerin eğitime ara verdikleri düşünüldüğünde hem eğitim ortamlarına uyum sağlamaları güçleşmekte hem de farklı bir dilin konuşulduğu, farklı kültürlerin olduğu ortamlara adapte olmaları zorlaşmaktadır. Araştırma sonuçları, Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin olarak öğretmenlerin akran etkisiyle okul kurallarını daha çabuk kabullendiklerini gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca akranlarıyla oyun sırasında Türkçeyi daha çabuk öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Tartışma

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan görüşmelerde uyumu etkileyen tüm etkenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği görülmüş olmakla beraber, öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları en önemli sorun dil problemi olduğu sonucuna varılmıştır. Akdeniz (2018), yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin uyum problemleri ve Türk öğrencilerin Suriyelileri kabullenme düzeyleri ile ilgili çalışma yapmış, çalışmasında GEM müdürlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerde görülen en önemli sorun dil sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan (2018)'ın yaptıkları çalışma sonucunda; Suriyeli öğrencilere öncelikle Türkçe dersleri verilerek konuşma, okuma, yazma becerileri geliştirilmesi, daha sonra eğitim sürecine dahil edilmesi önerilmiştir. Levent ve Çayak (2017)'ın okul yöneticileri ile yaptıkları çalışmada ilkökul, ortaokul ve liselerde eğitime devam eden Suriyeli öğrencilerde görülen en önemli sorunun dil problemi olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde dil farkından kaynaklı sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Arap ve Türk alfabesinin farklılığı sonucu, özellikle okuma ve yazma bağlamında öğrencilerin çok zorluk çektiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu veriler, bazı çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Taştan ve Çelik (2017), araştırmalarında Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimindeki en önemli engelin dil problemi olduğunu, derste anlatılanları tam olarak anlayamama, okul ortamına adapte olamama gibi dil bilmemenin yarattığı sorunların okul terklerine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada bir diğer bulgu Suriyeli öğrencilerde görülen devamsızlık sorunudur. Maddi yetersizlikler, okula uyum sağlayamama, akranları tarafından kabul görmeme, dışlanma gibi nedenlerle göçmen öğrencilerde okula devam problemi görülmektedir. Bu bulgu literatürde yer alan benzer çalışmalarda desteklenmektedir. Akay, Hamamcı ve Kurt (2017), Suriyeli öğrencilerin bulundukları okullarda görev yapan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ile ilgili araştırma yapmışlar; uyum sorunu, maddi yetersizlik gibi nedenlerle öğrencilerde

devamsızlık sorununun olduğunu dile getirmişlerdir. Esen (2020), yaptığı çalışmada okulların yer aldığı mahalleye göre devam durumlarının farklılık gösterdiğini, ekonomik durumları iyi olan ailelerin bulunduğu semtlerdeki okullarda Suriyeli öğrencilerin devam sorununun daha az yaşandığını belirtmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin yaşadıkları kültürel çatışmaların önlenmesi için birbirlerini tanıma imkânı verilmesinin, birliktelik duygusunu geliştirici etkinlikler yapılması, kurallı takım oyunları gibi çalışmaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bazı araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Taştan ve Çelik (2017), araştırmalarında ortak sosyokültürel etkinliklerin Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin kaynaşmasında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Atılhan (2019)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme ortamlarını Türk ve göçmen öğrencileri birlikte değerlendirerek düzenlemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada Suriyeli mülteci öğrencilerde okul arkadaşlarıyla çatışma, şiddet gibi olumsuz davranışların da sık görüldüğü ortaya çıkmıştır. Esen (2020), araştırmasında Suriyeli öğrencilerin; savaşın yarattığı travmalar, yaşam şartları gibi nedenlerle şiddete meyilli olmaları ve olumsuz davranışlar göstermelerinden dolayı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada bir diğer bulgu, Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumlarında akranlarının etkisine ilişkin olarak öğretmenlerin akran etkisiyle okul kurallarını daha çabuk kabullendiklerini, akranlarıyla oyun sırasında Türkçeyi daha çabuk öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021)'in yaptıkları araştırmada katılımcılar Türk kültürü ile Arap kültürünün farklılıklarının okula uyumu olumsuz etkilediğini ancak, akran kabulü ve oyunun okula uyumu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Döş, Teres ve Gürbüz (2019)'ün yaptıkları araştırmada oyunun çocukların kişisel gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu, oyun oynarken kurallara uyma ve kuralları kabullenmenin daha kolay olduğu, oyun etkinliklerinde Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin oldukça istekli oldukları belirtilmiştir.

Öneriler

Suriyeli çocukların eğitim sürecinde yaşanan uyum sorunlarının giderilmesine yönelik çalışmaların dikkatli bir biçimde planlanması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir. Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı uyum sorunlarına yönelik yapılan bu çalışmada, en büyük sorunun dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe dil kursları açılarak dil öğretme çalışmaları artırılabilir. Okulda ailelere yönelik eğitimler ve etkinlikler planlanarak velilerin de dil öğrenmeleri sağlanabilir. Suriyeli öğrencilere okul öncesinde okul ortamına ve eğitim süreçlerine ilişkin uyum programları uygulanabilir. Branşı sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği olanlar öncelikli olmak üzere tüm öğretmenlere dil öğretimi konusunda geliştirici hizmet içi eğitimler verilebilir. Aday öğretmenlere adaylık sürecinde göçmen öğrencilerin eğitim süreci ile ilgili eğitimler verilebilir.

Suriyeli velilere okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ev ziyaretleri yapılarak yaşadıkları ortam ve koşullar gözlemlenebilir. Çocuğun ve ailenin acil ihtiyaçları tespit edilerek ilgili kurumlarla iletişim sağlanması yoluyla destek verilebilir.

Yaşadıkları savaş ortamının ve göç etmenin yarattığı travmaları sağlıklı bir şekilde atlatmalarına yönelik Suriyeli öğrencilere ve ailelerine psikolojik ve sosyal destek sunulabilir.

Suriyeli öğrencilerde görülen dışlanma, ait olamama gibi duyguları yaşamaları; iletişim becerilerinin gelişmesini, paylaşma, sorumluluk alma gibi destekleyici grup aktiviteleri ile engellenebilir. Öğretmenler tarafından ilgi çekici öğrenme ortamları yaratılması, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırabilir.

Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasında yaşanan kültürel çatışmaları önlemek için hoşgörü, farklılıklara saygı gibi değerlerin ön plana çıktığı çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma okulunda Suriyeli öğrenci bulunan yönetici ve öğretmen görüşleri alınarak yapılmıştır. Öğrenci ve veli görüşleri ile çalışma genişletilebilir. Suriyeli öğrencilerin görüşleri alınarak okul ortamında karşılaştıkları problemlere ilişkin araştırma yapılması önerilebilir. Suriyeli velilerin görüşleri alınarak okuldan beklentilerine yönelik araştırma yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akay, S. Hamamcı, Z. ve Kurt, M. (2017). Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Uyguladıkları Çözüm Yollarının İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi, 14. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi*.

Akdeniz, Y. (2018). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyum Sorunları: Şanlıurfa İli Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya*.

- Apak, H. (2015). Suriyeli Göçmenlerin Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142.
- Atılhan, A.M.(2019). Göçmen Öğrencilerin Okul Örgütüne Uyumunda Öğretmen ve Yöneticilerin Rollerini. *Pamukkale Üniversitesi, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi*.
- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye’de Bölgelerarası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi ile İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Çakı, A. (2018). Geçmişten Bu Güne Türkiye’nin Göç Politikası ve Suriyeli Göçmenler Bağlamında Göç Yönetişimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman*.
- Çakran, Ş. Ve Eren, V.(2017). Mülteci Politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*
- Çetin Aydın, F. (2021). Toplumsal Etkiler Bağlamında Uluslararası Emek Göçü. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2021, ss. 1-17.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Döş, B, Teres, M. Ve Gürbüz, Ç. (2019). Çok Kültürlü Sınıf Ortamında Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Davranışlarının İncelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi Cilt 1, Sayı 1*
- Erdoğan, M.M.(2020). Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi. *Suriyeliler Barometresi*, Temmuz, 2020.
- Esen, S. (2020). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu(Uyumu) ve Yaşanan Sorunlar (Konya İli Örneği). *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*
- Faist, T. (2003). Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Gencer, T.E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research Cilt: 10 Sayı: 54 Yıl: 2017*
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2021). Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> 28/12/2021 tarihinde erişildi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2021). Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> 28/12/2021 tarihinde erişildi.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36), 1-10.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi Cilt 2, Sayı 4 Aralık 2015*.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324
- Kılıçkaya, N. (1988) Yurt Dışı Deneyimi Geçiren Ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Kiremit, R.F, Akpınar, Ü. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Ankara*.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Orhan, F. ve Akpınar, E. (2018). Türkiye’de Mevsimlik Göçlere Bir Örnek: Gezici Tarım İşçiliği. *TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, Ankara*. Sarıkaya, H.S. (2014).
- Belçika Flaman Bölgesi Eğitim Sisteminde Türk Kökenli Çocukların Yaşadığı Temel Eğitim Sorunlarının İncelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246-260.

- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42
- Şeker, B.D. ve Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Toros, A. (2008), Sorunlu Bölgelerde Göç, Global Strateji Enstitüsü, Ankara
- UNHCR Convention Relating to the Status of Refugees, www.unhcr.ch/cgi-bin/, 1951.
- UNICEF (2019), Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu, <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1daki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-e%C4%9Fitimine-ili%C5%9Fkin-istatistik-raporu-2020-2021>, 29/12/2021 tarihinde erişildi.
- Ustabaş, P. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). *Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’de Suriyeli mülteci örneği. *Göç Dergisi*, 3(2) 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, A, Şanlı, E ve Gökalp, M (2021). *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi OMU Journal of Education Faculty* 2021, 40(1), 471-496
- Yüce E, (2018). Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı, Ankara*



Genç Bayan Voleybolcularda Sekiz Haftalık Pliometrik Antrenman Kas Kuvveti, Sıçrama Performansı, Denge ve Çeviklik Üzerine Etkisi*

The Effect of 8 Weeks of Pliometric Training On Muscle Strenght, Jumoing Performance, Balance and Agility In Young Women's Volleyball Players

ÖZET

Voleybolcularda pliometrik antrenman yönteminin etkileri üzerine yapılan araştırmalar son dönemde artmaktadır. Bu çalışmada, genç kadın voleybolcularda 8 haftalık bir pliometrik antrenman programının etkisi ve antrenman sonrası kuvvet değerleri incelenmiştir. Araştırmaya, 15-18 yaş arasında olan ve en az iki yıldır voleybol sporuyla uğraşan 16 genç kadın voleybolcu katılmıştır. Sporcular, 8 hafta boyunca pliometrik antrenmana tabi tutulmuş ve antrenman öncesi, sonrası ve antrenmandan sonraki haftalarda çeşitli sıçrama, atlama ve denge testlerine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 8 haftalık antrenman sonrasında yapılan ölçümlerde, durarak uzun atlama, sağ-sol bacak durarak uzun atlama ve adapte edilmiş T-drill testi sonuçlarında anlamlı düzeyde düşüş gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Ancak, üç adım sıçrama ve squat sıçrama testlerinde anlamlı bir gelişim tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Diğer yandan, çoklu sıçrama ve yıldız denge testi sonuçlarında sağ-sol bacakta anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Flamingo denge testi sonuçlarında ise antrenman öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir değişiklik saptanmamıştır. Antrenman sonrası dönemde, genel olarak tüm test sonuçlarında 3. ve 4. haftadan sonra anlamlı düzeyde düşüşler yaşandığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak 8 haftalık pliometrik antrenmanın genç kadın voleybolcularda dinamik denge ve çoklu sıçrama yeteneklerini olumlu yönde etkilediği, ancak diğer sıçrama yeteneklerinde belirgin bir gelişim sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, antrenmanın bırakılmasının ardından 3. ve 4. haftalarda test sonuçlarında daha da belirgin düşüşler yaşanması, antrenmanın uzun vadeli etkileri konusunda dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Voleybol, Motorik özellikler, Antrenman, Motorsal beceri, Pliometrik

ABSTRACT

Research on the effects of plyometric training method in volleyball players has been increasing recently. In this study, the effects of an 8-week plyometric training programme and post-training strength values of young female volleyball players were investigated. Sixteen young female volleyball players between the ages of 15-18 years who have been playing volleyball for at least two years participated in the study. The athletes were subjected to plyometric training for 8 weeks and were evaluated with various jumping, jumping and balance tests before, after and in the weeks after the training. According to the results of the study, a significant decrease was observed in the results of standing long jump, right-left leg standing long jump and adapted T-drill test after 8 weeks of training ($p<0.05$). However, no significant improvement was found in three-step jump and squat jump tests ($p>0.05$). On the other hand, a significant increase was observed in the right-left leg in the multiple jump and star balance test results ($p<0.05$). In the flamingo balance test results, no significant change was found between pre and post training period. In the post-training period, significant decreases were observed in all test results after the 3rd and 4th week. As a result, it was concluded that 8-week plyometric training positively affected dynamic balance and multiple jumping abilities of young female volleyball players, but did not provide a significant improvement in other jumping abilities. In addition, the fact that there was a significant decrease in the test results in the 3rd and 4th weeks after the cessation of the training should be considered as a remarkable finding regarding the long-term effects of the training.

Keywords: Volleyball, Motoric features, Training, Motor skill, Plyometrics

GİRİŞ

Voleybol, patlayıcı güç gerektiren hareketlerin, hem dikey hem de yatay düzlemde kısa dinlenme periyotları içinde sürekli olarak gerçekleştirildiği bir anaerobik spor dalıdır (Sheppard ve ark., 2007). Bu spor dalında sıçrama yeteneği, atak ve savunma pozisyonlarında (smaç, blok ve smaç servis gibi) sürekli olarak kullanılan kritik bir beceridir. Sporcular, müsabaka sırasında belirsiz zamanlarda yüksekliğe dikey veya uzaklığa yatay eksende hızlı bir şekilde sıçrama yeteneğine sahip olmalıdır. Karşılaşmanın sonucunu doğrudan etkileyen bu yetenek, voleybolcuların üstünlük kurmak ve başarılı olmak için sıçrama yeteneklerini ortalamanın üzerinde tutmalarını gerektirir. Bu nedenle, voleybolcular genellikle pliometrik antrenmanları tercih ederler. Bu antrenmanlar, vücut ağırlığı ile yapılan çoklu sıçramaları, sekmeleri, derinlik ve squat sıçramalarını içerecek şekilde çeşitlendirilebilir (Wilson ve Flanagan, 2008). Sıçrama yeteneği, voleybol antrenörleri ve sporcuları

Ahmet Koyuncuoğlu¹

Barış Şanlı²

Savaş Aslan³

How to Cite This Article

Koyuncuoğlu, A., Şanlı, B. & Aslan, S. (2023). "Genç Bayan Voleybolcularda Sekiz Haftalık Pliometrik Antrenman Kas Kuvveti, Sıçrama Performansı, Denge ve Çeviklik Üzerine Etkisi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5072-5089. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73038>

Arrival: 15 August 2023

Published: 30 November 2023

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

* Bu çalışma "Genç Bayan Voleybolcularda Sekiz Haftalık Pliometrik Antrenman Kas Kuvveti, Sıçrama Performansı, Denge ve Çeviklik Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye

tarafından vurgulanan temel bir beceri olarak kabul edilir ve başarıya ulaşmak için bu yeteneğin ne kadar kritik olduğu konusunda genel bir görüş birliği bulunmaktadır (Sheppard ve ark., 2007)

Pliometrik antrenman, kasların minimum sürede maksimum kuvvete ulaşmasını sağlamayı hedefleyen özel egzersizlerden oluşur. Bu tür antrenmanın temel amacı, vücut ağırlığından ve eksantrik kasılma anındaki yerçekimi kuvvetinden elde edilen elastik enerjiyi, konsantrik kasılma anında zıt ve eşit kuvvete dönüştürmektir. Eksantrik kasılmanın ardından, konsantrik kasılma ile mümkün olan en kısa sürede en yüksek kuvvetin uygulanmasını sağlamak amaçlanır. Bu hızlı kasılma sayesinde kas sinir sistemi etkili bir şekilde kullanılarak elastik kuvvet ortaya çıkar. Pliometrik antrenmanlarda en belirgin özellik, sıçramaların son derece hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Bu hızlı sıçramalar, patlayıcı gücün ve özel yeteneklerin gelişimine önemli katkılarda bulunur (Ateşoğlu ve Hazar, 2005). Pliometrik çalışmalar, sabit, durarak, karışık, sekerek, kasa ve yan sıçrama gibi farklı varyasyonlarda uygulanabilir. Yapılan bilimsel araştırmalar, güç ile sıçrama performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır (Charoenpanicha ve ark., 2013). Örneğin, bir voleybol maçı sırasında her bir sporcu ortalama 250 sıçrama gerçekleştirebilir (Martinez, 2017). Bu nedenle, voleybol performansında belirleyici bir faktör olarak sıçrama yeteneği büyük öneme sahiptir.

Pliometrik çalışmalar, anaerobik kapasiteyi artırmak için tekrar sayısı, setler arası dinlenme süreleri, ve farklı hareket türlerinde yapılan değişikliklerle özelleştirilebilir. Bu değişiklikler, dikey sıçramaların performansını etkileyen temel faktörlerden biridir (Okur ve ark., 2013). Dikey sıçrama, kişinin sıçramadan önce eriştiği yükseklik ile sıçradıktan sonraki mesafe arasındaki farkı ifade eder. Bu değer, kişinin sıçrama kuvvetinin etkinliğini gösterir. İyi bir dikey sıçrama performansı, doğru eklemlerin fleksiyon açılarına sahip olmasına dayanır. Kas kasılmalarının, özellikle ekstansiyon aşamasında en üst düzeye çıkarılması ve hareketin patlayıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi, sıçramanın verimini artırır (Arvas ve ark., 2006). Dikey sıçrama hareketi, voleybol müsabakalarında yaygın olarak kullanılır ve genellikle quadriseps kasının kuvvetiyle ilişkilidir (Usgu, 2015). Bu nedenle, pliometrik çalışmalarda dikey sıçrama üzerinde odaklanmak, voleybolcularda performansı artırmak için önemli bir strateji olabilir.

Bu araştırma, genç bayan voleybolcularda 8 haftalık pliometrik antrenmanın sıçrama, çeviklik ve denge performansına etkisini incelemeyi ve pliometrik antrenmanın elde edilen performans kazanımlarının nasıl değiştiğini anlamayı amaçlamaktadır. Literatürde, pliometrik antrenmanların sıçrama, çeviklik, bacak kas kuvveti ve denge gibi performans parametreleriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, genç kadın voleybolcularda pliometrik antrenmanların sıçrama, çeviklik ve statik-dinamik denge özelliklerine ne tür katkılarda bulunduğu ve antrenmanın bırakılmasının ardından kazanılan olumlu etkilerin ne zaman kaybolduğunu belirleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın, literatürdeki boşluğu doldurabileceği ve genç bayan voleybolcularda pliometrik antrenmanın etkilerini daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın odak noktası, 8 haftalık pliometrik antrenmanın genç bayan voleybolcularda sıçrama, çeviklik ve denge üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve antrenman sonrası dönemde performansın nasıl değiştiğini anlamaktır.

Voleybol Sporu

Voleybol, sıçramalar, vuruşlar, yer değiştirmeler, dönüşler, savunma ve hücum gibi çok yönlü sportif becerileri içeren bir takım oyunudur (Korkmaz, 2000). Dünya genelinde yaygın olarak bilinen ve yüksek talep gören bir spordur. Takım oyunu olması, voleybolun taraftar kitlesinin artmasına ve bu spor dalına olan ilginin artmasına katkıda bulunmaktadır. Günümüzde, amatör veya profesyonel düzeyde birçok insan voleybol ile ilgilenmektedir. Bu spor dalı, karmaşık bir yapıya sahiptir ve sporcuların farklı yeteneklere sahip olmalarını gerektirir (Aslan ve ark., 2015). Sporcuların başarılı olabilmek için fiziksel, genetik, zeka ve kondisyon gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Güzel, 2020).

Pliometrik Antrenmanlar

Başarıya ulaşma hedefinde olan antrenörler, sporcularını daha iyi bir performans seviyesine taşımak ve başarılarını artırmak için antrenman programlarında pliometrik antrenmanlara önem vermektedirler (Bayraktar, 2008). 'Pliometric' terimi, Amerikalı atletizm eğitmeni Fred Wilt tarafından ilk kez kullanılmış olup, Yunanca'da 'Daha fazla' anlamına gelen 'Pleidon' ve 'Ölçme' anlamına gelen 'Metric' kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir. Bu antrenman yöntemini ilk uygulayan Rus kökenli eğitmen Verhonsanski, bu yaklaşımı 'şok antrenman' metodu olarak tanımlamıştır. Zamanla, bu yöntem dünya genelinde elastik kuvvet antrenmanları, eksantrik antrenmanlar ve reaktif antrenmanlar olarak da bilinir hale gelmiştir (Sözbir, 2006).

Pliometrik Antrenman Faydaları

Kas içi koordinasyondaki artış, yoğun yüklenmeler sonucu, kas kütlesinde artış olmadan veya sporcu kilosunda değişiklik olmadan maksimal kuvvetin hızlı ve belirgin bir şekilde artmasına yol açabilir. Bu durum,

patlayıcı kuvvetin önemli olduğu birçok spor branşında hayati bir öneme sahiptir. Pliometrik antrenmanlar, yüksek yoğunlukta egzersiz yapan ve hızlı kuvvete ihtiyaç duyan birçok spor dalında gereken kuvvetin kazanılmasına yardımcı olur. Bu antrenmanlar, kasların uzama ve kısalma döngüsüne dayalı hareketlerin kullanıldığı sporlarda özel kuvvet çalışmaları olarak uygulanabilir. Ayrıca, bu egzersizlerin zorluk seviyeleri adım adım artırılabilirliğinden, her yaş ve güç seviyesine uygun olarak adapte edilebilirler (Sevim, 2002).

Pliometrik antrenmanlar, modern bir antrenman yöntemi olarak kabul edilir ve antrenörler ile sporcular tarafından klasik antrenman yöntemleriyle birlikte özenle uygulanır. Bu antrenman yönteminin sağladığı değerler ve katkılar şu şekildedir (Muratlı ve ark., 2007):

Yoğun Yüklene: Yüklene şiddeti yüksek olduğu için kas içi uyumda gelişim sağlanır. Bu sayede sporcular, kas düzeylerinde artış oluşturmada mevcut kilolarını değiştirmeden maksimum güç kazanabilirler.

Patlayıcı Kuvvetin Gelişimi: Özellikle patlayıcı kuvvetin kritik olduğu branşlarda, pliometrik antrenmanlar önemli değişimlere yol açabilir, sporcuların performansını önemli ölçüde artırabilir.

Voleybolda Pliometrik Antrenmanların Özellikleri

Voleybol branşı, diğer spor dallarında olduğu gibi başarıya ulaşmak için çabukluk, güç, esneklik ve dayanıklılık gibi özelliklere sahip olmayı gerektirir. Bu özelliklere yüksek kapasitede sahip olan sporcular, oyun içindeki sorumluluklarını daha etkili bir şekilde yerine getirebilirler. Sporcular, bu özellikleri kazanmak ve sürdürebilmek için çeşitli antrenman türlerine ek olarak pliometrik çalışmalara da yer vererek gelişimlerine katkıda bulunmaya çalışırlar (Güzel, 2020).

Voleybol, çok yönlü bir spor dalı olması nedeniyle sporcuları, başarıya ulaşabilmek için çok yönlü ve çeşitli antrenmanlar yapmaya teşvik eder. Sporcularda, kuvvet, dayanıklılık, esneklik, tepki hızı ve patlayıcı güç gibi özelliklerin geliştirilebilmesi, zaman alan ve bir dizi özelliği içeren özel bir antrenman programına bağlıdır. Bu programlar arasında pliometrik antrenmanlar da önemli bir yer tutar (Sheppard, 2007).

Voleybolde smaç ve blok gibi en önemli hareketler müsabaka sırasında defalarca tekrarlanır. Bu hareketlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve devamlılığın sağlanabilmesi için sıçrama ve kuvvetin sürekliliği önemlidir. Pliometrik antrenmanların sıçrama, patlayıcı güç ve kuvvetin sürekliliği üzerinde olumlu etkileri olduğundan, antrenman programlarında antrenörler ve sporcular tarafından yer verilmesi gereken önemli bir antrenman yöntemidir (Bayraktar, 2008). Bu antrenman yöntemi, kasların sürekli uzama ve kısalma hareketlerine dayalı olan spor dallarında kuvvetin geliştirilmesi için etkili bir çözüm sunar.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bergama Belediyesi Gençlik ve Spor Kulübü'nde voleybol oynayan ortalama yaşları 16 olan 16 kadın voleybolcu, bu araştırmaya katılmıştır. Tüm sporculara 8 hafta boyunca pliometrik antrenman uygulanmış ve öncesi, sonrası ve devamında 4 hafta süresince çeşitli atlama, denge ve sıçrama testleri yapılarak ölçümler değerlendirilmiştir. Bu araştırma için Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 29.04.2022 tarihinde alınan 2020/62 Kurul Karar No ile onaylanmıştır. Çalışma öncesinde sporculara, antrenörlerine ve ailelerine yapılacak testler hakkında bilgi verilmiş ve sporcular gönüllü katılım onay belgesi imzalamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Sporcuların motorik yeteneklerine katkı sağlayacak 8 haftalık pliometrik antrenman programı, haftada 3 gün düzenlenmiş ve ısınma antrenmanları sonrasında gerçekleştirilmiştir. Sporcuların boy, kilo ölçümleri ile üç adım sıçrama, squat sıçrama, çoklu sıçrama, sağ-sol bacak durarak uzun atlama, adapte edilmiş T-drill testi, yıldız denge testi ve flamingo denge testi gibi testler uygulanmıştır. Bu testler, antrenman öncesi, antrenman sonrası ve antrenmanı takip eden (1.2.3.4) haftaların son günlerinde gerçekleştirilmiştir. Antrenman sürecinin ön test ve son test sonuçları ile antrenman sonrası takip ölçümleri karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Science) for Windows 25.0 istatistik paket programı kullanılmış ve %95 güven aralığı ile çalışılmıştır. Eksik veya hatalı veriler, veri setinden çıkarıldıktan sonra, grup sayısı 50'den az olan durumlar için Shapiro-Wilk Testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ve -3 arasında olması, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu gösterir (Hopkins ve Weeks, 1990). Ayrıca, elde edilen p değerlerinin 0.05'ten büyük olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu kriterlere göre, veriler normal dağılıyorsa, antrenman öncesi

ve sonrası değerler Paired Samples T-testi ile karşılaştırılmıştır. Normal dağılmayan veriler için ise Wilcoxon Signed Ranks Test kullanılmıştır. Bulgular, elde edilen değerlerle birlikte sonuçlar bölümünde sunulmuştur.

Vücut Ağırlığı ve Boy Uzunluğu Ölçümü : Katılımcıların boy ölçümleri şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Katılımcılar şort ve tişört giymiş, ayakları çıplak, topukları bitişik, vücut ve baş dik olarak ölçülmüştür, bu yöntem Özer (1993) tarafından tanımlanmıştır. Stadiometrenin hareketli parçası katılımcıların başının en üst kısmına getirilmiş, saçlar yeteri kadar sıkıştırılarak ölçüm yapılmış ve sonuçlar 1 mm hassasiyetle kaydedilmiştir. Ölçüm sırasında katılımcılardan derin nefes almaları ve dik pozisyonlarını korumaları istenmiştir. Ayrıca, katılımcıların kilo ölçümleri hassas elektronik bir tartı kullanılarak 0,1 kg hassasiyetinde ölçülmüş, boy ölçümleri ise kayan kalibreli ölçüm aletiyle gerçekleştirilmiştir.

Beden Kütle İndeks Ölçümleri: Beden kütle indeksi (BKİ) hesaplamaları vücut ağırlığı ve boy uzunluğu kullanılarak aşağıdaki formülle gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar kg/m² cinsinde kaydedilmiştir (Mackenzie, 2005).

Beden Kütle İndeksi (kg/m²) = $\frac{\text{Vücut Ağırlığı (kg)}}{\text{Boy Uzunluğu (m)}^2}$

Üç Adım Sıçrama: Sporcular, 3 metre çizgisinden başlayarak voleybolda smaç hareketine benzer bir şekilde, maksimum kuvvetle denge ayakları üzerinde yukarı sıçramaları ve parmak uçlarının ulaştığı en yüksek noktayı kaydetmeleri istendi. Bu hareket 1 dakikalık dinlenme süresinin ardından 3 kez tekrarlandı. Bu tekrarlar arasında en yüksek noktaya ulaşılan seviye derece olarak kaydedildi.

Squat Sıçrama: Sporculardan tam squat pozisyonunu alarak, dizlerinden herhangi bir yaylanma hareketi yapmadan ellerinden kuvvet alarak maksimum kuvvetle yukarı doğru sıçramaları istendi. Her sıçrama hareketi arasında bir dakikalık toparlanma süresi verildi. 3 tekrar sonunda en uzun sıçrama mesafesi kaydedildi.

Çoklu Sıçrama: Sporculardan, normal dik duruş pozisyonundayken ellerini serbest bırakarak dizlerden aşağıya doğru hızlı bir çökme hareketi yapmaları ve ardından maksimum kuvvetle ileri doğru sıçramaları istendi. Sıçramaların başladığı yerden itibaren 5 kez art arda yapılan her sıçramada kat edilen mesafe kaydedildi, ve sonunda gidilen toplam mesafe ölçüldü.

Durarak Uzun Atlama: Test uygulamasında katılımcılar, '0' rakamı bir çizgi üzerine yerleştirilmiş çelik bir metrenin başlangıcında durdu. Metre şeridi iki ayağının ortasında olacak şekilde yerleştirildi. Katılımcılar, çift bacakla atlayabildikleri en uzun mesafeyi ölçüm değeri olarak kaydetti.

Sağ-Sol Bacak Durarak Uzun Atlama: Bu testin uygulanmasında sporcular, '0' rakamı bir çizgi üzerine konulmuş çelik bir metrenin ilk noktasında durarak, metre şeridi iki ayağının arasına ortali olacak şekilde yerleştirildi. Sporcular, sağ ve sol bacaklarını kullanarak atlayabildikleri en uzun mesafeyi kaydettiler.

Adapte Edilmiş T-Drill Testi: Sporcu, oyun alanının 6 numaralı bölgesinin orta noktasından manşet hareketiyle birlikte çıkış yaparak süreyi başlatır. Ardından sırasıyla 3 numaralı bölgeden file önünde çıkabildiği maksimum yüksekliğe sıçrayarak nizami blok hareketini uygular. Daha sonra 2 numaralı bölgeye geçer, ardından 4 numaralı bölgeye, ve son olarak 3 numaralı bölgeye gelerek aynı hareketi gerçekleştirir. Hareketi tamamladıktan sonra geri koşarak başlangıç noktasına döner, manşet hareketini yaparak testi tamamlar. Test süresi ölçüm değeri olarak kaydedilir.

Flamingo Denge Testi: Statik denge değerlerini değerlendirmek amacıyla Flamingo Denge Testi kullanıldı. Bu testte, katılımcılar 50 cm uzunluğunda, 4 cm yüksekliğinde ve 3 cm genişliğindeki tahta bir denge aletinin üzerine baskın ayağı ile çıkarak dengede durmaya çalıştılar. Diğer ayağı dizinden bükülü, kalçaya doğru çekilmiş ve aynı taraftaki el ile tutulmuştu. Katılımcılar, tek ayakla dengede durmaya çalışırken zaman başladı ve 1 dakika boyunca bu pozisyonu korumaya çalıştılar. Denge bozulduğunda (ayağı tuttuğu eliyle bırakırsa, tahtadan düşerse ya da vücudunun herhangi bir kısmı yere temas ederse), süre durduruldu. Katılımcı, denge aletinin üstüne geri çıkarak dengeyi yeniden sağladığında, zaman kaldığı yerden devam etti. Test süresince, katılımcının her düşüş girişimi sayıldı ve bu değerler bir dakikalık süre dolduğunda kaydedildi. Bu sayılan değerler, katılımcının denge puanı olarak belirlendi.

Yıldız Denge Testi: Sporcular, yere 45 derece açıyla çizilmiş yıldız şeklindeki zeminde belirli bir protokole göre sekiz farklı yönde ilerlemeleri istenir ve bu yönlerle ulaşılan mesafe santimetre cinsinden ölçülerek kaydedilir. Test süresi 180 saniye olarak belirlenmiştir ve her bir uygulama arasında sporculara 120 saniyelik dinlenme süresi verilir. Ayrıca, her uzanma hareketi arasında sporcuların 5 saniye boyunca iki ayak üzerinde durmaları beklenir. Test, sporcuların baskın ve baskın olmayan ayakları için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Pliometrik Antrenman Uygulaması: Katılımcılar, haftada üç gün olmak üzere toplamda sekiz hafta boyunca pliometrik antrenmanı (Tablo 3) antrenmanlarına ek olarak uyguladılar. Antrenmanlar, 15 dakikalık hafif

tempolu koşu ve voleybol için özgü hareketlerle oluşturulan aktif-pasif ısınma egzersizleri ile başladı. Antrenmanın ana bölümünde, squat sıçrama, engellerden atlama, durarak üç adım sıçrama, tek ayakla sıçrama ve yatay sıçrama gibi egzersizler gerçekleştirildi. Ayrıca, sağlık topu kullanarak en yüksek hızda çalışmalar yapıldı. Egzersizler arasında 1-1,5 dakika, setler arasında ise 4-6 dakika dinlenme süreleri verildi. Sekiz haftalık antrenman süresince sporcular arasında herhangi bir sakatlık meydana gelmedi. Her egzersiz sonunda, 3-5 metrelik sürat koşuları yapıldı ve 3-5 kg ağırlığındaki sağlık topları kullanıldı (Özbar ve ark. 2020)

BULGULAR

Verilerin Dağılımı

Bu çalışmanın bu bölümünde, genç bayan voleybolcularda gerçekleştirilen 8 haftalık pliometrik antrenmanın sıçrama performansı, denge ve çeviklik parametreleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için yapılan saha testlerinin sonuçlarına odaklanılmıştır. Araştırmanın ana problemine yönelik elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine bu kısımda yer verilmektedir. Bu analizler, araştırmanın ana sorusuna cevap aramak için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan genç kadın voleybolcuların fiziksel özellikleri.

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss.
Boy (cm)	16	153.00	178.00	169.25	7.14
Kilo (kg)	16	43.00	75.00	59.93	8.37
Yaş (yıl)	16	15.00	18.00	16.06	1.06
BKİ (kg/m ²)	16	16.60	25.60	20.89	0.61

Araştırmaya katılan voleybolcuların yaş, boy, vücut ağırlığı ve vücut kitle indeksi gibi fiziksel özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Bu özellikler açısından voleybolcular arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p < 0.05$).

Tablo 2. Araştırmaya katılan genç kadın voleybolcuların sıçramalara ait antrenman öncesi, sonrası test ortalama değerler ve yüzdesel (%) değişim.

Değişkenler	Test	$\bar{X} \pm Ss$	Öncesi – Sonrası Değişim	Sonrası – 4. Hafta % Değişim	Öncesi ve Sonrası p
Üç Adım Sıçrama (cm)	Öncesi	262.37-10.99	1.69	-3.09	0.17
	Sonrası	266.81-16.48			
	1. hafta	264.00-10.76			
	2. hafta	261.00-13.13			
	3. hafta	263.18-10.04			
	4. hafta	258.56-8.75			
Squat Sıçrama (cm)	Öncesi	29.05-6.04	5.85	-16.07	0.22
	Sonrası	30.75-5.93			
	1. hafta	29.93-5.01			
	2. hafta	29.87-4.36			
	3. hafta	28.12-5.07			
	4. hafta	25.81-3.39			

Antrenman öncesi ve sonrası değerler, Paired Samples T-Testi ile karşılaştırılarak istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlendi (Tablo 2). Üç adım sıçrama ve squat sıçrama test sonuçları incelendiğinde, katılımcıların antrenman öncesi ve antrenman sonrası 8. hafta ölçüm değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilememiştir. Yüzdesel değişimlere göre, üç adım sıçrama ve squat sıçrama testlerinde antrenman öncesine göre sırasıyla %1.5 ve %5.8 oranında kazanım sağlanmışken, bu kazanımın 4 hafta sonrasında sırasıyla %-3 ve %-16 oranında düştüğü gözlemlenmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan genç kadın voleybolcuların atlama ve çeviklik ölçümlerinin antrenman öncesi, sonrası ve sonrası test ortalama değerler ve yüzdesel (%) değişim.

Değişkenler	Test	$\bar{X} \pm Ss$	Öncesi – Sonrası Değişim	Sonrası – 4. Hafta % Değişim	Öncesi ve Sonrası P
Durarak Uzun Atlama (cm)	Öncesi	262.37-10.99	-3.49	-7.98	0.01
	Sonrası	266.81-16.48			
	1. hafta	264.00-10.76			
	2. hafta	261.00-13.13			
	3. hafta	263.18-10.04			
	4. hafta	258.56-8.75			
Sağ Bacak Durarak Atlama (cm)	Öncesi	29.05-6.04	-5.72	-0.44	0.01
	Sonrası	30.75-5.93			
	1. hafta	29.93-5.01			
	2. hafta	29.87-4.36			
	3. hafta	28.12-5.07			
	4. hafta	25.81-3.39			
Sol Bacak Durarak Atlama (cm)	Öncesi	180.81-15.61	-7.47	1.68	0.005
	Sonrası	167.31-17.48			
	1. hafta	173.06-14.11			
	2. hafta	171.50-14.10			
	3. hafta	170.06-12.91			
	4. hafta	170.12-9.83			
* Adapte Edilmiş T- Drill Testi (Şn)	Öncesi	10.56-0.81	-6.53	3.14	0.01
	Sonrası	9.87-0.50			
	1. hafta	10.00-0.00			
	2. hafta	10.00-0.00			
	3. hafta	10.18-0.40			
	4. hafta	10.18-0.40			

Antrenman öncesi ve sonrası değerler, Paired Samples T-Testi ve Wilcoxon Signed Ranks Testi ile karşılaştırılarak istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlendi (Tablo 3). Katılımcıların durarak uzun atlama ve sağ-sol bacak durarak atlama test ölçümleri incelendiğinde, antrenman öncesine göre antrenman sonrası 8. hafta ölçüm değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş tespit edildi. Yüzdesel değişimler incelendiğinde, antrenman öncesine göre sonrasında bu düşüş sırasıyla %-3 ve %-7 oranlarındayken, antrenman sonrası 4. haftada ise +%3 ve %-7 arasında bir değişim göstermiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan genç kadın voleybolcuların denge ölçümlerinin antrenman öncesi, sonrası test ortalama değerler ve yüzdesel (%) değişim.

Değişkenler	Test	$\bar{X} \pm Ss$	Öncesi – Sonrası Değişim	Sonrası – 4. Hafta % Değişim	Öncesi ve Sonrası p
Flamingo Denge Testi (Adet)	Öncesi	5.43-4.27	-4.60	-10.04	0.79
	Sonrası	5.68-3.53			
	1. hafta	6.25-3.13			
	2. hafta	6.50-1.63			
	3. hafta	6.06-2.23			
	4. hafta	6.25-2.14			
Sağ Bacak Yıldız Denge Testi (cm)	Öncesi	476.56-32.84	3.27	-4.44	0.01
	Sonrası	483.43-25.60			
	1. hafta	474.68-23.69			
	2. hafta	472.81-23.52			
	3. hafta	465.62-24.95			
	4. hafta	461.56-8.70			
Sol Bacak Yıldız Denge Testi (cm)	Öncesi	447.81-57.96	4.54	-6.52	0.005
	Sonrası	467.50-41.10			
	1. hafta	473.75-23.62			
	2. hafta	467.81-21.21			
	3. hafta	468.43-16.40			
	4. hafta	459.06-15.72			

Antrenman öncesi ve sonrası değerler, Paired Samples T-Testi ile karşılaştırılarak istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlendi (Tablo 4). Flamingo denge testi sağ-sol bacak ve yıldız denge testi sağ-sol bacak ölçümleri incelendiğinde, antrenman uygulanmadan önce ve 8 hafta antrenman sonrasında sol ve sağ bacaklarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlendi ($p < 0.05$). Yüzdesel değişim incelendiğinde, flamingo denge testi antrenman sonrasında %4 oranında bir düşüş gösterirken, 4. haftada bu düşüş %-10 değerindeydi. Yıldız denge testi sağ-sol bacak değerleri antrenman sonrasında pozitif oranda %3-4 artarken, bu artış 4. haftada %-4 ve %-6 oranında bir düşüş göstermiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan genç kadın voleybolcuların çoklu sıçrama ölçümlerinin antrenman öncesi, sonrası test ortalama değerler ve yüzdesel (%) değişim.

Değişkenler	Test	$\bar{X} \pm Ss$	Öncesi – Sonrası Değişim	Sonrası – 4. Hafta % Değişim	Öncesi ve Sonrası p
Çoklu Sıçrama (cm)	Öncesi	923.43-99.98	0.73	-6.92	0.009
	Sonrası	930.18-73.06			
	1. hafta	914.06-60.06			
	2. hafta	901.06-60.69			
	3. hafta	889.56-59.82			
	4. hafta	865.81-38.39			

Antrenman öncesi ve sonrası değerler, Paired Samples T-Testi ile karşılaştırılarak istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlendi (Tablo 5). Çoklu sıçrama testi ölçümleri incelendiğinde, antrenman öncesi değerlere göre antrenman sonrası 8. hafta sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlendi ($p < 0.05$). Ancak, bu artış 4. haftada yüzdesel olarak %-7 civarına düşmüştü.

Tablo 6. Voleybolcuların üç adım sıçrama testlerinin antrenman sonrasideğerleriyle takip eden haftalardaki değerlerin karşılaştırması.

Testler	p
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-

Paired Samples Test $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların üç adım durarak sıçrama performansı antrenman sonrası 1. hafta ile 4. hafta arasında yapılan ölçümlerde anlamlı bir düşüş göstermiştir ($p < 0.05$).

Tablo 7. Voleybolcuların ağırlık sıçrama testlerinin antrenman sonrası değerleriyle takip eden haftalardaki değerlerin karşılaştırılması

Testler	p
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sıçrama antrenman sonrası 4	-

Paired Sample Test $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların squat sıçramadaki performansında antrenman sonrası ile antrenman sonrası (3.4.); antrenman sonrası 1. hafta ile antrenman sonrası (3.4.); antrenman sonrası 2.3.4. haftalarda anlamlı düzeylerde kayıp gözlemlendi ($p < 0.05$).

Tablo 8. Voleybolcuların durarak uzun atlama testlerinin antrenman sonrası vetakip eden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	1.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.003
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.001
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.007
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.002
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.045

Paired Samples Test $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların antrenman sonrası ile antrenman sonrası (2,3,4); antrenman sonrası 1 ile antrenman sonrası (2,3,4); antrenman sonrası 2 ile antrenman sonrası (3,4.); antrenman sonrası 3 ile antrenman sonrası 4 sonuçları arasında anlamlı düşüş gözlemlendi ($p < 0.05$).

Tablo 9. Voleybolcuların sağ bacak durarak atlama testlerinin antrenman sonrasive takip eden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.014
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.173
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.104
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.854
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.110
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.384
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.115
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.365
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.447
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.106
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	

Paired Samples Test $p < 0.05$

Katılımcıların sağ bacak durarak atlama antrenman sonrası ile antrenman sonrası 1. Hafta arasında anlamlı düzeylerde yükseliş Tablo 9’da görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 10. Voleybolcuların sol bacak durarak uzun atlama testlerinin antrenmansonrası ve takip eden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.010
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.055
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.229
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.539
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.516
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.043
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.425
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.475
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.706
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.986
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	

Paired Samples Test $p < 0.05$

Katılımcıların sol bacak durarak uzun atlama sonuçları incelendiğinde, antrenman sonrası ile antrenman sonrası 1. Hafta; antrenman sonrası 1. hafta ile antrenman sonrası 3. hafta arasında anlamlı düzeylerde kayıplar gözlemlendi ($p < 0.05$).

Tablo 11. Flamingo testlerinin antrenman sonrası ve takip eden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.509
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.327
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.650
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.535
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.677
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.801
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	1.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.471
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.687
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.823
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	

Paired Samples Test $p < 0.05$

Katılımcıların flamingo testi antrenman sonrası ve antrenman sonrası (1.2.3.4.) ölçümlerinde anlamlı fark Tablo 11. incelendiğinde tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Tablo 12. Voleybolcuların adapte edilmiş t-drill testlerinin antrenman sonrası ve takip eden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-

Paired Samples Test $p<0.05$

Katılımcıların t-drill testi antrenman sonrası ile antrenman sonrası 4.hafta arasında anlamlı düzeylerde kayıp Tablo 12. incelendiğinde görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 13. Voleybolcuların yıldız denge testi sağ bacak antrenman sonrası ve takipeden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	-
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	-

Paired Samples Test $p<0.05$

Katılımcıların yıldız denge testi sağ ölçümlerinden antrenman sonrası ile antrenman sonrası (1.2.3.4.) haftalarda; antrenmandan sonraki 1.hafta ile antrenmandan sonraki 4.hafta sonuçları arasında anlamlı düşüş Tablo 13. incelendiğinde görüldü ($p<0.05$).

Tablo 14. Voleybolcuların yıldız denge testi sol bacak antrenman sonrası ve takipeden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.06
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.02
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.00
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.03
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.30
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	

Paired Samples Test $p<0.05$

Katılımcıların yıldız denge testi sol bacak ölçümlerinden antrenman sonrası ile antrenman sonrası (1.2.3.4.) haftalarda; antrenman sonrası 1.hafta ile antrenman sonrası 4.hafta sonuçları arasında anlamlı düşüş Tablo 14. incelendiğinde görüldü ($p<0.05$).

Tablo 15. Voleybolcuların çoklu sıçrama testlerinin antrenman öncesi, sonrası ve takip eden haftalara ait değerlerin karşılaştırılması.

Testler	p
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.039
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.002
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.001
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.000
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.114
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.004
uç adım sicrama antrenman sonrası 1	0.001
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.007
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.001
uç adım sicrama antrenman sonrası 3	0.007
uç adım sicrama antrenman sonrası 2	0.001
uç adım sicrama antrenman sonrası 4	0.007

Paired Samples Test $p<0.05$

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların çoklu sıçrama testi sonuçlarına dair yapılan analizlerde şu ilişkiler tespit edilmiştir:

Antrenman öncesi ile antrenman sonrası (3.4); antrenman sonrası ile antrenman sonrası (1.2.3.4.); antrenman sonrası 1 ile antrenman sonrası (3.4); antrenman sonrası 2 ile antrenman sonrası (3.4); antrenman sonrası 3 ile antrenman sonrası 4 ölçümleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Antrenman öncesi ile antrenman sonrası ve antrenman sonrası (1.2.3); antrenman sonrası 1 ile antrenman sonrası 2 ölçümleri arasında anlamlı değişiklikler tespit edilememiştir ($p>0.05$).

TARTIŞMA

Bu çalışmanın tartışma bölümünde, genç kadın voleybolcularda gerçekleştirilen 8 haftalık pliometrik antrenmanın kas kuvveti, çeviklik ve denge üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bergama Belediyesi Gençlik ve Spor Kulübü'nde yarışmalara katılan 16 genç kız sporcu üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, antrenman programının 8 hafta boyunca uygulandığı ve antrenman sonrası 4 hafta boyunca değerlendirmeler yapıldığı belirlenmiştir. Bu dönemlerde katılımcıların test sonuçları analiz edilmiş ve elde edilen istatistiksel veriler aşağıda sunulmuştur.

Üç adım sıçrama testi sonuçlarına göre, antrenman öncesi ortalamaları 262.37 iken, antrenman sonrası 8. haftada 266.81 olarak kaydedildi. Ancak, antrenman sonrası 1. haftada 264.00, 2. haftada 261.00, 3. haftada 263.18 ve 4. haftada 258.56 olarak ölçüldü. Bu verilere göre, antrenman öncesi ile 8. hafta sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir kazanım tespit edilmedi. Ancak, antrenman sonrası 1. hafta ile 4. hafta arasında anlamlı bir düşüş yaşandı. Yüzdesel değişimlere göre, üç adım sıçrama testinde antrenman öncesiyle karşılaştırıldığında 8 haftanın sonunda %1.50 oranında kazanım elde edilirken, bu kazanım antrenman sonlandırıldıktan sonraki 4. haftada %-16 oranında düştü.

Squat sıçrama testi sonuçlarına göre, antrenman öncesi ortalamaları 29.05 iken, antrenman sonrası 8. haftada 30.75 olarak ölçüldü. Ancak, antrenman sonrası 1. haftada 29.93, 2. haftada 29.87, 3. haftada 28.12 ve 4. haftada 25.81 olarak kaydedildi. Squat sıçrama testinde, antrenman öncesi ile 8. hafta sonrası arasında anlamlı bir kazanım elde edilmedi ($p>0.05$). Ancak, antrenman sonrası ve sonraki (3.4) haftalarda, antrenman sonrası 1. hafta ile sonraki (3.4.) haftalarda, antrenman sonrası (2.3.4.) haftalarda anlamlı düzeylerde kayıp yaşandı ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, squat sıçrama testinde antrenman öncesiyle karşılaştırıldığında 8 haftanın sonunda %5.8 oranında kazanım elde edilirken, bu kazanım 4. hafta sonrasında %-16 oranında anlamlı olarak düştü.

Durarak uzun atlama testi sonuçlarına göre, antrenman öncesi ortalamaları 200.37 iken, antrenman sonrası 8. haftada 193.37 olarak ölçüldü. Ancak, antrenman sonrası 1. haftada 193.37, 2. haftada 187.37, 3. haftada 182.12 ve 4. haftada 177.93 olarak kaydedildi. Durarak uzun atlama testinde, antrenman öncesi ile 8. hafta sonrası arasında anlamlı bir düşüş gözlemlendi ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, durarak uzun atlama testinde antrenman öncesiyle karşılaştırıldığında 8 haftanın sonunda %-3.49 oranında negatif yönlü bir kayıp yaşandı. Antrenman sonrası ile sonraki 4. hafta değerleri arasındaki kayıp ise %-7.98 oranında oldu.

Sağ bacakla yapılan durarak uzun atlama testinde, antrenman öncesi ortalamaları 180.5 iken, antrenman sonrası 8. haftada 170.18 olarak ölçüldü. Ancak, antrenman sonrası 1. haftada 176.43, 2. haftada 173.37, 3. haftada 174.81 ve 4. haftada 170.93 olarak kaydedildi. Bu sonuçlara göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasındaki düşüş anlamlı bulundu ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile 8. hafta sonrası değerleri arasında %-5.72 oranında negatif yönde anlamlı bir kayıp yaşandı. Antrenman sonrası ile sonraki 4. hafta değerleri arasındaki kayıp ise %-0.44 oranında negatif yönde oldu.

Sol bacakla yapılan durarak uzun atlama testinde, antrenman öncesi ortalamaları 180.81 iken, antrenman sonrası ortalamaları 167.31 olarak ölçüldü. Antrenman bırakıldıktan sonraki 1. haftada 173.06, 2. haftada 171.50, 3. haftada 170.06 ve 4. haftada 170.12 olarak kaydedildi. Bu sonuçlara göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında anlamlı bir düşüş tespit edildi ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası değerleri arasında %-7.47 oranında negatif yönde anlamlı bir kayıp yaşandı. Antrenman sonrası ile sonraki 4. hafta değerleri arasındaki değişim ise istatistiksel olarak anlamsızdı ($p>0.05$).

Adapte edilmiş T-drill testinde, antrenman öncesi ortalamaları 10.56 iken, antrenman sonrası ortalamaları 9.87 olarak ölçüldü. Antrenman bırakıldıktan sonraki 1. haftada 10.00, 2. haftada 10.18, 3. haftada 10.18 ve 4. haftada 10.18 olarak kaydedildi. Bu sonuçlara göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında anlamlı bir düşüş görüldü ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında %-4.60 oranında, antrenman sonrası ile sonraki 4. hafta değerleri arasında ise %-10.04 oranında değişim gözlemlendi.

Flamingo Denge Testi sonuçları incelendiğinde, antrenman öncesi ortalamaları 5.43 iken, antrenman sonrası 8. haftada 5.68 olarak ölçüldü. Antrenman sonrası 1. haftada 6.25, 2. haftada 6.50, 3. haftada 6.06 ve 4. haftada 6.25 olarak kaydedildi. Bu sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik tespit edilemedi ($p>0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında %4.60 oranında negatif yönde bir kayıp yaşandığı, antrenman sonrası ile sonraki 4. hafta değerleri arasında ise %10.04 oranında negatif yönde bir kayıp görüldü.

Yıldız Denge Testi sonuçlarına göre, sağ ayakla yapılan testte antrenman öncesi ortalamaları 476.56 iken, antrenman sonrası 8. haftada 483.43 olarak ölçüldü. Antrenman sonrası 1. haftada 474.68, 2. haftada 472.81, 3. haftada 465.62 ve 4. haftada 461.56 olarak kaydedildi. Bu sonuçlara göre, antrenman öncesi ile sonrası arasında katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş görüldü ($p<0.05$). Ancak, antrenman sonrası ile antrenman bırakıldıktan sonraki haftalarda ve antrenman sonrası 1. hafta ile 4. hafta arasında katılımcıların aleyhine anlamlı düşüşler yaşandı ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında %3.27 oranında bir artış, antrenman sonrası ile antrenman bırakıldıktan sonraki 4. hafta arasında ise %4.44 oranında bir azalma yaşandı.

Sol ayakla yapılan Yıldız Denge Testi sonuçlarına göre, antrenman öncesi ortalamaları 447.81 iken, antrenman sonrası 467.50 olarak ölçüldü. Antrenman bırakıldıktan sonraki 1. haftada 473.75, 2. haftada 467.81, 3. haftada 468.43 ve 4. haftada 459.06 olarak kaydedildi. Bu sonuçlara göre, antrenman öncesi ile sonrası arasında katılımcıların lehine anlamlı bir yükseliş tespit edildi ($p<0.05$). Ancak, antrenman sonrası ile sonraki haftalarda katılımcıların aleyhine anlamlı düşüşler yaşandı ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında %4.54 oranında bir artış, antrenman sonrası ile antrenman bırakıldıktan sonraki 4. hafta arasında ise %6.52 oranında bir azalma yaşandı.

Çoklu Sıçrama Testi sonuçları incelendiğinde, antrenman öncesi ortalamaları 923.43 iken, antrenman sonrası 930.18 olarak ölçüldü. Antrenman bırakıldıktan sonraki 1. haftada 914.06, 2. haftada 901.06, 3. haftada 889.56 ve 4. haftada 865.81 olarak kaydedildi. Bu sonuçlara göre, antrenman öncesi ile sonrası arasında katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş tespit edildi ($p<0.05$). Ancak, antrenman sonrası ile sonraki haftalarda katılımcıların aleyhine anlamlı düşüşler yaşandı ($p<0.05$). Yüzdesel değişimlere göre, antrenman öncesi ile antrenman sonrası arasında %0.73 oranında bir artış, antrenman sonrası ile antrenman bırakıldıktan sonraki 4. hafta arasında ise %6.92 oranında bir azalma yaşandı.

Her spor branşında motorik özelliklerin verimli kullanılabilmesi için kuvvet geliştirmek önemli bir faktördür. Bu amaçla, pliometrik antrenmanlar sıkça tercih edilmektedir ve aynı zamanda sıçrama egzersizleri olarak da bilinir (Yüksel ve ark., 2016).

Bayraktar (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, voleybolcularda uygulanan pliometrik antrenmanın dikey ve yatay sıçrama düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı belirtilmiştir. Göllü (2006) ise 14-16 yaş aralığındaki basketbolcularda yaygın interval antrenmanı ile birlikte yapılan pliometrik egzersizlerin yatay ve dikey sıçrama değerlerinde anlamlı gelişmelere yol açtığını göstermiştir.

Gehri ve ark. (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı pliometrik egzersizlerin dikey sıçrama performansı üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, derinlik sıçramalarında en anlamlı değişikliklerin görüldüğü, squat sıçramalarında ise en düşük seviyedeki değişikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Cicioğlu ve ark. (1996) tarafından yürütülen bir çalışmada, basketbolcularda yapılan pliometrik egzersizlerin dikey sıçrama düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ancak, anaerobik güç kapasitesindeki artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günay ve ark. (1994) tarafından yapılan bir çalışmada, 19-25 yaş aralığındaki üst düzey sporcularda yapılan pliometrik antrenmanların, sporcuların yatay sıçrama değerlerinde anlamlı artışlara neden olduğu bulunmuştur.

Tottori ve Fujita (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, sporcular üzerinde yapılan pliometrik antrenmanın sıçrama yetenekleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada, tekrarlanan sıçrama hareketlerini içeren bir programın uygulanmasıyla squat sıçraması indekslerinde önemli ölçüde artış gözlemlendiği belirtilmiştir.

Daha önceki araştırmalar, genç sporcularda pliometrik antrenman uygulamalarının dikey ve doğrusal sıçrama yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir (Günay ve ark., 1994). Ayrıca, yapılan bir diğer çalışmada sekiz haftalık pliometrik antrenmanın yerde-havada kalış süresi, sağ-sol ayak adım sayısı, adım hızı ve sıçrama yüksekliği yeteneklerini geliştirdiği ve koordinatif becerilere katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Taşkan, 2020).

De Villarreal ve ark. (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, vücut ağırlığı ile yapılan çoklu sıçramaların, derinlik sıçramalarının ve squat sıçramalarının dikey sıçrama performansını %4.7-%15 arasında artırdığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Lehnert ve ark. (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 15 yaş grubundaki sporcularda 8 hafta süresince uygulanan pliometrik antrenmanın dikey sıçrama performansını artırdığı ve ortalama 29.50 cm'den 33.54'e yükselttiği belirtilmiştir. Milić ve ark. (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 6 hafta süresince uygulanan pliometrik antrenmanın voleybolcularda tek ayak ve çift ayak blok ve smaç performansını ortalama 4-5 cm artırdığı rapor edilmiştir.

Uluçay (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada, 12-14 yaş aralığındaki basketbolcularda pliometrik antrenmanların dikey sıçrama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, deney grubu ile kontrol grubu arasında dikey sıçrama verilerinde anlamlı bir fark saptanırken, yatay sıçrama, vücut ağırlığı ve boy değerlerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Bu çalışmamızda, pliometrik antrenmanın sıçrama performansı üzerindeki etkilerini değerlendirdik. Üç adım sıçrama ve squat sıçrama test sonuçlarında anlamlı bir gelişim gözlemleyemedik, bu testlerdeki gelişim düşük düzeydeydi. Ancak, çoklu sıçrama testinde anlamlı bir iyileşme kaydedildi. Bu sonuçlar, mevcut literatürle tam olarak örtüşmemektedir.

Yatay sıçrama testlerinden olan durarak uzun atlama ve sağ-sol bacak durarak uzun atlama değerlerinde anlamlı negatif yönde farklılıklar tespit ettik. Bu durum, pliometrik antrenmanın voleybolculardaki atlama ve yatay sıçrama performansını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Daha önceki çalışmalara bakıldığında, 11-13 yaş aralığındaki tenisçilerde haftada 3 kez olmak üzere 10 hafta boyunca uygulanan pliometrik antrenmanın çeviklik ve çabukluk performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Öner, 2021). Ayrıca, Güzel (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, kadın voleybolcularda 8 haftalık seçilmiş pliometrik antrenman programının dikey sıçrama ve çeviklik üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma voleybolculardaki pliometrik antrenmanın sıçrama performansı üzerindeki etkilerini değerlendirmiş olsa da, elde edilen sonuçlar mevcut literatürle tam olarak uyumlu değildir.

Çalışmamızda, katılımcıların çeviklik performanslarını değerlendirmek için uyguladığımız adapte edilmiş t-drill test sonuçları, katılımcıların lehine anlamlı bir şekilde gelişim gösterdi. Benzer şekilde literatürdeki diğer çalışmalara da baktığımızda, pliometrik antrenmanların genç sporcularda denge parametrelerini olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara rastlanmaktadır.

Örneğin, Öner (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, 11-13 yaş arasındaki tenisçilere 10 hafta boyunca uygulanan pliometrik antrenmanların denge parametrelerini anlamlı düzeyde geliştirdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, hentbolcularda gerçekleştirilen bir çalışmada, 13-14 yaş grubundaki sporculara 8 hafta süreyle yapılan pliometrik antrenmanların denge performanslarını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir (Akçınar, 2014; Genç ve ark., 2019; Turgut, 2017).

Ayrıca, dinamik denge test sonuçlarımızda her iki ayak için katılımcıların lehine anlamlı gelişimler görülürken, statik denge test sonuçları istatistiksel olarak anlamsızdı ve katılımcıların aleyhine sonuçlanmıştır. Bu durum, daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla uyumlu olarak pliometrik antrenmanların dinamik denge üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Ancak, statik denge parametrelerindeki sonuçlarımız literatürdeki diğer bulgularla örtüşmemektedir. Bu çelişkili sonuçlar, pliometrik antrenmanın denge üzerindeki etkilerini değerlendiren gelecekteki çalışmalarda daha fazla araştırmanın yapılması gerekliliğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, genç bayan voleybolcularda gerçekleştirilen 8 haftalık pliometrik antrenmanın kas kuvveti, sıçrama performansı ve denge üzerindeki etkilerini değerlendirdik. Yaptığımız analizler sonucunda elde ettiğimiz bulgulara dayanarak, şu sonuçlara ulaştık:

Sonuçlar

Araştırmanın katılımcılarından elde veriler doğrultusunda;

1. Üç adım sıçrama testinde katılımcıların lehine bir artış gözlemlendi, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildi.
2. Üç adım sıçrama testi sonuçları, antrenman bırakıldıktan sonraki haftalarda antrenman öncesi değerlere geri döndüğünü gösterdi.

3. Squat sıçrama testinde katılımcıların lehine bir artış görüldü, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildi. Squat sıçrama testi sonuçları, antrenman bırakıldıktan sonraki 3. haftada antrenman öncesi değerlere geri döndü.
4. Durarak uzun atlama testi sonuçları negatif yönde katılımcıların aleyhine anlamlı bir fark gösterdi.
5. Sağ-sol bacak durarak uzun atlama test sonuçları, negatif yönde katılımcıların aleyhine anlamlı bir fark gösterdi.
6. Adapted t-drill test sonuçları, negatif yönde katılımcıların lehine anlamlı bir fark gösterirken, bu kazanımlar antrenman programı bittikten sonraki haftalarda da korundu.
7. Flamingo test sonuçları, pozitif yönde katılımcıların aleyhine bir değişim gösterdi, ancak istatistiksel olarak anlamlı değildi.
8. Yıldız denge sağ-sol ayak test sonuçları pozitif yönde katılımcıların lehine anlamlı bir fark gösterirken, sağ ayak testinde antrenman sonrası kazanılan değerler antrenman bırakıldıktan sonraki 1. haftada antrenman öncesi değerlere döndü.
9. Testlerden elde edilen ölçümler, 8 haftalık pliometrik antrenmanın katılımcıların dikey sıçrama, atlama (çoklu sıçrama), çeviklik ve dinamik denge özelliklerine anlamlı olumlu katkı sağladığını gösterdi. Ancak, atlama (durarak uzun atlama, sağ-sol bacak durarak) ve statik denge özelliklerine anlamlı katkı sağlamadı.
10. Durarak uzun atlama sol ayak ve flamingo testi için, 8 hafta sonunda katılımcılar lehine bir sonuç çıkmaması gibi görünse de, antrenman programı bırakıldıktan sonraki 4. haftada hesaplanan yüzdesel değişim katılımcıların aleyhine çok daha fazla sonuçlandı. Bu durum, pliometrik antrenmanın katılımcıların daha fazla değer kaybetmemesi açısından önemli olduğunu düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırmamızda verilerin analizleri sonucu ortaya konan bulgulara göre, ilgi ve alakalı herkese sunulmak üzere oluşturulan öneriler aşağıdaki gibidir;

1. Benzer çalışmaların farklı spor takımlarındaki sporcularla tekrarlanması, elde edilen verilerin güvenilirliğini artırabilir.
2. Antrenman sonrası kazanımların ne zaman kaybolduğunu belirlemek, gelecekteki antrenman programlarını planlamak için önemlidir.
3. Özellikle başarılı voleybol ülkelerinde bu yaş kategorisinde benzer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılabilir, farklı stratejilerin incelenmesi faydalı olabilir.
4. Genç kadın voleybolcularda fiziksel özelliklere uygun kuvvet, dayanıklılık ve çeviklik çalışmaları yapılırken, sporcuların yaş ve fiziksel kapasiteleri dikkate alınmalıdır. Yüklenme yoğunluğu ve toparlanma süreci özenle planlanmalıdır.
5. Pliometrik antrenman programları oluşturulurken sezon öncesi, sezon içi ve sezon sonrası zaman dilimleri göz önüne alınarak planlama yapılabilir.
6. Sporcuların oyun içindeki rollerine uygun özel pliometrik antrenman programları geliştirilebilir. Bu, performanslarını artırmak için spesifik ve etkili bir strateji olabilir.
7. Voleybol branşı için önemli olan bacak kuvveti, sıçrama, çeviklik ve denge gibi parametrelerde olumlu etkiler sağlayan pliometrik antrenman modelinin uygulanması için antrenörlere yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
8. Genç sporcular için 8 haftalık pliometrik antrenman uygulaması yerine 6 haftalık bir program tercih edilebilir. Eğer 8 haftalık bir program uygulanacaksa, ara ölçümler alınarak antrenmanın etkisi değerlendirilmelidir. Bu, antrenmanın sporcular üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerini belirlemek için önemli bir değerlendirme yöntemi olabilir.

KAYNAKÇA

Akçınar, F. (2014). *11-12 yaş çocuklarda pliometrik antrenmanın denge ve futbola özgü beceriler üzerine etkileri* (Yayın No. 358969). Malatya: [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı.

- Arvas, B., Elhan, A., Baltacı, G., Özberk, N., ve Coşkun, Ö. Ö. (2006). Sıçrama silahı kullanan ve kullanan sporcularda izokinetik ayak bileği kas kuvvetlerinin karşılaştırılması. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 17(2), 78-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tfrd/issue/12973/156617> adresinden alındı.
- Ateşoğlu, U. B., ve Hazar, S. (2005). Kendi vücut ağırlığı ve ek ağırlıkla yapılan pliometrik antrenmanın serum enzim aktivitesine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 59-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/27986/305024> adresinden alındı.
- Bayraktar, B. (2008). *Voleybolcularda sağ ve sol bacak sıçrama derecesi farklılıklarına göre periyotlanmış pliometrik antrenmanın çift bacak sıçrama performansına etkisi*. Ankara: [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
<https://kitaplar.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/31871/tez.pdf?sequence=1&isAllo wed=y> adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Ek Kitabı* (7 b.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charoenpanicha, N., Boonsinsukhb, R., Sirisupc, S., and Saengsirisuwana, W. (2013). Principal component analysis identifies major muscles recruited during elite vertical jump. *ScienceAsia*(39), 22,20-29. <https://physicaltherapy.swu.ac.th> adresinden alındı.
- Cicioğlu, İ., Gökdemir, K., ve Emre, E. (1996). Pliometrik antrenmanın 14-15 yaş grubu basketbolcuların dikey sıçrama performansı ile bazı fiziksel ve fizyolojik parametreleri üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 11-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/151480> adresinden alındı.
- Çakır, Z. (2016). *Genç Hentbolcularda Pliometrik Antrenmanların İzokinetik Diz Kuvveti, Dinamik Denge, Anaerobik Güç, Sürat Ve Çevikliğe Etkisi* (Yayın No. 462721). İstanbul: [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı.
- De Villereal, E., Kellis, E., Kraemer, W., and Izquierdo, M. (2009). Determining Variables of Plyometric Training for Improving Vertical Jump Height Performance: A Meta-Analysis. *The Journal Of Strengh & Conditioning Research*, 23(2), 495-506.
- Gehri, D. J., Ricard, M. D., Kleiner, D. M., & Kirkendall, D. T. (1998). A comparison of plyometric training techniques for improving vertical jump ability and energy production. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 12, 85-89.
- Genç, H., Cigerci, A. E., ve Sever, O. (2019). Effect of 8-week core training exercises on physical and physiological parameters of female handball players. *Physical Education Of Students*, (6), 297-305.
- Göllü, G. (2006). *14-16 yaş kız ve erkek basketbol öğrencilerinde iki aylık sadece pliometrik veya pliometrik ile yaygın interval antrenman programının birlikte uygulamasının fizyolojik değerlere etkisi* (Yayın No. 193032). Eskişehir: [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alındı.
- Günay, M., Sevim, Y., Savaş, S., ve Erol, A. E. (1994). Pliometrik çalışmaların sporcularda vücut yapısı ve sıçrama özelliklerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38-45. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/2631427d-e31b-494b-927a-5d9b39a69526/pliometrik-calismalarin-sporcularda-vucut-yapisi-ve-sicrama-ozelliklerine-etkisi> adresinden alındı.
- Güzel, Ö. (2020). *8 haftalık seçilmiş pliometrik antrenman programının kadın voleybolcularda dikey sıçrama ve çeviklik üzerine olan etkilerinin araştırılması* (Yayın No. 614305). Giresun: [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alındı.
- Martinez D. B. (2017). Consideration for power and capacity in volleyball vertical jump performance. *Strength & Conditioning Journal*, 39(4), 36-48. doi: 10.1519/SSC.0000000000000297.
- Milić, V., Nejić, D., and Kostić, R. (2008). The effect of plyometric training on the explosive strength of leg muscles of volleyball players on single foot and two-foot takeoff jumps. *Facta universitatis- series; Physical Education and Sport*, 6(2), 169-179. <http://facta.junis.ni.ac.rs/pe/pe200802/pe200802-09.pdf> adresinden alındı.
- Muratlı, S., Kalyoncu, O., ve Şahin, G. (2007). *Antrenman ve müsabaka*. İstanbul: Ladin Matbaası.
- Okur, F., Tetik, S., ve Koç, H. (2013). Basketbolcularda dikey sıçrama performansı ile müsabaka performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(3), 111-120. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eujhs/issue/44558/552825#article_cite adresinden alındı.

- Öner, S. (2021). *Tenisçilerde pliometrik ve direnç antrenmanlarının bazı motorik ve performans parametrelerine etkisi* (Yayın No. 658208). Malatya: [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alındı.
- Sevim, Y. (2002). *Antrenman Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Sheppard, J., Newton, R., and Mcgrian, M. (2007). The effects of accentuated eccentric load on jump kinetics in high-performance volleyball players. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(3), 267-273. doi:10.1260/174795407782233209.
- Sözbir, K. (2006). *Farklı germe egzersizleriyle yapılan plyometrik antrenmanın emg değerleri ve bazı fizyolojik parametreler üzerine etkisi* (Yayın No. 194848). Bolu: [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alındı.
- Taşkan, B. (2020). *Voleybolculara uygulanan 8 haftalık pliometrik antrenmanların seçilmiş bazı parametrelere etkilerinin saptanması* (Yayın No. 635882). Kırıkkale: [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alındı.
- Tottori, N., and Fujita, S. (2019). Effects of plyometric training on sprint running performance in boys aged 9–12 years. *Sports*, 7(10), 219. doi:10.3390/sports7100219.
- Turgut, C. (2017). *Ortaöğretimde öğrenim gören erkek hentbolcu öğrencilere yapılan 8 haftalık pliometrik antrenmanın sporcuların çeşitli fiziksel ve fizyolojik parametreleri üzerine etkisi*. Bartın: [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı.
- Uluçay, G. (2009). *12 - 14 yaş grubu basketbolculara uygulanan plyometrik antrenmanların dikey sıçrama kuvvetine etkisi* (Yayın No. 242760). Edirne: [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı.
- Usgu, S. (2015). *Profesyonel basketbol oyuncularında fonksiyonel eğitimin performansla ilişkili fiziksel uygunluk parametrelerine etkisi* (Yayın No. 390306). Ankara: [Doktora Deposu, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Ana Bilim Dalı Spor Fizyoterapistliği Bilim Dalı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı.
- Wilson, J. M., and Flanagan, E. P. (2008). The role of elastic energy in activities with high force and power requirements: a brief review. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(5), 1705- 1715. doi:10.1519/JSC.0b013e31817ae4a7.
- Yüksel, Y., Hekim, M., Tokgöz, M., Zengin, S., Ulukan, H., & Kaya, E. (2016). Adolesan dönemde bulunan sporcularda pliometrik antrenman. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5602-5612. doi:10.14687/jhs.v13i3.4131.



Cam Tavan Sendromu Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: YÖK Veritabanı Örnekleme*

Examination of Graduate Thesis On Glass Ceiling Syndrome: Sample of YÖK Database

ÖZET

Bu araştırma, cam tavan sendromu konulu lisansüstü tezleri çeşitli özellikleriyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, tezlerin hazırlandıkları yıl, dil, üniversite, enstitü türü, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama araçları, konuları ve sonuçları gibi farklı parametreler değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2011-2022 yılları arasında Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmış olan cam tavan sendromu konulu tezlerle sınırlıdır. Erişime kapalı olan tezler çalışmaya dahil edilmemiştir. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada, veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel sonuçlarına göre, en fazla tez 2019 yılında hazırlanmıştır ve büyük çoğunluğu yüksek lisans tezi olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen tezlerin çoğunluğu Türkçe olarak kaleme alınmıştır ve nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak betimsel tarama deseni benimsenmiştir. Tezler farklı üniversitelerin 25 farklı enstitüsünde hazırlanmıştır, en fazla tez ise sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde yer almaktadır. Çalışma grupları olarak öğretmenler ve kadın okul yöneticilerinin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu en çok tercih edilen yöntem olmuştur. Tezlerde ele alınan konular arasında cam tavan sendromunun kariyer beklentileri ve girişimleri, yöneticilik algısı, cinsiyet temelli ayrımcılık, kadınlara yönelik tutumlar ve kalıp yargılar, toplumsal roller, toplumsal kültür, kraliçe arı sendromu, toplumsal baskı, rekabet, örgütsel adalet ve yaş gibi çeşitli temalar bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cam tavan sendromu, lisansüstü tezler, doküman inceleme, YÖK veri tabanı.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine postgraduate theses on the topic of glass ceiling syndrome. Within the scope of the research, the theses were analyzed in terms of their year of completion, language, university affiliation, institute type, research approaches, research methods/designs, study groups, data collection tools, topics, and findings. The research data is limited to Turkish and English theses on glass ceiling syndrome that were prepared between 2011 and 2022 and accessible through the YÖK National Thesis Center database. Theses that were not accessible were not included in the study. In this qualitative research approach, the data was obtained through document analysis and analyzed using descriptive analysis technique. The main findings of the research are as follows: The majority of theses were completed in 2019. The majority of theses were master's theses. The examined theses were predominantly in Turkish, utilized quantitative research approaches, and employed descriptive survey designs. It was determined that the theses were prepared within 25 different universities, with the highest number of theses being affiliated with social sciences institutes. The study groups in the theses were predominantly composed of teachers and female school administrators. The most commonly used data collection tool in the theses was semi-structured interview forms. The theses revealed that glass ceiling syndrome is related to career expectations and initiatives, perceptions of leadership, gender-based discrimination, attitudes and stereotypes towards women, social roles, cultural factors, queen bee syndrome, societal pressures, competition, organizational justice, and age. Some recommendations were also made based on the findings of the research.

Keywords: Glass ceiling syndrome, postgraduate theses, document review, YÖK database

GİRİŞ

Kadınların çalışma yaşantısına katılımı dünya genelinde artış gösterirken yönetici pozisyonlarında sayıca yetersiz olmaları ve üst düzey pozisyonlara gelememeleri özellikle son yıllarda araştırmalara konu edilmiştir (Mert, 2019). Kadınların çalışma hayatına katılımında artış olmasıyla birlikte yönetici olarak da çalışma hayatında yer almaları gündeme gelmiştir ve bazı yönetici pozisyonlarında yer almaları gerçekleşmiştir. Ancak kadınlar bu pozisyonlarda genellikle alt ve orta düzeydeki yönetici kademelerinde temsil fırsatı yakalayabilmiş, üst yönetici pozisyonlarına ender olarak ulaşabilmektedir. Erkek yöneticilere kıyasla ise kadınlar alt, orta ve üst pozisyonlarda yer alma bakımından hep daha geride kalmışlardır (Mert, 2021).

Melek Öztaş Tanrıkulu¹
Bahadır Gülbahar²

How to Cite This Article

Öztaş Tanrıkulu, M. &
Gülbahar, B. (2023). "Cam
Tavan Sendromu Konulu
Lisansüstü Tezlerin
İncelenmesi: YÖK Veritabanı
Örnekleme", International
Social Mentality and
Researcher Thinkers Journal,
(Issn:2630-631X) 9(77):
5090-5101. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73047>

Arrival: 15 August 2023
Published: 30 November
2023

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

* Bu çalışma "Cam Tavan Sendromu Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: YÖK Veritabanı Örnekleme" isimli Ahmet Yesevi Üniversitesi tezsiz yüksek lisans dönem projesinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

Eurydice (2010) raporuna göre kadınların yöneticilik pozisyonlarına istihdamı eğitim kurumlarının kademesine göre değişiklik göstermektedir. Rapordaki çıktılar incelendiğinde kadınların ilköğretim okullarında ortaöğretim kademelerine göre daha fazla oranda yöneticilik pozisyonunda yer aldığı görülmektedir. Bulgaristan, Birleşik Krallık, Avusturya, Polonya, Slovakya ve İzlanda'da ilköğretim kademesindeki yöneticilerin %75'i ve daha fazlasının kadın olmasına karşın ortaokul kademesinde bu oranın sert bir düşüş gösterdiği görülmektedir. Raporda İzlanda, İsveç, Avusturya ve Fransa arasındaki farkın oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. (%30-%32 kadın yönetici). Raporda yer alan ülkelerin büyük bir kısmında lise (ortaöğretim) kademesi için bu oran %50'nin altında kalmaktadır. Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan kadın yöneticilerin sayısının sorulduğu soru önergesine verdiği yanıt şu şekildedir: *"28.11.2019 tarihli MEBBİS veri tabanı kayıtlarına göre Bakanlığımızda 548.858 kadın (%53,5), 479.027 (%46,5) erkek personel görev yapmaktadır. Bakanlığımıza bağlı kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı; daire başkanı 16, genel müdür 1, il milli eğitim müdürü 2, il milli eğitim müdür yardımcısı 13, il milli eğitim müdürlüğü şube müdürü 25, ilçe milli eğitim müdürü 12, ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürü 132, 2.904 eğitim kurumu yöneticisi (müdür), 13.291 eğitim kurumu yöneticisi (müdür yardımcısı) şeklindedir (TBMM, 2020)."* Veriler incelendiğinde bakanlık bünyesindeki kadın personel temsil sayısının erkeklerden fazla olmasına rağmen (her 100 personelin 53'ü kadın), yönetim kademesinde kadın temsiliyetinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum yönetim kademesinde kadın-erkek sayısı dağılımındaki eşitsizliği ortaya koymaktadır. Kadınların önünde yönetici olmalarına dair yasal bir engel olmamasına rağmen bu konuda yapılan araştırmalar ve literatür incelendiğinde kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmalarına karşı görünmez ve karmaşık bir direnç sistemi olduğu görülmektedir (Ocak, 2021). Kadınların üst düzey pozisyonlarda çalışmasına engel olan bu ayrımcılığa bağlı yapılan bazı uygulamalar ve kariyerlerinin önüne bilinçli olarak konulan görünmez engeller "cam tavan sendromu" (glass ceiling syndrome) olarak isimlendirilmektedir (Wirth, 2004). Bu görünmez engeller çalışma hayatında birçok alanda ve sektörde görülmekle beraber eğitim sektöründe de oldukça sık görülmektedir.

Cam tavan literatürde üç basamaklı olarak ele alınmış ve bu üç basamaktaki boyutları oluşturan üç ana engel olduğu belirtilmiştir. Bu engeller; kadın yöneticiler tarafından konulan engeller, erkek yöneticiler tarafından konulan engeller ve kişinin kendine koyduğu engeller olarak sıralanmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırmalarda, erkekler tarafından kadınların önüne konan engellere daha fazla, kadınlar tarafından konulan engellere daha az yer verildiği ve değinildiği görülmüştür (Aycan, 2005). Üst düzey yönetim pozisyonlarında erkeklerin egemen olduğu bir yapının bulunması Snaveley (1993) beş sebebe bağlanmaktadır.

- ✓ Erkeklerin kadınlarla çalışmaktan memnun olmamaları,
- ✓ Kadınların ulaştığı yöneticilik pozisyonlarının, bulunduğu organizasyonu bütünüyle yönetmesine olanak tanınamaması,
- ✓ İş ve kariyer tanımlarının erkeklere yönelik tanımlara ve erkeklerin ihtiyaçlarına yönelik şekilde planlanmış olması,
- ✓ Kadınların tarihsel dönemdeki kalıplaşmış konumu,
- ✓ Kadınların iş arkadaşı olan erkeklerle resmiyet dışı iletişim kurmakta zorlanması.

Bu görüşler 1993 yılına ait olmasına rağmen literatür incelendiğinde birçok araştırmaya kaynaklık eden sebeplerin hala aynı olduğu anlaşılmaktadır. Kadın-erkek eşitliğinin yerel bir konudan öte küresel bir konu olması da bunun ispatıdır.

Cam tavan sendromu kadınların kariyer gelişiminde yavaşlatıcı engeller olarak da tanımlanmaktadır. Bu da erkeklerin iş hayatında kadınlara oranla daha hızlı kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir (Weinberger, 2011). Kaldı ki kadınlar elde ettikleri kazanımları daha yavaş elde etse de kariyer yaşantılarında erkeklerle eşit fırsatlar yakalayabilmeleri yer aldıkları örgüt kültürüne göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Bazı örgütlerde koşullar eşit olsa da bazılarında kadın çalışanlar kendilerini ispatlamak ve kabul görmek için daha fazla çaba sarf etmek durumunda kalmaktadır (Rosener, 1990). Bu sebeplerle kadınlar kariyer yaşamında erkeklerle eşit koşullara sahip olsa bile görünmez bir direnç sistemiyle karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Örgüt kültürü ve kazanımların hızı dışında toplumsal-kültürel değerler, sosyal normlar ve kalıplar da kadınların istihdamı ve terfileri üstünde etkili olmaktadır. Appold, Siengthai ve Kasarda (1998) tarafından Japonya'da yapılan bir araştırma, kadınların ailelerine karşı sorumluluklarının daha fazla ve daha önemli olarak atfedilmesinin, istihdamlarına ve terfilerine ilişkin olumsuz bir tutum sergilenmesine yol açtığını göstermektedir. Kadınların ailevi sorumlulukları bu şekilde daha fazla üstlenmek durumunda kalmaları, kariyer gelişimleri için sosyal hayatından ve aile hayatından daha fazla feragat etmesi, tatil zamanlarında çalışmalarının veya fazla mesaiye kalmalarının toplum tarafından ve aileleri tarafından hoş karşılanmaması

kadınların iş-aile yaşantısı dengesini kurmada erkeklerden daha fazla zorlanmasına sebep olmaktadır. Bütün bu engellere rağmen kadın yöneticiler kariyerlerinde ilerlemeyi tercih edebilmekte ve birçok değerinden vazgeçmeyi seçebilmektedir. Ancak tüm bu engellerin üstesinden gelerek aile-iş dengesini kuran kadın yöneticiler yine de kendi dışındaki faktörlerden etkilenebilmektedir (Simon, 1995). Bu da cam tavan sendromunun bir ispatı niteliği taşımaktadır.

Cam tavan sendromu günümüzde yalnızca kadınlarla sınırlandırılmamaktadır. Erkeklerin ve etnik azınlıkların da kariyerlerinde tıpkı kadınlar gibi cam tavan sendromu yaşayabileceği belirtilmektedir (Lackwood, 2004). Ancak YÖK Veri Tabanında Cam Tavan Sendromu ile ilgili bugüne kadar yazılmış tezler incelendiğinde eğitim alanında yapılan filtreleme sonucunda 2011-2022 yılları arasında ortaya konmuş 41 tezin yalnızca 2 tanesinin erkek araştırmacılar tarafından alana kazandırılmış olması da oldukça dikkat çekicidir.

Bu saptamalardan hareketle cam tavan sendromunun özellikle eğitim yönetimi alanında kadınların sosyal, psikolojik ve kariyer gelişimleri üzerinde performanslarını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Bu değişken, tutumlar, normlar ve toplumsal çerçevede kadın yöneticilerin değerlendirilmesi gibi faktörlere de yansımaktadır. Bu sebeple cam tavan sendromu ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin ve yeni çalışmaların literatüre kazandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bir konuda yapılan araştırmaların incelenmesi, o konuda yapılacak başka çalışmaların yolunu açması ve yeni çalışmalara ışık tutması bakımından önemlidir. Konu hakkında kaleme alınmış bilimsel kaynakların yanı sıra, konunun uzmanları tarafından üretilmiş değerli bilgileri içermesi bakımından lisansüstü tezlerin de incelenmesinin ve analiz edilmesinin önemli olduğu kabul edilmektedir (Jin, 2004).

Lisansüstünde yapılan çalışmalar bilimsel bilginin üretilmesi ve yayılması konusunda katkı sağlamaktadır. Bu katkı hem nitel hem nicel olabilmektedir. Belirli bir alanda yapılan bilimsel çalışmaların derlenerek sunulması da bu nitel ve nicel bilgilerden yola çıkılarak var olan durum konusunda bilgi verebilir (Yıldız, 2004). Hart (1998), bilimsel çalışmaların derlenmesinin önemini ve gerekliliğini şu şekilde vurgulamıştır: Araştırmanın hangi yönlerinin daha önce incelendiğini ve hangi yönlerinin henüz araştırılmadığını belirlemek, yeni bir bakış açısı geliştirerek alana katkıda bulunmak, konuyla ilgili kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olmak ve incelenen çalışmalarda kullanılan bilimsel yöntemleri ve teknikleri ortaya koymak. Bu nedenle, bilimsel çalışmaların derlenmesi, mevcut bilgiyi özetleyerek araştırma alanında boşlukları tespit etmek, yeni perspektifler sunmak, kapsamlı bilgi edinmek ve doğru yöntemleri öğrenmek için önemlidir.

Cam tavan sendromunun, kadınların en çok istihdam edildiği sektörlerden biri olan eğitim alanında kadın yöneticilerin yeterince yer almalarının önünde bir engel olduğunun ortaya konmuş olmasının, bu engellerin aşılmasında üretilecek stratejiler açısından çıkarımda bulunulmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitim yönetimi alanında literatür incelendiğinde yöneticilik alanında yapılan birçok çalışma olmasına karşın cam tavan sendromu ile ilgili ortaya konmuş çalışmaların oldukça az olması dikkat çekmektedir. Cam tavan sendromuyla ilgili yapılan bilimsel araştırmaların incelenmesi, konuyla ilgili birçok önemli unsurun ve araştırmaların aşamalarının sistemli bir şekilde sunulmasıyla cam tavan sendromunun farklı yönlerinin anlaşılmasını sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, cam tavan sendromunun hangi boyut ve özelliklerinin henüz tam olarak ortaya konulmadığını keşfetmek ve mevcut bilgilere yeni bir perspektif eklemektir. Ayrıca, bu araştırmaların sonuçlarından yola çıkılarak cam tavan sendromunun etkileri anlaşılabilir, konuyla ilgili bir bakış açısı geliştirilebileceği ve kapsamlı bir bilgi birikimi edinilebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmalarda kullanılan bilimsel yöntem ve tekniklerin anlaşılmasının, cam tavan sendromuyla ilgili araştırmaların güvenilirliği ve geçerliliği hakkında da önemli ipuçları verebileceği düşünülmektedir.

Özetle, cam tavan sendromuyla ilgili bilimsel araştırmaların sistematik bir şekilde incelenmesi, konunun derinlemesine anlaşılmasına ve üzerinde daha fazla çalışmanın yapılmasına katkıda bulunabilir. Bu çalışmalar, cam tavan sendromunun farklı yönlerini, belirsizlikleri ve etkilerinin anlaşılmasını sağlayarak konuyla ilgili bilinç düzeyini artırabilir.

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü tezlerin incelenmesi yoluyla cam tavan sendromu konusunu ele almak ve bu tezlerin çeşitli özelliklerini incelemektir. Araştırmanın odak noktaları tezlerin yılları, dilleri, hangi üniversite bünyesinde hazırlandıkları, hangi enstitü türü bünyesinde hazırlandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama yöntemleri, konuları ve sonuçlarıdır. Bu analiz, cam tavan sendromu hakkındaki lisansüstü çalışmaların genel bir resmini çizmeyi ve bu alandaki eğilimleri ve bulguları anlamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişim izni bulunan 2011-2022 yılları arasındaki Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış cam tavan sendromu konulu lisansüstü tezlerin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi ile hazırlanmış nitel yaklaşımlı bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, araştırmacının gözlem, görüşme ve belge analizi gibi yöntemlerden faydalanarak gerçekçi ve bütüncül bir şekilde algıları ve olayları ortaya çıkarmak için izlediği bir araştırma yöntemidir. Doküman analizi ise nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve yazılı materyallerin analizini içerir. Araştırmacı, gözlem veya görüşme yapmaya gerek duymadan yazılı belgeleri inceleyerek ihtiyaç duyduğu verileri bu yöntemle toplayabilir (Forster, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın temel amacı, cam tavan sendromu konulu lisansüstü tezleri yıllarına, dillerine, üniversite ve enstitü türlerine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve tezlerin konuları ile sonuçlarına göre analiz etmektir.

Veri Seti

Çalışmanın kapsamı, 'Cam Tavan Sendromu' ile ilgili olarak Türkçe ve İngilizce yazılmış lisansüstü tezlerin yer aldığı Yüksek Öğretim Kurulu'na ait 'Ulusal Tez Merkezi' veri tabanı baz alınarak belirlenmiştir. Evrenin belirlenmesi için, 'cam tavan sendromu' kelime grubuyla bir tarama yapılmış ve ardından konu başlığı olarak 'Eğitim ve Öğretim' kategorisi filtrelenmiştir. Bu filtrelemeler sonucunda, 2011-2022 yılları arasında yazılmış 41 tez listelenmiştir. Yayın izni olmayan tezler çalışma dışında bırakılmıştır. Kalan 39 tezin tamamı evren olmak üzere bu tezler arasından 30 tez seçilerek bu tezler araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, bu araştırmanın temel kaynağını oluşturan, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişim izni bulunan, 2011-2022 yılları arasında hazırlanmış Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanan cam tavan sendromu konulu tezlerdir. Araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilerek amaçlı bir örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, belirli niteliklere sahip olan bireyler, olaylar, nesneler veya durumlar gibi gözlem birimleri kullanılır. Seçilen çalışma grubu için bu ölçütleri karşılayan bu birimler çalışmaya dahil edilir (Büyüköztürk ve ark, 2018). Bu bağlamda, bu araştırma için incelenen tezlerde dikkate alınan ölçüt, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve cam tavan sendromu konusunda Türkçe ve İngilizce olarak yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden biri olmaktır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle cam tavan sendromu konulu Türkçe ve İngilizce yüksek lisans ve doktora tezlerini bulmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına ait arama motoru kullanılmıştır. Bu arama motoru yardımıyla ulaşılan tezler arasından 2011-2022 yılları arasında hazırlanan ve erişime açık lisansüstü tezler belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenmiş tüm tezler indirilerek toplanmıştır. Sonrasında bu tezler titizlikle incelenmiş ve planlanan ölçütlere uygunluğu değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman analiziyle elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenip yorumlandığı bir yöntemdir. Amacı, elde edilen bulguları düzenli bir şekilde sunmak ve yorumlamaktır. Bu doğrultuda, elde edilen veriler açık ve sistematik olarak betimlenir. Betimlemelerin ardından açıklamalar yapılarak yorumlar getirilir ve bu açıklamalar neticesinde bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İncelenecek olan lisansüstü tezlerinin tasnif edilmesi amacıyla bu araştırma için bir tez analizi formu geliştirilmiştir. Formda tezlerin adı, yazarı, yazılış tarihi, dili, eğitim düzeyi, hazırlandığı üniversiteler ve enstitüler, araştırma yaklaşımları ve yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama yöntemleri, konuları ve sonuçları yer almıştır. Formun analizi neticesinde ortaya çıkan tüm veriler tez analizi formunda belirtilen ilgili kısımlara yerleştirilerek veriler tasnif edilmiştir. Tasnif sonucunda elde edilen veriler bazı temalar altında incelenmiştir. Bu temalar: tezlerin yazıldığı yıl, dil, üniversite, enstitü türü, araştırma yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama yöntemleri, konuları ve sonuçları şeklinde sıralanarak başlıklar halinde ele alınmıştır.

BULGULAR**Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı**

Araştırmada incelenen tezlerin yazıldığı yıllara ve lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora
2011	2	-
2013	1	-
2014	1	-
2015	3	-
2016	1	-
2017	2	-
2018	3	-
2019	6	1
2020	3	-
2021	3	-
2022	4	-
TOPLAM	29	1

Tablo 1 incelendiğinde en fazla sayıda lisansüstü tezin 2019 (f=7) yılında hazırlandığı görülmektedir. En az sayıda tez ise 2013, 2014 ve 2016 yıllarında (f=1) hazırlanmıştır.

Tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, incelenen tezlerin 29’unun yüksek lisans ve 1’inin doktora tezi olarak hazırlandığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Dillere Göre Dağılımı

Tezlerin hazırlandığı dillere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Dillere Göre Dağılımı

Dil	f
Türkçe	Yüksek Lisans 28
İngilizce	Yüksek Lisans 1
	Doktora 1
	Doktora -

Tablo 2’de, tezlerden 29’unun Türkçe, 1’inin İngilizce dillerinde hazırlandığı görülmektedir. İngilizce dilinde olan doktora tezi olmadığı tablodan anlaşılmaktadır.

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f
1 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
2 Marmara Üniversitesi	2
3 İstanbul Maltepe Üniversitesi	1
4 İstanbul Aydın Üniversitesi	1
5 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	3
6 Ankara Üniversitesi	2
9 Akdeniz Üniversitesi	1
10 Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1
11 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
12 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
13 İstanbul Kültür Üniversitesi	2
14 Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2
15 Gazi Üniversitesi	1
16 Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1
17 Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
18 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2
19 Dokuz Eylül Üniversitesi	1
20 Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	1
21 Bahçeşehir Üniversitesi	1
22 İstanbul Ticaret Üniversitesi	1
23 Siirt Üniversitesi	1
24 Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
25 Hacettepe Üniversitesi	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi, birbirinden farklı 25 okul bünyesinde cam tavan sendromu konusunda tez çalışması yapılmıştır. Cam tavan Sendromu konulu en fazla lisansüstü tezin İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi bünyesinde (f=3) hazırlandığı tespit edilmiştir. Cam tavan sendromu konusunda sadece bir tezin bulunduğu üniversite sayısının 19 olduğu ve tezlerin ağırlıklı olarak devlet üniversiteleri bünyesinde hazırlandığı da Tablo 3'ten görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Enstitü Türlerine Göre Dağılımı

Tezlerin enstitü türlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Enstitü Türlerine Göre Dağılımı

Enstitü Türü	f
Eğitim bilimleri Enstitüsü	12
Sosyal bilimler Enstitüsü	14
Lisansüstü eğitim Enstitüsü	3
İdari İktisadi Bilimler Enstitüsü	1

Tablo 4 incelendiğinde, 4 farklı enstitü türü bünyesinde cam tavan sendromu konulu tez çalışmasının hazırlandığı görülmektedir. Cam tavan sendromu konulu en fazla lisansüstü tezin sosyal bilimler enstitülerinde (f=14) hazırlandığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

Yaklaşım	f
Nitel	13
Karma	3
Nitel	14

Tablo 5'e bakıldığında incelenen tezlerin en çok nitel yaklaşımlı olarak hazırlanmış olduğu (f=14) görülmektedir. Tabloya göre karma çalışma sayısı 3, nitel yaklaşımlı çalışma sayısı ise 13'tür.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin Araştırma Yöntemleri / Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f
İlişkisel tarama	5
Betimsel tarama	12
Olgu bilim (fenomenoloji)	5
Genel tarama	4
Karma çeşitleme	1
Derinlemesine görüşme	1
İç içe geçmiş çoklu durum	1
Tabakalı örnekleme	1

Tablo 6'dan, ilişkisel tarama ve olgu bilim (fenomenoloji) yöntemiyle hazırlanan çalışma sayılarının beşer, betimsel tarama on iki, genel tarama deseni dört tane; karma çeşitleme, derinlemesine görüşme, iç içe geçmiş çoklu durum ve tabakalı örnekleme desenlerinde ise birer çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Tezlerin büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde (f=12) olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Tezlerin Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	f
Öğretmenler	7
Okul yöneticileri	5
Kadın okul yöneticileri	7
Kadın öğretmenler ve yöneticiler	2
Kadın öğretmenler	3
Sınıf öğretmenleri	1
Eğitim yöneticileri	3
Kadın akademisyenler	2

Tablo 7'ye göre, tezlerin büyük çoğunluğunda çalışma gruplarını öğretmenler ve okul yöneticileri (f=7) oluşturmuştur. Öğretmenleri ve okul yöneticilerini sadece okul yöneticileri ile yapılan çalışmalar (f=5) takip

etmektedir. Öğretmenler ile okul yöneticilerinin çalışma grubunu birlikte oluşturdukları araştırma sayısı 2, çalışma grubunu kadın öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin oluşturduğu çalışma sayısı 3'tür. Sınıf öğretmenlerinin çalışma grubunu oluşturdukları çalışma sayısı 1, kadın akademisyenlerin ise 2'dir.

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 8'deyerek almaktadır.

Tablo 8. Tezlerin Veri Toplama Yöntemleri / Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Yöntemi	f
Anket/Ölçek	13
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	14
Doküman inceleme	3

Tezlerde veri toplama aracı olarak en çok yarı yapılandırılmış görüşme formu (f=14) ve ölçek/ankete (f=13) başvurulduğu Tablo 9'dan anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra 3 çalışmada da doküman inceleme yöntemi kullanıldığı tablodan anlaşılmaktadır.

Lisansüstü Tezlerin Konuları ve Temel Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi

Tablo 9'da, cam tavan sendromu konulu tezlerin yazılış amaçları ve bu çalışmaların sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Okul Yöneticileri-Okul İklimi İlişkili Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) ve Temel Sonuçları

Konu (Temel Amaç)	Temel Sonuç
Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi	Kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde/yükseltmelerinde önlerinde engeller olduğu araştırmaya katılan katılımcıların yarısından fazlası tarafından ifade edilmiştir.
İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin cam tavana ilişkin algılarının incelenmesi	Kadın yöneticilerin cam tavan algısının kadın yöneticilerin kariyer beklentilerini ve girişimlerini olumsuz yönde etkileyecek düzeyde olduğu saptanmıştır.
Kadın ve erkek yöneticilerin cam tavan sendromuna ilişkin algılarının incelenmesi	Örgüt kültürü politikaları ve informal iletişim ağlarını kullanma konusunda kadınların erkeklerden daha fazla cam tavan engeli yaşadığı ve evli eğitim yöneticilerinin bekar olanlara göre birden çok alt boyutta daha fazla cam tavan sendromu ile karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
Kadın eğitim yöneticilerinin çalışma ortamları ve kariyer engellerinin incelenmesi	Kadın eğitim yöneticilerinin çalışma ortamlarında karşılaştıkları sorunlar arasında mentor eksikliği, mesainin uzun olması, adaletsiz görev dağılımı ve cinsiyet temelli ayrımcılıklar bulunduğu saptanmıştır.
Kadın maarif müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin algılarını tespit etmek	Erkek egemen bir toplum yapısından dolayı kadınların statü ve saygınlık bakımından üst pozisyonda bulundukları mesleklerden biri olan müfettişlik mesleğinde, kadın maarif müfettişlerinin "cam tavan" altında çalıştıkları ve yapılan görüşmelerde bu sendromun aşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
İl ve ilçe yöneticileri ile okul yöneticilerinin iş hayatında başarılı ve liyakat sahibi kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselmeye karşılaştıkları cam tavan engellere ilişkin görüşlerini ortaya koymak	İş hayatında başarılı ve liyakat sahibi kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselmeye cam tavan sendromu ile karşılaştıkları, bu sendroma genelde yöneticiliğe bakış açılarının yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları hem il ve ilçe yöneticileri hem de okul yöneticilerinin cam tavan sendromunun toplumsal engellerine çoğunlukla mesleki ayrımın neden olduğunu ortaya koymuştur.
Devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerini ortaya koymak	Kadın yöneticilerin yükselmeleri sürecindeki engeller hakkında görüşleri, kadınların en fazla toplumsal rolleri nedeniyle yükselmeye engellerle karşılaştığını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları cinsiyet ayrımcılığının kadınların yükselmeye karşılaştıkları bir diğer sorun olduğunu ortaya koymuştur.
Eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde yaşadıkları deneyimler ışığında cam tavan sendromuna maruz kalma durumlarını incelemek	Araştırma sonucu bireysel, kurumsal ve toplumsal kaynaklı engel türleri arasında katılımcıların kontrol etmekte güçlük çektikleri ya da kontrol edemedikleri cam tavan türleri arasında yer alan; cinsiyet temelli ayrımcılık, kadınlar arası rekabet/kraliçe arı sendromu ve diğer (siyasi ayrımcılık, baskı, sendikal ayrım vs.) şeklindeki kurumsal kaynaklı cam tavan engellerine daha fazla maruz kaldıklarını göstermiştir.
Kadınların okul yöneticisi olmasının önündeki engellerin incelenmesi	Araştırma sonuçlarına göre kadınlar yönetici olmak istese de kadınlara karşı gösterilen tutumlar ve kalıp yargılar ile bunlardan kaynaklanan özgüven eksikliği kadınların daha çok çalışmasına ve yıpranmasına sebep olmaktadır. Araştırma, kadınların yönetici olmaları için engel teşkil eden faktörlerin; toplumsal roller, toplumsal kültür, kraliçe arı sendromu ve cam tavan sendromu olduğunu ortaya koymaktadır.
İlköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Araştırma bulguları cam tavan engelleri ile karşılaşan kadın öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme isteğinin farkında olmadıklarını, yöneticiliğin erkeklerle daha uygun olduğunu kabullendikleri ve buna bağlı olarak tükenmişlik yaşadığını göstermektedir.
Ortaokul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi	Araştırma sonuçları cam tavan sendromunu kadınların daha fazla yaşadığını göstermektedir.
Eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerinin	Kadın yöneticilerin yönetici olma süreçlerinde ve yöneticilik kariyerlerinde cam tavan engelleri ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca kadınların cam tavan engelleri en çok

incelenmesi	bireysel olarak yaşadıkları, yani kendilerini engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Kadın yöneticilerin cam tavan engelleri ile başa çıkma stratejilerinin eğitim kurumu yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda saptanması	Müdür kadrosunda daha çok erkeklerin, müdür yardımcısı kadrosunda ise daha çok kadınların çalıştığı; erkek katılımcıların tamamının evli, kadın katılımcıların yarıdan fazlasının bekar olduğu; doktora mezunu eğitim yöneticisinin hiç olmadığı, yüksek lisans düzeyinde ise kadınların sayısının daha fazla olduğu belirlenmiştir.
Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi	Kadın öğretmenlerin cam tavanını oluşturan engellerin bireysel, örgütsel ve toplumsal olduğu ortaya konmuştur. Bireysel engeller arasında kadın öğretmenlerin isteksizliği; örgütsel engeller arasında en çok vurgulanan çalışma saatlerinin artacağını ancak maaşlarının değişmeyeceğini düşünmeleri; toplumsal engel olarak da baskı olduğu ortaya konmuştur.
Devlet liselerinde çalışan okul yöneticilerinin cam tavan algılarının demografik değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmek	Kadınların yönetici olma yolunda cam tavan sendromu yaşadıkları ortaya konmuştur. Demografik değişkenlerden yaş değişkeninin cam tavan sendromuna olan etkisi anlamlı bulunmuştur.
Akademide kadınların önündeki engellerin cam tavan sendromu çerçevesinde incelenmesi	Akademideki kadınlar hem örgütsel hem de sosyo-kültürel faktörlerden etkilenmektedir ve cam tavan akademideki mevcut durumu açıklamak için uygun bir kavramdır. Sosyo-kültürel etkenlerin örgütsel engellere göre cam tavan sendromu üzerinde etkisinin daha fazla olduğu da araştırma bulguları arasındadır.
Kariyer uyum yeteneklerinin cam tavan algısı ile ilişkisinin incelenmesi	Kariyer uyum yeteneklerinin cam tavan algısını açıklamada anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.
Okul yöneticisi olma sürecinde kadınların karşılaştığı cam tavan sendromu ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Araştırma, kadınların cam tavan sendromunu yaşadıklarını, bundan dolayı da kadın öğretmenlerin yönetici olmak için çaba göstermediğini göstermektedir.
İlköğretim ve ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin cam tavan sendromu algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek	Öğretmenlerin cam tavan sendromu algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.
Okul müdürlerinin liderlik stillerine dair öğretmen algılarının incelenmesi ve cam tavan engelleri ile liderlik stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak	Serbestlik tanıyan lider ile cam tavan sendromu arasında düşük düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca etkileşimli liderlik ile toplumsal ve örgütsel faktörler arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Eğitim durumuna göre kadınların yönetici olma yolunda karşılaştığı engeller, toplumsal ve örgütsel boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.
Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi	Kadın yöneticilerin liderlik stilleri okul iklimi üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın okul yöneticilerinin genellikle otokratik liderlik ve serbest bırakıcı liderlik davranışları gösterdiği görülmüştür.
Kariyer engeli olarak cam tavanın personel güçlendirmeye etkisi	Öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri ile yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
Cam tavan sendromu konusunda bilgi vermek ve bu alanda yapılan çalışmalara ışık tutmak	Araştırmanın sonucunda kadın yöneticilerin yükselmelerinin önündeki engeller olan cam tavan sendromu bileşenlerinden demografik özelliklere ilişkin önerilerde bulunulmuştur.
Kadın okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna yönelik görüşlerini belirlemek	Kadın eğitim yöneticileri yöneticilik kariyerinde cam tavan sendromu yaşamaktadır ve bu durum yeterliliklerini etkilemektedir.
Sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine dair bakış açılarının dersliklere ve eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarını ortaya koymak	Okul ortamlarının ve öğretmenlerin cinsiyetçiliği yeniden üretmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair katılımcı öğretmenlerin farkındalık seviyelerine göre cinsiyetçilik ile mücadele konusunda eylemsel bir çaba içinde bulunmadıkları bulunmuştur.
Anaokullarında çalışan kadın yöneticilerin cam tavan algılarının incelenmesi	Kadın yöneticiler kendilerinden alt kademelerde bulunan kadın yöneticilerin terfilerini etkilemeleri, ailevi roller, üst yöneticilerin mobbingine maruz kalmak, engellenmek, rekabet gibi cam tavan sendromuna ilişkin sorunlar yaşamaktadır.
Eğitim sistemi ve eğitime yapılan harcamaların orta ve üst düzey kadın yönetici istihdamına etkisi	Eğitime daha fazla pay ayıran ülkelerin ekonomik düzeyinin ve gelişmişlik seviyesinin daha fazla olması sebebiyle bu ülkelerde kadın istihdamı daha fazladır. Eğitim harcamalarına ayrılan pay arttıkça kadın istihdamı pozitif yönde artmaktadır.
İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre erillik dışillik kültür değeri ile kadınların kariyer engelleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek	Araştırma sonuçları öğretmenlerin dışillik kültür değerlerine daha yakın olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin erillik kültür değeri ile kariyer engelleri arasında pozitif yönlü yüksek seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
Kadın öğretmenlerin önündeki cam tavan engelleri ve algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi	Cam tavan sendromu ile örgütsel adalet algıları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
Okul öncesi, ilk ve orta dereceli kamu okullarında görev yapan kadın öğretmen ve eğitim yöneticilerinin cam tavan algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi ve bu okullarda hâkim	Cam tavan sendromu yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarında en yüksek düzeyde algılanan örgüt kültürü boyutunun görev kültürü olduğu bulunmuştur.

örgüt kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi	
---	--

Tablo 9 incelendiğinde tezlerde “cam tavan sendromu” ile “kariyer beklentileri ve girişimleri, yöneticiliğe bakış açıları, mesleki ayırım, cinsiyet temelli ayrımcılık, kadınlara yönelik tutumlar ve kalıp yargılar, toplumsal roller, toplumsal kültür, kraliçe arı sendromu, toplumsal baskı, rekabet, örgütsel adalet ve yaş” değişkenleri ile arasında anlamlı ilişkiler olduğunun tespit edildiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu nitel yaklaşımlı araştırmanın amacı, cam tavan sendromuyla ilgili lisansüstü tezleri detaylı bir şekilde inceleyerek, tezlerin yıl, dil, üniversite ve enstitü bilgileri, araştırma yaklaşımı, yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama araçları, konu ve temel sonuçları gibi unsurlarını sistematik bir şekilde analiz etmektir. Özellikle, kadın yöneticilerin deneyimlediği cam tavan sendromu ve bu sendromun alt bileşenleriyle ilgili yapılan bilimsel çalışmaların (tezler ve makaleler) sayısının sınırlı olması, mevcut çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılması ve tartışılması konusunda kısıtlılık arz etmektedir. Bu nedenle, bu araştırma, cam tavan sendromu alanında daha kapsamlı bir bilgi birikimi oluşturmayı ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar arasında bağlantılar kurmayı hedeflemektedir.

Araştırma verileri, 2011-2022 yılları arasında Türkçe ve İngilizce olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve erişim izni verilen tezlere dayanmaktadır. Yapılan tarama sonucunda, bu veri tabanında cam tavan sendromu konulu 41 lisansüstü tez çalışmasının yer aldığı belirlenmiştir. Ancak, bu sayının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Cam tavan sendromunun eğitim-öğretim kalitesini, kadın ve erkek yöneticilerin ve diğer paydaşların performans ve verimliliklerini etkileyen önemli bir değişken olduğu göz önüne alındığında, daha fazla tez çalışmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu nedenle, cam tavan sendromuyla ilgili yapılan tez çalışmalarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yıl bazında değerlendirildiğinde, cam tavan sendromu konulu tezlerin en fazla 2019 yılında yoğunlaştığı ($f=7$) görülmektedir. Bu sayıyı 2022 yılında hazırlanan tezler ($f=4$) takip etmektedir. 2019 yılından önceki yıllarla karşılaştırma yapıldığında 2019 yılında hazırlanan tez sayısının artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebinin cam tavan sendromu konusuna gösterilen ilginin artmış olması olabileceği düşünülmektedir. 2019 yılı sonrasına bakıldığında 2020 yılına kadar hazırlanan tez sayısının 13 olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin de 2020 yılında hazırlanan tezlerin pandemi döneminde hazırlanmış olmasının bir dezavantajı olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim düzeyleri bakımından tezler incelendiğinde, tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezlerinden oluştuğu ($f=30$) görülmektedir. Doktora tezi sayısının ise sadece 1 olduğu dikkat çekmektedir. Bu farklılık, Türkiye’de yer alan üniversitelerde yüksek lisans alanında yapılan çalışmaların doktora alanında yapılan çalışmalara göre daha yaygın olması ile açıklanabilir. Tablo 2 incelendiğinde Türkçe dilinde yazılan tez sayısı 29 iken İngilizce dilinde yazılan tez sayısının 1 olduğu görülmektedir. İngilizce olarak hazırlanan tezlerin uluslararası düzeyde daha fazla dikkat çekmesi, daha çok okunması ve araştırmacılar tarafından daha fazla alıntı yapılması beklenir. Dolayısıyla, İngilizce tezlerin sayıca azlığı ($f=1$) ve bunun doktora tezi olmaması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü dünya çapında değerlendirildiğinde dili İngilizce olan tezlerin daha fazla atıf alması, daha çok okunması ve daha fazla araştırmacı ulaşması beklenmektedir.

Cam tavan sendromuyla ilgili tezlerin 25 farklı üniversite çatısı altında hazırlandığı tespit edilmiştir ve Tablo 3’de bu üniversitelerin çoğunun devlet üniversitesi olduğu görülmektedir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, cam tavan sendromu konulu tezlerin en yoğun olarak hazırlandığı üniversite olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, cam tavan sendromu konusunda sadece 1 (bir) tezin hazırlandığı üniversite sayısı da 17 olarak belirlenmiştir. Türkiye genelinde 25 üniversite tarafından cam tavan sendromu konulu tez çalışmalarının gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, konuyla ilgili herhangi bir tez çalışmasının yapılmadığı birçok üniversitenin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, kadın yöneticilerin performansı ve motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olan ve belirleyici bir faktör olan cam tavan sendromunun önemini vurgulayan bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, farklı şehirlerdeki üniversitelerde cam tavan sendromu konusyla ilgili lisansüstü çalışmaların yapılması gerektiği ve bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 4 en fazla tezin sosyal bilimler enstitüleri tarafından hazırlandığı göstermektedir.

Tezlerin büyük çoğunluğu nitel yaklaşımla ($f=14$) hazırlanmış çalışmalardır. Karma yaklaşımlı çalışma sayısının 3, nicel yaklaşımlı çalışma sayısı ise 13 olduğu belirlenmiştir. Cam tavan sendromu kavramı algıya dayalı bir kavram olmasından dolayı nitel yaklaşımın bu kavram ile ilişkili çalışmalarda daha fazla kullanılan bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin araştırma yöntemleri ve desenleri incelendiğinde, çoğunluğunun betimsel tarama desenine sahip olduğu görülmektedir ($f=12$). Eğitim bilimleri alanında hazırlanan doktora tezlerinin genellikle tarama deseniyle hazırlandığı bilinmektedir (Fazlıoğulları ve Kurul, 2012). Bununla birlikte, tek bir yöntem veya modelin kullanılması kolaylık sağlayabilirken, farklı yöntemlerin ve modellerin bir araya gelmesinin çalışmaların kalitesini artırabileceği söylenebilir. İncelenen tezler arasında sadece 3'ünün karma çalışma niteliğine sahip oluşunun sebebi, karma çalışmaların veri toplama ve analiz etme sürecinde hem nitel hem de nicel anlamda beceri gerektirmesi sebebiyle araştırmacılar için daha zorlayıcı olması olarak değerlendirilmektedir. Nicel çalışma sayısı ise 12 olarak belirlenmiştir. Cam tavan sendromunun nicel olarak ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin, nicel çalışmaların yapılmasına yardımcı olması bakımından en az nitel çalışmalar kadar önem arz ettiği düşünülmektedir.

Tezlerin çalışma gruplarına ilişkin analizi, çalışmaların büyük bir kısmının ($f=14$) öğretmenler ve kadın yöneticiler tarafından olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sayılarının fazla olması, kolay ulaşılır olmaları ve cam tavan sendromunun eğitim ortamlarında daha sık görülen bir sorun olmasının bunda belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Tezlerde veri toplama aracı olarak en sık kullanılan araçların yarı yapılandırılmış görüşme formu ($f=14$) ve ölçek ($f=13$) olduğu belirlenmiştir. 3 çalışmanın ise doküman inceleme metoduyla yapıldığı tespit edilmiştir. Alper ve Gülbahar (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, ölçeklerin yanı sıra görüşmelerin de yoğun bir şekilde kullanıldığını vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, ölçeklerin pratik bir şekilde uygulanabilmesi, düşük maliyetli olması, net ve objektif sonuçlar elde etmesi ve veri toplama ve analiz sürecini hızlandırması gibi avantajlarından dolayı ölçekleri tercih etmektedirler. Ancak görüşmelerin, katılımcıların derinlemesine düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya koymak açısından önemli bir rol oynadığı da belirtilmektedir.

Araştırma kapsamındaki tezlerin konuları ve temel sonuçları incelendiğinde, cam tavan sendromu ile ilişkilendirilen değişkenler arasında kariyer beklentileri ve girişimleri, yöneticiliğe bakış açıları, mesleki ayırım, cinsiyet temelli ayrımcılık, kadınlara yönelik tutumlar ve kalıp yargılar, toplumsal roller, toplumsal kültür, kraliçe arı sendromu, toplumsal baskı, rekabet, örgütsel adalet ve yaş bulunmaktadır. Bu değişkenlerin cam tavan sendromu ile ilişkisine paralel olarak Türkkahraman ve Şahin (2010) tarafından yapılan bir araştırmada kadınların kariyer hedeflerine yönelik olarak aile ve iş arasında bir denge kurması gerektiğinden söz edilmektedir. Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına ulaşmada karşılaştıkları engellerden en büyüğü ise cinsiyet ayrımcılığıdır (Utma, 2019). Cam tavan sendromuna yönelik bir uygulama çalışmasında ise kadınların birden fazla rol üstlenmeleri, örgüt kültürü, mesleki ayırım yapılması ve toplumsal roller gibi etkenlerin, kadınların cam tavan sendromu geliştirmeleri ve kariyerlerinde ilerleyememelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Leblebici ve Karcıoğlu, 2014). Bu araştırmaların sonuçlarının bu çalışmada incelenen tezler ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Cam tavan sendromunun en çok kadın yöneticiler tarafından yaşanması anlaşılacağı üzere birçok değişkene bağlı olabilmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı 2011-2022 yılları arasında cam tavan sendromu konusunda hazırlanan lisansüstü tezleri incelemektir. Bu bağlamda, ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- ✓ Bu çalışma kapsamında incelenen 30 lisansüstü tezin 29'unun yüksek lisans, 1'inin doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak kadın yöneticileri ve öğretmenleri doğrudan etkileyen cam tavan sendromu konusunda doktora düzeyinde çalışmaların yapılması teşvik edilebilir.
- ✓ Çalışmada karma araştırma modelinin kullanıldığı araştırma sayısının 3 olduğu tespit edilmiştir. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasını gerektiren karma model kullanılan araştırma sayılarının artırılması, cam tavan sendromu konusunda yapılacak çalışmaların niteliğini iyileştirebilir.
- ✓ Çalışmada incelenen tezlerin 25 farklı üniversite çatısı altında hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu konuda lisansüstü çalışmaları az olan veya hiç çalışması bulunmayan üniversitelerin de bu alanda çalışmalar yapması alana katkı sağlayabilir.
- ✓ Bu çalışma kapsamında incelenen tezler yalnızca yurt içinde hazırlanan çalışmaları örneklemektedir. Cam tavan sendromu konusunda yurt dışında hazırlanmış olan tezler de incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmada incelenen tezlerin çalışma grupları ağırlıklı olarak kadın yöneticiler ve öğretmenlerdir. Benzer çalışmaların çalışma grupları, okulun diğer paydaşlarının da katılımıyla çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du travail*, 51(2), 199-217.
- Aksu, A. (2019). Okul yöneticisi olma sürecinde kadınların karşılaştığı cam tavan sendromu ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir
- Alper, A. ve Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8 (2), 124-135.
- Appold, S. J., S eng h , S. ve Kasarda, J.D. (1998). The Employment of Women Managers and Professionals in an Emerging Economy. Gender Inequality as an Organizational Practice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 43, No. 3.
- Aycan, Z. (2005). “Kadın Kariyer Gelişiminin Önündeki Engeller”, www.insankaynaklari.com.
- Ayrancı, E. & Gürbüz, T. (2012). Considering Glass Ceiling In Turkey: Ideas Of Executives In Education Sector Regarding Women In The Workplace. *International Journal Of Human Resource Studies*, 2 (4), (126-151).
- Binen, B. (2013). Kadın öğretmenlerin yönetici olma taleplerini etkileyen etkenler: Adana ili araştırması örneği (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, B. (2008). Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ersoy, G. (2019). Devlet liselerindeki okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna yönelik algıları: İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi örneği (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir.
- Eurydice. (2010). **Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process**. Brussels, Belgium: European Commission.
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43 -75.
- Forster , N. (1994) . *The analysis of company documentation*. C.Cassell and G. Symon (Eds.) Qualitative methods in organizational research: A pratical guide.London: Sage.
- Gökkaya, V., 2014. Cam Tavan, Kadın Ve Ekonomik Şiddet, *The Journal of Academic Social Science Studies*, (26), ss.371-383
- Hymowitz, C., & Schellhardt, T. D. (1986, March 24). The Glass Ceiling. The Wall Street Journal. Special Report On The Corporate Woman.
- Jin, Y. (2004). The development of the China networked digital library of theses and dissertations. *Online Information Review*, 28(5), 367-370. <https://doi.org/10.1108/14684520410564299>
- Korkmaz, H., 2016. Yönetimde Kadın ve Cam Tavan Sendromu, *Alternatif Politika Toplumsal Cinsiyet Özel Sayısı*.
- Kurnaz, Ş. (1999). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Kadınların Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 143, 99-111.
- Leblebici, Y., & Karcıoğlu, F. (2014). Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri:“Cam Tavan Sendromu” Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi*, 28(4).
- Lockwood, N. (2004). The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives. <http://www.shrm.org/Research/Articles/Documents/040329Quarterly.pdf>
- Longo, P. & Straehley, C.J. (2008). Women’s Efforts To Gain Status In Surgery. *Gender Medicine*, 5 (1), (88-100).
- MEB (2005). Milli Eğitim Sayısal Veriler 2004-2005. Milli Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- Mert, P. (2019). Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi
- Mert, P. (2021). The Relation of Paternalistic Leadership with Glass Ceiling Syndrome. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(5), 767-780.
- Moralıoğlu Korkmaz, S. (2010). Kamu kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler; Kayseri ili örneği (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir.
- Ocak, A. (2021). Türk Eğitim Yönetiminde Kadının Adı Yok . *Alanyazın* , 2 (1) , 15-25
- Orbay, İ. (2018). Ortaokul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir.
- Öğüt, A., 2006. Türkiye'de Kadın Girişimciliğin ve Yöneticiliğin Önündeki Güçlükler: Cam Tavan Sendromu, *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1 (1), ss.55-77.
- Rosener, J.B. (1990). Ways Women Lead, *Harvard Business Review*, November December, 119-125.
- Shields, N. G. (1978). Woman labor force and education. *Economics of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Simon, J. (1995). The Double-Glazed Glass Ceiling in Australian Libraries. *Women in Management Review*, 10(8), ss. 19-29.
- Snaveley Kay (1993). "Managing Conflict Over The Perceived Progress Of Working Woman". *Business Horizons*, Mart-Nisan, 17-22.
- Süleymanova, E. (2019). Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin incelenmesi: İstanbul ili örneği (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir.
- TBMM (2020). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı. 27/3 dönemi-yılı ve 7/21364 esas numaralı yazılı soru önergesine ilişkin bilgi. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_baslangic
- Türkkahraman, M., & Şahin, K. (2010). Kadın Ve Kariyer. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-88.
- Utma, S. (2019). Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı Ve Cam Tavan Sendromu. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.
- Ünal, A., (2015). Cam Tavan Etkisinin Aşılmasında Dönüşümsel Liderliğin Rolü Bilişim Sektöründe Çalışan Kadın Liderler Üzerine Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Düzce: Düzce Üniversitesi, SBE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yıldız, E. (2020). Cam tavan sendromu: eğitim kurumlarında çalışanlara yönelik bir araştırma (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir.
- Yılmaz, O. (2013). Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları: Küçükçekmece ilçesi örneği (yüksek lisans tezi).
- Weinberger, C. (2011). In Search Of The Glass Ceiling: Gender And Earnings Growth Among U.S. College Graduates In The 1990s. *Industrial & Labor Relations Review*, 64 (5): 949-980.
- Wirth, L. (2004). Outcome of patients with pulmonary carcinoid tumors receiving chemotherapy or chemoradiotherapy. *Lung cancer*, 44(2), 213-220.



Öğretmen Görüşlerine Göre Pandemi Döneminde Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrenme Kayıpları

Learning Losses in Information Technologies Course During The Pandemic Period According To Teachers' Opinions

ÖZET

Bu çalışma, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerin bakış açısıyla, 2021-2022 eğitim öğretim yılı pandemi döneminde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersindeki öğrenme kayıplarını ve çözüm önerilerini betimlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma; giriş, yöntem, bulgular, sonuç tartışma ve öneriler olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında İzmir ilindeki devlet kurumlarında görev yapan ve rastgele seçilen 40 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmış ve incelenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler tek tek incelenmiş, benzer yanıtlar bir araya getirilmiş ve uygun kodlamalar yapılmış, temalar oluşturularak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ailelerin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olmamasının, öğrenme kaybının en büyük sebebi olduğu görülmüştür. Karşılaşılan sorunların ortadan kalkması ve pandemi sürecinde meydana gelen öğrenme kayıplarının ortadan kalkması için bazı çözüm önerileri getirilmiştir. Sosyoekonomik durumu düşük aileler desteklenmeli, okullar teknolojik donanım ile donatılmalı, bilişim teknolojisi sınıflarını donanım olarak zenginleştirilmeli, bilişim teknolojileri sınıfı olmayan okullara bilgisayar ve diğer donanımların temin edilmesi, telafi programları ve kurslar düzenlenmelidir. Bu sayede pandemi sonrasında öğrenme kayıpları telafi edilmelidir. Araştırmanın pandemi döneminde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersindeki öğrenme kayıpları konusunda öğretmenlerin görüşlerini betimlemesi ve alanyazına bu açıdan farklı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme kaybı, pandemi döneminde öğrenme kayıpları.

ABSTRACT

This study was conducted from the perspective of Information Technologies and Software course teachers to describe the learning losses and solution suggestions in the Information Technologies and Software course during the pandemic period of the 2021-2022 academic year. Research; It consists of four parts: introduction, method, findings, conclusion, discussion and suggestions. The study group of the research consists of 40 randomly selected Information Technologies and Software course teachers working in public institutions in İzmir in the 2021-2022 academic year. The data used in the research were collected and examined using a semi-structured interview form. Data were analyzed using content analysis. The data obtained as a result of the interviews were examined one by one, similar answers were brought together and appropriate coding was made, themes were created and the findings were obtained and interpreted. According to the research results; It has been observed that students' lack of technological infrastructure, depending on the socioeconomic status of families, is the biggest cause of learning loss. Some solution suggestions have been proposed to eliminate the problems encountered and the learning losses that occurred during the pandemic process. Families with low socioeconomic status should be supported, schools should be equipped with technological equipment, information technology classes should be enriched with equipment, computers and other equipment should be provided to schools that do not have information technology classes, and make-up programs and courses should be organized. In this way, learning losses should be compensated after the pandemic. It is thought that the research will describe the opinions of teachers about learning losses in the Information Technologies and Software course during the pandemic period and will make a different contribution to the literature in this respect.

Keywords: Learning loss, learning losses during the pandemic period.

GİRİŞ

31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei eyaletinin Vuhan kentinden dünyaya yayılan yeni tip Koronavirüs, eğitim-öğretim sistemini derinden etkilemiş ve neredeyse tüm ülkelerde tüm okullar kapatılmıştır. Dünya genelinde 102 ülkede okullar kapatılmış ve 900 milyon öğrenci (OECD, 2020a) okuldan uzak kalmıştır. Yeni Tip Koronavirüs salgını 11 Mart 2020 tarihinde Dünya sağlık örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020b).

Bekir Bozkurt ¹

Hülya Önay Bozkurt ²

Semih Kaçar ³

Abdurrahman Çürükoğlu ⁴

Zeynep Şeyda Kaçar ⁵

How to Cite This Article

Bozkurt, B., Önay Bozkurt, H., Kaçar, S., Çürükoğlu, A. & Kaçar, Z. Ş. (2023). "Öğretmen Görüşlerine Göre Pandemi Döneminde Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrenme Kayıpları", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5102-5111. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73186>

Arrival: 24 August 2023

Published: 30 November 2023

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

Covid-19 salgını tüm dünyada olumsuz birçok etki bırakmıştır. Olumsuz etkilerinden en önemlisi okulların kapanması ile öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıpları olmuştur. 13 Mart 2020 tarihinde tüm kademelerde eğitime ara verilmiş ve akabinde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren öğrenme sürecinin sekteye uğramaması için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde, MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) web sitesi ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) üzerinden kurulan kanallar (EBA TV) aracılığıyla öğrencilerin derslere erişmelerine imkân sağlanmaya çalışılmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

2020-2021 eğitim öğretim yılında pandemi koşullarının bitmemesi sebebiyle eğitim-öğretimin sürekliliğini sağlamak ve öğrenme kayıplarını en aza indirmek için eğitim uzaktan devam etmiştir. Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencilerin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, bilişim teknolojilerini kullanarak tamamen sanal ortamda uygulanabilen derslerin canlı olarak işlenebildiği bir eğitim modelidir (Horzum, 2003). Bir diğer tanıma göre uzaktan eğitim;

“> Coğrafi uzaklık nedeniyle eğitim öğretime erişimi kısıtlanan bireylerin eğitimlerini sürdürebilmek için yeterli imkân, materyal ve öğretmenden yoksun kalmaları,

> Fiziksel rahatsızlığı ya da engeli nedeniyle örgün eğitim faaliyetlerine katılamayan bireylerin eğitim-öğretim gereksinimleri,

> Kendini kültürel, akademik ve mesleki yönden geliştirmek isteyen bireylerin eğitim-öğretim ihtiyaçları gibi nedenlere dayalı olarak ortaya çıkan eğitim tasarımıdır” (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006).

Bu araştırmamanın konusu, pandemi döneminde öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersindeki öğrenme kayıplarına ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl olduğudur.

Bu araştırmanın temel amacı pandemi döneminde öğretim yapan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, öğrenme kayıplarına ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini betimlemektir.

Araştırmanın problem cümlesi “Pandemi döneminde Bilişim Teknolojileri dersi öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiş olup, bu problem cümlesi doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir;

Pandemi dönemi Bilişim Teknolojileri dersi uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme kayıpları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde Bilişim Teknolojileri dersi öğrenme kaybına sebep olan etmenler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Bilişim Teknolojileri dersi pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleriyle bağlantısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bilişim Teknolojileri dersi pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının öğrencilerin sahip olduğu teknolojik alt yapılarıyla ilişkisi hususundaki görüşleriniz nelerdir?

Pandemi döneminde Bilişim Teknolojileri dersinde yaşanan öğrenme kayıplarının pandemi sonrasında öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının etkilemesi konusunda neler düşünüyorsunuz?

Pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri dersindeki öğrenme kayıplarını telafi etmek için çözüm önerileriniz nelerdir?

COVID-19 salgını, dünya genelinde bir sağlık krizi olarak ortaya çıkmakla birlikte aynı zamanda önemli ekonomik ve eğitsel sonuçlar da doğurmuştur. Eğitsel sonuçların arasında geçici sürelerle yüz yüze eğitime ara verilmesi ön planda yer almıştır. Bu durumdan dünya genelinde 1,6 milyar öğrenci etkilenmiştir (Hall, 2020). Birçok ülke eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim kanallarıyla sürdürmeye çalışmasına karşın, yüz yüze eğitim olanaklarından uzak kalmanın öğrenmede önemli kayıplara neden olacağı tahmin edilmektedir (Dünya Bankası, 2020; Kuhfeld ve Tarasawa, 2020).

COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim faaliyetlerine erişim ve öğrencilerin öğrenme performanslarının desteklenmesi konularında yaşanan sıkıntıların öğrenme kayıplarını derinleştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte meydana gelen öğrenme kayıplarının çeşitli ölçme yöntemleriyle tespitinin, geliştirilecek telafi eğitim programlarının tasarlanması açısından önemli olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin genel yanı sıra özel sorunlarına genel bir bakış açısı getirerek, sonuçlar doğrultusunda öğrenme kayıplarının azaltılmasına yönelik bazı öneriler sunulması faydalı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada pandemi dönemindeki öğrenme kayıpları, Bilişim Teknolojileri dersi özelinde irdelenmiş olsa da tüm kademelerde ve tüm derslerde yaşanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri dersindeki öğrenme kayıplarını bütüncül bir şekilde ve öğretmenlerin bakış açılarından yola çıkılarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmaya ve anlamaya olanak tanınmasından (Yıldırım ve Şimşek, 2005) dolayı ve araştırma probleminin öğretmenlerin bakış açılarından irdelenecek olması nedeniyle nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Nitel araştırma yapan araştırmacı üç temel konuyu dikkate almalıdır. Öncelikle araştırmaya temel oluşturacak kuramsal çerçeve açık bir şekilde oluşturulmalıdır. İkinci olarak araştırmacı sistematik, yapılabilir ve esnek bir araştırma stratejisi oluşturmalıdır. Üçüncü önemli bir konu ise yapılan araştırmanın okuyucunun anlayabileceği tutarlı ve anlamlı bir rapora dönüştürülmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 84). Nitel araştırmalarda doğal ortam kullanılmaktadır. Araştırma deseninde esneklik vardır ve sürece odaklanılır (Ormancı ve Ören, 2010).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde devlet kurumlarında çalışan ve Bilişim Teknolojileri dersinin okutulduğu kurumlarda görev yapan ve random (tesadüfi) olarak seçilen 40 öğretmenden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri görüşme formu üzerinden toplanmıştır. Görüşmede, alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, Platon'un tanımladığı "görüşme formu yaklaşımı" (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005) temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının yazılmasına geçilmeden önce öğrenme kayıpları ve pandemi dönemi öğrenme kayıpları ile ilgili alanyazın taranmıştır.

Yapılan taramalar sonucunda Kayır ve Özçelik (2018) tarafından yapılan İngilizce Dersindeki Yaz Tatili Öğrenme Kayıplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri konulu makaleden faydalanılarak ve uzman görüşleri alınarak görüşme formu soruları hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra (bkz. Ek-2) İzmir ilinde MEB'e bağlı ve Bilişim Teknolojileri dersi okutulan kurumlarda görev yapan ve random olarak seçilecek 40 Bilişim Teknolojileri Dersi öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için yönerge hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen görüşlerine göre pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri dersi öğrenme kayıplarının incelenmesi amacıyla içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizi aşamasında, görüşme esnasında kaydı tutulan görüşme notları önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler tek tek incelenmiş, benzer yanıtlar bir araya getirilmiş ve uygun kodlamalar yapılmıştır. Her bir öğretmen Ö1, Ö2, ... Ö40 şeklinde belirtilmiş ve öğretmenlerin düşünceleri ve görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Toplanan verilerin analiz edilmesinde "betimsel analiz tekniği" kullanılmıştır. Betimsel analizde veri çerçevesinin oluşturulabilmesi için araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden veya görüşmede yer alan boyutlardan faydalanılır. Bu çerçeve ile verilerin hangi temalarla ilişkili olduğunu belirlemiş olur. Toplanan veriler araştırmacı tarafından okunur ve düzenlenir. Düzenleme sürecinde verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Düzenlenen veriler araştırmacı tarafından tanımlanır. Araştırma yapan kişi tespit ettiği bulguları yorumlar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR

Bu bölümde İzmir ilinde çalışan 40 Bilişim Teknolojileri öğretmeniyle "Pandemi Döneminde Bilişim Teknolojileri Dersi Öğrenme Kayıpları" konusunda yapılan görüşme formu verilerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler tek tek incelenmiş, benzer yanıtlar bir araya getirilmiş ve uygun kodlamalar yapılmıştır. Her bir öğretmen Ö1, Ö2, ... Ö40 şeklinde

belirtilmiş ve öğretmenlerin düşünceleri ve görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Veriler frekansları ve yüzdeleri ile tablo şeklinde verilmiş tabloların daha iyi anlaşılabilmesi için elde edilen bulgular tabloların altında açıklanmıştır.

Bulgular için yapılan analiz sürecinde öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve benzer cevaplar aynı tema altında birleştirilmiştir.

Pandemi Dönemi Bilişim Teknolojileri Dersi Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Öğrenme Kayıpları ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin (n=40) pandemi döneminde öğrencilerin öğrenme kayıpları ile ilgili görüşleri Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Pandemi döneminde öğrencilerin öğrenme kayıpları

Temalar	f	%
Teknolojik alt yapı kaynaklı öğrenme kaybı	15	37,5
Uygulamalı derslerde öğrenme kaybı	12	30
Öğrenme kaybı yaşanmıştır	7	17,5
Öğrenme kaybı yaşanmamıştır	6	15

f: ifadelerin vurgulanma sıklığını göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere “Pandemi dönemi Bilişim Teknolojileri dersi uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme kayıpları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu “teknolojik alt yapıya bağlı olarak yaşanmıştır” cevabını vermiştir. Bunun yanında 12 katılımcı “uygulamalı derslerde öğrenme kaybı yaşanmıştır” cevabını vermiştir. Öğrenme kaybı yaşanmadığını söyleyen öğretmen sayısı da 6’dır. Sorulan soruya yönelik öğretmen görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Pandemi döneminde bilişim teknolojileri dersi tüm öğrenciler için verimli geçmediği zamanlar oldu. Özellikle kodlama, tasarım gibi konularda tüm öğrenciler uygulama çalışmalarına katılamadı. Uygulamaları rahat yapabilmeleri için bilgisayar gerekiyordu. Bu imkân da her öğrencide olmadığı için sadece izlemekle yetindiler. En iyiyi öğrenmeleri için öğrencilerin de uygulamaları yapması gerekiyordu” (Ö4).

“Öğrenciler genellikle telefon üzerinden dersi takip ettiklerinden normal zamana göre bir bilgisayar başında uygulamalı eğitim almadılar ve genel katılım problemini de işin içine katınca pek verimli ders işleyemediğimi söyleyebilirim” (Ö9).

“Öğrencilerin teknik altyapı yetersizliğinden dolayı kayıp oluşmuş olup, zaten işimiz teknoloji olan bir alanda uzaktan eğitim yetişkin bireylerde öğretim anlamında kayıp oluşturmamaktadır. Ancak eğitim için aynı şeyi söylemek pek mümkün değildir” (Ö23).

“Pandemi döneminde uzaktan eğitime katılabilen öğrencilerle sorun yaşamadım. Elbette teknolojik imkân bulunmayanlar için negatif bir süreç oldu. Bilişim web araçlarını kullanabilme açısından diğer branşlara göre daha şanslı olduğumuzu da eklemek istiyorum” (Ö34).

Öğrenme Kaybına Sebep Olan Etmenler Hakkındaki Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenme kaybına sebep olan etmenler hakkındaki görüşleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrenme kaybına sebep olan etmenler hakkındaki görüşleri

Temalar	f	%
Teknik alt yapı eksikliği	23	57,5
Öğrenci motivasyonu (ilgisi)	12	30
Bilişim dersinin uygulama ağırlıklı oluşu	6	15
Ailenin ekonomik durumu	5	12,5
Veli ilgisizliği	4	10
Öğrenme kaybı yoktur	4	10

Tablo 2’de görüldüğü üzere “Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde Bilişim Teknolojileri dersi öğrenme kaybına sebep olan etmenler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu teknolojik alt yapıya sahip olunmaması cevabını vermiştir. Bunun yanında Bilişim Teknolojileri dersinin uygulama ağırlıklı olması, öğrenci ve veli ilgisizliği, ekonomik durumu kötü olan ailelerin olması cevapları görüşme formunda tespit edilmiştir. Sorulan soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kırsal bölgede görev yapıyorum, altyapı ve internet sorunlarını çok sık yaşadık. Ayrıca öğrenme ve öğretme alışkanlıklarımız da öğrenme kayıplarına sebep olan etmenler arasında sayılabilir” (Ö11).

“Eğitimde fiziksel olarak farklı yerlerde olmak, öğrencinin öğretmene ve ders içeriklerine tam olarak hakim olamaması, sınıf ortamından uzak olması, kısmen de olsa akran eğitiminin eksikliği vb. sayılabilir” (Ö32).

“Diğer derslerdeki gibi bizim dersimizde de öğrenme kaybının en büyük etmenlerinden birisi derse katılımdır. Derse katılım tam ise öğrenme de nispeten tam olmaktadır. Bunun yanında teknolojik alt yapı ve aile ilgisi de önemli etmenlerden birisidir” (Ö38).

“Teorik konular uzaktan verilebilir. Fakat uygulama derslerinde anlık geri bildirimde bulunulamadığından sorun yaşanmaktadır. Öğrenme kaybına sebep olan öğrencinin motivasyonu, bilgisayarının olmayışı ve veli ilgisi olarak sayabiliriz” (Ö40).

Öğrenme Kayıplarının Ailelerin Sosyoekonomik Seviyeleriyle Bağlantısı ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenme kayıplarının ailelerin sosyoekonomik seviyeleriyle bağlantısı ile ilgili görüşleri Tablo 3’ te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrenme kayıplarının ailelerin sosyoekonomik seviyeleriyle bağlantısı ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	f	%
Sosyo-ekonomik seviye ile ilgilidir	32	80
Sosyo-ekonomik seviye ile ilgili değildir	2	5
Öğrenme kaybı olduğunu düşünmüyorum	2	5

Tablo 3’te görüldüğü üzere “Bilişim Teknolojileri dersi pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının ailelerin sosyoekonomik seviyeleriyle bağlantısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyoekonomik durumun öğrenme kaybı yaşanmasıyla doğrudan ilişkili olduğu cevabını vermiştir. Bunun yanında sosyoekonomik durumun önemli olmadığını veli ve öğrenci ilgisinin daha etkili olduğu ve öğrenme kaybı olmadığı cevapları da görüşme formunda tespit edilmiştir. Sorulan soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Son yıllarda tablet ve telefonların çok yaygınlaşmasından dolayı bilgisayar kullanımı oldukça azalmış, insanlar birçok ihtiyacını tablet ve telefonlarla karşılamaya başlamış bilgisayara ihtiyaç duymaz olmuştur. Pandemi döneminde sosyoekonomik seviyesi düşük ailelerin evlerinde internet olmadığı, telefon paketlerinin internetlerinin yetersiz kaldığı hatta bazı ailelerin internete bağlanabilecekleri cihazlarının olmadığı gözlemlenmiştir” (Ö1).

“Sosyoekonomik durum hem teknolojik cihazların temini hem de kullanımı aşamasında etkili. Tablet ya da bilgisayarı olan öğrenciler derse erişebilirken olmayanlar erişemiyor. Yanı sıra sosyoekonomik duruma bağlı olarak ailelerden destek alabilen öğrenciler bu süreci en az zararla atlatabiliyor. Diğerleri ise sadece derse giriyor” (Ö8).

“Öğrenme kaybı yaşayan öğrenciler ya teknolojik alt yapı eksikliğinden ya da aile ilgisizliğinden dolayı bu durumu yaşamışlardır. Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları derslere diğerlerine göre daha az katılım sağlamışlardır” (Ö16).

“İmkânı olan ve olmayan aileler var tabi ama en önemli olan imkânı zorlamaktı, varlıklı öğrencinin az öğrenme kaybı vardır diyemeyiz” (Ö31).

“Ekonomik seviyesi iyi olan ailelerin internete ve teknolojiye erişimleri yüksek olduğundan derse katılım daha yüksektir. Fakat sadece maddi imkanlar ile eşleştirilmesi yanlıştır. Maddi durumu iyi fakat ilgisiz öğrencilerinde öğrenme kayıpları olmuştur” (Ö35).

Öğrenme Kayıplarının Öğrencilerin Sahip Olduğu Teknolojik Alt Yapılarıyla İlişkisi ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin, öğrenme kayıplarının öğrencilerin sahip olduğu teknolojik alt yapılarıyla ilişkisi ile ilgili görüşleri Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrenme kayıplarının öğrencilerin sahip olduğu teknolojik alt yapılarıyla ilişkisi ile ilgili öğretmen görüşleri

Temalar	f	%
Teknolojik alt yapı ile doğrudan ilgilidir	18	45
Teknolojik alt yapı ile ilgisi yoktur	4	10
Veli ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır	3	7,5

Tablo 4’te görüldüğü üzere “Bilişim Teknolojileri dersi pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının öğrencilerin sahip olduğu teknolojik alt yapılarıyla ilişkisi hususundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrenme kaybının pandemi döneminde teknolojik alt yapı ile doğrudan ilişki olduğu cevabını vermiştir. Ayrıca görüşme formunda teknolojik alt yapının öğrenme kaybında etkisi olmadığı, velilerin ilgisizliğinden kaynaklandığı cevapları da belirtilmiştir. Sorulan soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci eba tv, eba, zoom ve diğer öğrenme ortamlarından kendi istekleri ile öz motivasyonları sayesinde süreç içerisindeki derslere aktif katılım gösterdiler fakat olanaklara sahip olmayanlar için 2 yıl eğitim-öğretimden uzak kaldılar” (Ö3).

“Teknolojik alt yapıya sahip öğrenciler ne kadar da olsa derse daha fazla katılım sağladıkları için öğrenme kaybı daha az oluyor. İmkanları olduğu için zaten bilişim teknolojilerini kullanma konusunda hazırbulunuşlukları da diğer öğrencilerden fazla olduğu için kavramaları da genelde daha iyi oluyor.” (Ö14).

“Teknolojiye yönelik kullanım, alt yapı sorunları olduğunu düşünüyorum. Genel olarak velilerin de bu konuda eksiklikleri var. Cihaz kullanımı, programlara hakimiyet eksik olunca çocuklarda da bu tür sorunlar oluyor. Pandemi döneminde bilişim teknolojileri çok önem kazandı. Aslında ulaşılmaz da değildi. Anne babalar telefonlarından ne kadar fedakârlık edebildi ise çocuklar da o kadar imkana sahip oldular” (Ö26).

Öğretmenlerin Pandemi Sonrasında Öğrencilerin Derse Karşı İlgisi ve Motivasyonları ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin, pandemi sonrasında öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonları ile ilgili görüşleri Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5: Pandemi sonrası ilgi ve motivasyona yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	f	%
Motivasyon kaybı yaşanmıştır	19	47,5
Motivasyon kaybı yaşanmamıştır	15	37,5
İlgisizlik – isteksizlik görülmektedir	5	12,5
Yüz yüze eğitime uyum sağlayamama	2	5

Tablo 5’de görüldüğü üzere “Pandemi döneminde Bilişim Teknolojileri dersinde yaşanan öğrenme kayıplarının pandemi sonrasında öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının etkilemesi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlası pandemi sonrasında öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığını belirtirken, büyük bir bölümü de motivasyon eksikliği olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin genel olarak ilgisiz ve isteksiz olduğunu, yüz yüze eğitime uyum sağlayamadıklarını belirten öğretmenler olmuştur. Sorulan soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Derslerimiz konu bütünlüğü ve birbirini takip eden konulardan oluştuğu için pandemi başında derse katılamayan öğrenciler pandemi sonrasında eksik öğrenmeler ile geldikleri için yeni konulara uyum sağlamakta zorlanmışlar ve bu sebeple motivasyonları düşmüştür” (Ö19).

“Bilişim teknolojileri dersi için motivasyonu azalttığını düşünmüyorum. Öğrenmelerinin geciktiğini ya da eksik kaldığını düşünüyorum.” (Ö15).

“Yetersiz ön öğrenmelerle derse başlayan öğrencilerde motivasyon kaybı yüksek düzeydedir. Bilişim Teknolojileri özelinde değil bütün derslerde motivasyon kaybı dersten uzaklaşma hali görüyorum.” (Ö13).

Öğrenme Kayıplarını Telafi Etmek İçin Çözüm Önerileri ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin, pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri dersindeki öğrenme kayıplarını telafi etmek için çözüm önerileri ile ilgili görüşleri Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrenme kayıplarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik öğretmen görüşleri

Temalar	f	%
Okullardaki teknolojik alt yapının güçlendirilmesi	11	25,5
Telafi eğitimleri düzenlenmesi	7	17,5
Kurslar açılması	5	12,5
Ders saati arttırılmalı	4	10
İhtiyaç temelli eğitime geçilmesi	2	5

Tablo 6’da görüldüğü üzere “Pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri dersindeki öğrenme kayıplarını telafi etmek için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu okullardaki teknolojik alt yapının güçlendirilmesi ve Bilişim Teknolojileri (BT) sınıflarının açılması cevabını vermiştir. Bunun yanı sıra telafi eğitimleri yapılması, kurslar açılması, ders saatinin artırılması ve ihtiyaç temelli eğitime geçilmesi cevapları görüşme formunda tespit edilmiştir. Sorulan soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Okullardaki bilgisayar sınıflarını tekrar oluşturulması iyi olacaktır. Dersimiz ağırlıklı olarak uygulamalı bir ders olması sebebi ile yine öğrenciler uygulamalı olarak açıklarını kapatabileceklerdir” (Ö10).

“Bilişim Teknolojileri dersinin 7. ve 8. sınıflarda da zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum. Bilişim çağında bilişim dersine gereken önem verilmelidir. Pandemi döneminde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıpları bu

şekilde giderilebilir. Öğrenciler yaklaşık olarak 2 yıl okuldan uzak kaldılar. Uzak kaldıkları dönemlerin telafisi ders saatinin artırılması ile giderilebilir” (Ö12).

“Okulların teknolojik donanımı artırılmalı, öğrencilere ücretsiz kitap yerine cihazlar (tablet, bilgisayar) verilmeli” (Ö24).

“Destekleme Yetiştirme Kursları (DYK) kurslarında bilişim dersi açılması, öğrenci egzersiz ve kulüplerinde bilişim dersine önem verilmesi olabilir” (Ö33).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Yapılan araştırmada amaç, öğretmenlerin pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri dersinde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Bu amaca uygun olarak belirlenen görüşme formu kapsamında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda alt başlıklar halinde özetlenmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme kayıpları ile ilgili görüşler

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün dersin genel olarak uygulamalı bir ders olması sebebiyle uzaktan eğitimde öğrenim kaybı yaşandığını belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların yüzde kırkına yakın kısmı teknolojik alt yapının yetersizliğinden kaynaklı öğrenme kaybı yaşandığını düşünmektedir. Tablo 1’e göre öğrenme kaybının en büyük sebebi öğrencilerin internete erişimi ve cihaz yoksunluğundan kaynaklıdır. Her evde cep telefonu olmasına karşın derse katılımda bilgisayar olması gerektiği, telefon üzerinden uygulamalara katılamadıkları belirtilmiştir. Pandemi döneminde öğrenme kayıplarının önüne geçilmesinde ilk unsur teknolojik alt yapının sağlamlaştırılması ve internet servisinin her öğrenciye ayırım yapılmadan ulaştırılmasıdır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmadığı takdirde dezavantajlı öğrenciler avantajlı öğrencilere göre daha fazla öğrenme kaybı yaşayacaklardır. Uzaktan eğitimde teknik donanım ve alt yapı sağlanmasının yanında velilerin tutumları da önem teşkil etmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde azımsanmayacak derecede veli ilgisizliğinden de bahsedilmiştir.

Öğrenme kaybına sebep olan etmenler

Tablo 2 incelendiğinde Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenme kaybına sebep olan etmenlerin başında tüm derslerde olduğu gibi teknik alt yapı eksikliği olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin motivasyonu ve ilgisizliği de en önemli sebeplerdendir. Ailenin ekonomik durumu, velinin ilgisizliği öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamadaki diğer etmenler olarak öne çıkmaktadır. Pandemi döneminde tüm dünyada görülen ekonomik kriz Türkiye’de de her kesimden insanın bütçesini derinden sarsmıştır. Eğitim öğretime uzaktan devam edilmesi sebebiyle ailelerin bilgisayar, tablet ve internet ihtiyaçları meydana gelmiş ve bu durum sosyoekonomik durumu kötü aileler için dezavantaj haline gelmiştir. Bu ailelerdeki öğrenciler teknolojiye erişemedikleri için öğrenme kaybını üst düzeyde yaşamışlardır. Fakat öğrenme kaybını sadece ekonomik durumla ilişkilendirmek de doğru olmayacaktır. Ekonomik durumu iyi olmasına karşın derse karşı ilgisiz olan öğrencilerde derse katılım sağlamadıkları için öğrenme kaybı yaşamışlardır. Öğrencilerin pandemi dönemini en az öğrenme kaybı yaşayarak atlatabilmeleri için öncelik derse karşı olan ilginin artırılması ve velilerin öğrencilerini desteklemesi olacaktır. Veli desteğini alan öğrenci bilgisayarı olmasa dahi EBA TV ve okullardaki EBA destek noktaları aracılığı ile eksiklerini tamamlayacak ve süreci en az kayıpla atlatacaktır.

Ailelerin sosyoekonomik seviyeleri

Tablo 3 incelendiğinde ailelerin sosyoekonomik durumlarının öğrenme kayıplarında çok büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Pandemi sebebiyle uzaktan eğitime geçildiği andan itibaren öğrencilerin eğitim alabilmeleri teknolojik alt yapılarının olup olmamasına bağlı olarak değişmiştir. Teknolojik alt yapıya sahip öğrenciler tüm derslere katılabilmiş iken bilgisayarı, tableti veya telefonu olmayan öğrenciler derslere katılamamışlardır. Ülkemizdeki teknolojik cihazların ve internet erişimi ücretlerinin nispeten yüksek olması sebebiyle sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları derslerden geri kalmış ve öğrenme kaybını üst düzeyde yaşamıştır. Yine sosyoekonomik durumu orta olan ailelerin okuyan öğrenci sayısı arttıkça ihtiyaç duyulan cihaz sayısı da arttığı için bu sefer cihazı dönüşümlü kullanma durumuna gidilmiş ve öğrenciler katılacakları dersleri seçmek durumunda kalmışlardır. Bu anlamda Bilişim Teknolojileri dersi merkezi sınavlar kapsamında bir ders olmadığından dolayı öğrenciler daha çok miğfer derslere yönelmiş ve o derslere katılmaya çalışmışlardır. Bu da Bilişim Teknolojileri dersindeki öğrenme kaybının diğer derslere oranla daha fazla olmasına sebep olmuştur.

Öğrencilerin sahip olduğu teknolojik alt yapılarıyla ilişkisi

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından pandemi dönemindeki öğrenme kaybının öğrencinin sahip olduğu teknolojik alt yapı ile doğrudan ilişkili olduğu yönündedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere telefon ile katıldıkları ve bu sebeple küçük ekranlarda ders akışının iyi gözlemlenemediği aşikardır. Bunun yanında ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin internet kotaları sınırlı olduğu için öğrencilerin katılacakları dersleri sınırlandırması gerekmiştir ve öğrenciler miğfer derslere yönelerek Bilişim Teknolojileri dersine katılmamışlardır. Tablet, telefon veya bilgisayar olmayan öğrenciler derslere EBA TV üzerinden erişim sağlayabilmişlerdir fakat EBA TV yayın akışı incelendiğinde Bilişim Teknolojileri dersine yer verilmediği görülmüştür. Sonuç olarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına teknolojik alt yapısı olmayan aileler desteklenmeli ve öğrencilerin eğitim öğretime erişimi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin pandemi sonrasında derse karşı ilgi ve motivasyonları

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların yarıya yakını öğrencilerin pandemi sonrasında derse karşı motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun en büyük sebebi dersin uygulamalı olması ve öğrencilerin pandemi döneminde çeşitli sebeplerle derse katılamaması sonucunda derse karşı olan ilgilerinin düşmesidir. Pandemi sonrasında okulların tam zamanlı olarak açılması öğrencilerin bir bölümünde tedirginlik yaratmış, yüz yüze eğitime uyum sağlamada zorlanmalarına sebep olmuştur. Bu da öğrencilerin derse karşı motivasyonunda gerilemeye sebep olmuştur. Bilişim Teknolojileri sınıfı olan okulları bu kapsamda değerlendirmemek gerekmektedir. Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersine karşı ilgisi diğer derslere oranla daha yüksektir ve bu sebeple BT sınıfı olan okullardaki motivasyon, olmayan okullara oranla daha yüksek düzeydedir. BT sınıfı olmayan okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre derste uygulama yapılamaması, dersin teorik olarak anlatılması öğrencilerin derse karşı olan ilgisini düşürmektedir

Öğrenme kayıplarını telafi etmek için çözüm önerileri

Tablo 6 incelendiğinde pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarını telefili etmek için okullardaki teknolojik alt yapının güçlendirilmesi, BT sınıflarının kurulması, telafi eğitimlerinin yapılması, kurslar açılması gibi çözüm önerileri sunulmuştur. Bunu yanında bilişim çağına olmamız da göz önünde bulundurularak Bilişim Teknolojileri dersinin her kademede zorunlu olması gerektiği önerilmiştir. Dersin uygulamalı bir ders olması sebebiyle öğrenme kayıplarının telafi edilmesi için öncelikle okullara bilgisayar desteği sağlanmalıdır. Öğrencilerin uygulamalı bir dersi öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu klasik öğretim yöntemleri ile öğrenmesi beklenmemelidir. Yapararak yaşayarak uygulamalı olarak derse katılımı sağlanan öğrenci hem öğrenme kayıplarını telafi edecek hem de derse karşı ilgi ve motivasyonu artacaktır.

Tartışma

Araştırmamızda pandemi dönemindeki Bilişim Teknolojileri öğrenme kaybının öğrencilerin teknolojik alt yapıları, ailelerin sosyoekonomik durumu ve öğrenci ve velilerin derse karşı olan ilgilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Kuhfeld (2020)'in okullarının kapanmasının akademik başarı üzerindeki potansiyel etkilerini tahmin etmek konusundaki çalışmasında devam edilemeyen okul gün sayısı arttıkça öğrenci başarısının düştüğü belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda öğretmen görüşlerine göre Kuhfeld'in çalışması ile paralellik göstermektedir.

Hanushek ve Woessmann (2020)'in öğrenme kayıplarının ekonomik etkileri çalışması ile Bailey ve diğerleri (2021)'nin COVID-19 sonrasında başarı boşlukları çalışmalarından çıkan sonuca göre, öğrenme kaybının özellikle dezavantajlı evlerden gelen öğrenciler için belirgin olduğunu ve okulların kapanmasının sosyoekonomik boşlukların genişlemesine neden olacağına dair birçok kişinin korkularını doğruladığını gösteriyor. Bizim çalışmamızda çıkan sonuçlara göre de sosyoekonomik durumu düşük olan ailelerin teknoloji ve internete erişimleri düşük olduğundan öğrencilerin öğrenme kayıplarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda araştırmamız yapılan diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir.

Montacute ve Cullinane (2021)'in kapanmada öğrenme çalışmasında Hollanda eğitimini, ülkenin kısa süreli okul kapanışları, yüksek düzeyde teknolojik hazırlık ve adil okul finansmanı nedeniyle en iyi durum senaryosu olarak tanımlanmıştır. Ancak belirtilen bu koşulların ideal olduğu anlamına gelmemektedir. Okulların kısa süreli kapanması, öğrencilere, eğitimcilere ve velilere uyum sağlamak için çok az zaman vermiştir. Uzaktan öğrenmenin zamanla gelişmesi mümkündür. En azından, sonuçlarımız, teknolojik erişimin yüksek kaliteli uzaktan eğitimi garanti etmek için tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Hollanda'daki yüksek derecede okul özerkliğinin de pandemi döneminde önemli farklılıklar yaratmış olması muhtemeldir ki bu da öğrenme kaybının okul düzeylerine göre farklılıklar çıktığını göstermektedir. Bizim çalışmamızda da ailelerin teknolojik alt yapıları ve sosyoekonomik durumlarının iyi olması öğrenme kaybının olmayacağı anlamına gelmemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ailelerin ve öğrencilerin dersimize karşı ilgisizliği, imkanlar olsa

dahi öğrenme kaybında önemli bir yer tutmaktadır. Bu anlamda araştırmamız yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Öneriler

Araştırmamızın bulguları sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur:

- ✓ Bilişim Teknolojileri dersi hali hazırda teknoloji tabanlı ve uygulama esaslı olması sebebiyle uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin en az bir bilgisayar sahibi olması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Dersin tam verimli işlenebilmesi için tablet, telefon gibi Bilişim Teknolojileri dersini işlemeye uygun olmayan cihazlar ile yürütülmesi uygun değildir. Bu bağlamda derslerden verim alınabilmesi için laptop veya masaüstü bir bilgisayara sahip olunması gerekmektedir.
- ✓ Pandemi döneminde öğrencilerin derse bağlanacak bilgisayarı yanında derse erişim için yüksek hızda internete sahip olması da gerekmektedir.
- ✓ Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının verimli bir şekilde derslere ulaşabilmesi için bu ailelerin ekonomik anlamda desteklenmesi yerinde olacaktır.
- ✓ Öğrencilerin derse karışı olan ilgisini artıracak müfredat, program değişiklikleri yapılmalıdır.
- ✓ Pandemi sonrası öğrenme kayıplarının giderilmesi adına, okullardaki BT sınıflarının kapsamının genişletilmesi, BT sınıfı olmayan okullara bilgisayar ve diğer donanımların temin edilmesi, kurslar ve telefi programları ile öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir.
- ✓ Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan “görüşme formu” ile elde edilen veriler sonucu belirlenmiştir. Ancak diğer veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak (gözlem, mülakat, anket vb.) araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Aynı araştırma Bilişim Teknolojileri dersi dışında diğer derslerde de yürütülebilir.
- ✓ Bu çalışmanın bulgularından yararlanarak, araştırmamızın kapsamı daha da genişletilerek kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- BAİLEY, D.H., DUNCAN G.J., MURNAME R.J., YEUNG, N.A. (2021). “COVID-19 Sonrasında Başarı Boşlukları” EdWorkingPaper, Brown University Annenberg Enstitüsü, 21, 346.
- HALL, S. (2020). “Eğitimin geleceğinde bizi ne bekliyor?” [Video]. TED. Erişim: “<https://www.youtube.com/watch?v=ZJLi9rU-TUU>” adresinden erişilmiştir.
- HANUSHEK, E.A., WONESSMANN, L. (2020). “Öğrenme Kayıplarının Ekonomik Etkileri” (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD).
- HORZUM, B. (2003).” Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri”(Sakarya Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- KUHFELD M. (2020). “Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academicachievement” Educ. Res. 49, 549–565.
- KUHFELD, M. (2019).” Surprising new evidence on summer learning loss” Phi Delta Kappan,101,25-29.
- KUHFELD, M., and TARASAWA, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. Erişim: “https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf”.
- MONTACUTE, R., CULLINANE,C. (2021). Learning in Lockdown, Sutton Trust Research Brief.
- NEWBY,T.J., Stepich, D.A., Lehman, J.D. ve Russell, J.D. (2006). Educational Technology for 7 Teaching and Learning. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. OECD. (2020). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning-OECD Education and Skills Today. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/>
- ÖZDOĞAN, A.Ç.ve BERKANT, H., G. (2020).” Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi” Milli Eğitim Dergisi, Özel Sayı, 13, (43).
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2020). Bilim ve sanat terimleri sözlüğü. 26 Nisan 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>.

WHO. (2020). Past pandemics,” <http://www.euro.who.int/en/health-topics/communicable-diseases/influenza/pandemic-influenza/past-pandemics> “

YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2003). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri” Seçkin Yayınları; Ankara.

YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2005).”Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma yöntemleri” (5. Baskı), Seçkin Yayınları; Ankara.

YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2008). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri” (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık; Ankara.



Covid-19 Pandemisi Karantina Sürecinde Yaşanılanlar: Bütüncül Çoklu Durum Çalışması

Experiences during the Covid-19 Pandemic Quarantine Process: A Holistic Multiple Case Study

ÖZET

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk amaç insanların pandemi sürecinde yaşadıkları fiziksel koşulları, yaptıkları günlük aktiviteleri, duyuşsal tepkilerini, süreçte yaşadıkları değişimleri, genel olarak karantina sürecini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. İkinci amaç ise bu tepkilerinin medeni durumlarına göre farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada durum çalışmalarından bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Katılımcıların karantina sürecindeki deneyimleri "yaşanan mekânın fiziksel özellikleri, günlük aktiviteler, duyuşsal tepkiler, değişimler, sürecin genel değerlendirmesi" olmak üzere tümden gelimle üretilen 5 tema altında incelenmiştir. Yaşanan mekânın fiziksel özelliklerinin pandemi sürecinde etkili olduğu; katılımcıların pandemi sürecinde günlük aktivite olarak spor, farklı hobbiler, mesleki ve eğitim işleri gerçekleştirdikleri; katılımcı gruplarının her üçünde de olumsuz duyuşsal tepkilerin ağırlık kazandığı; bedensel değişimler arasında kilo alma, cilt kuruluğu, ağrılar gibi değişimlerin; davranışsal değişimler arasında fiziksel mesafe, sürekli el yıkama, kendine zaman ayırma ve online alışveriş gibi değişimlerin; bilişsel davranışlar arasında sevdiklerinin değerini anlama, yeni kararlar alma, kısa süreli planlar yapma, tasarruf sağlama ve özgürlüğün değerini anlama gibi değişimlerin; eş ile ilişkide yaşanan olumlu değişimler arasında paylaşımların artması, birbirini tanıma fırsatı, daha şefkatli ve anlayışlı olma ve sorumluluk artışının olduğu, olumsuz değişimler arasında ise kavgalar ile çocuğun bakımı konusunda yaşanan değişimlerin olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bekâr erkek ve kadınlar yaklaşık aynı oranda fiziksel aktivitede bulunurken evli çiftlerde erkekler daha çok sporla, kadınlar ise, hobbileriyle ilgilenmeyi tercih etmişlerdir. Araştırma sonucunda pandemi sürecinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin bulunduğu, en yüksek hissedilen duygunun kaygı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Tepkiler, Durum Çalışması.

ABSTRACT

This study has two main purposes. The first aim is to reveal the physical conditions people experienced during the pandemic process, their daily activities, their emotional reactions, the changes they experienced during the process, and how they evaluated the quarantine process in general. The second aim is to determine whether these reactions differ according to their marital status. In the research, a holistic multiple case design from case studies was used. The experiences of the participants during the quarantine period were examined under 5 deductive themes: "physical characteristics of the living space, daily activities, emotional reactions, changes, general evaluation of the process". The physical characteristics of the living space are effective during the pandemic process; Participants carried out sports, different hobbies, professional and educational activities as daily activities during the pandemic; Negative affective reactions predominated in all three participant groups; Physical changes such as weight gain, dry skin, pain; Behavioral changes include physical distance, constant hand washing, taking time for oneself and online shopping; Changes in cognitive behaviors such as understanding the value of loved ones, making new decisions, making short-term plans, saving money and understanding the value of freedom; It has been determined that positive changes in the relationship with the spouse include increased sharing, the opportunity to get to know each other, being more compassionate and understanding, and increased responsibility. Among the negative changes, there are fights and changes in the care of the child. In general, single men and women engaged in physical activity at approximately the same rate, while in married couples, men preferred to engage in sports and women preferred to engage in their hobbies. As a result of the research, it was determined that the pandemic process had both positive and negative aspects, and the most felt emotion was anxiety.

Keywords: Covid-19, Pandemia, Reactions, Case Study.

GİRİŞ

Aralık 2019'da bilim adamları, Çin'in Wuhan eyaletinde bir pandemi salgını ile ilişkili olan yeni bir koronavirüs (COVID-2019) tespit ederek birkaç hafta içinde, 100.000'den fazla vaka ve binlerce ölüm tespit ederek bu sayıların da her geçen gün arttığı vakalar ile karşılaşmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde küresel nitelik taşıyan ve tüm dünyayı tehdit eden koronavirüs kaynaklı Covid-19 hastalığı "pandemi" olarak duyurulmuştur (Cucinotta ve Vanelli 2020; Ghebreyesus, 2020). Hızlı yayılım gösteren bu salgın karşısında bilim adamları, bulaşıcılık, ölüm oranı ve köken dâhil olmak üzere virüsün özelliklerini aydınlatmak için hızla çalışmaya ve tedavi için araştırma yapmaya başlamışlardır (Perlman, 2020). Bu süreç içerisinde ülkeler farklı yöntemlerle pandemi ile mücadele etmeye çalışmış, tıbbi malzeme ve araç-gereç eksikliği, sağlık sistemleri ve personel yetersizliği, özel sağlık kuruluşlarının kamulaştırılması gibi problemler ülkelerin genel olarak salgına karşı hazırlıksız yakalandığını göstermiştir (Dyer, 2020). Bu küresel salgın insan hayatını tehdit eden sosyal, ekonomik ve psikolojik etkileri nedeniyle bireylerde belirsizlik endişesi, gelecek kaygısı ve genel bir korku hali yaratmıştır (Barua, 2020; Ho vd., 2020).

Fatma Kırımlı¹

How to Cite This Article
Kırımlı, F. (2023). "Covid-19 Pandemisi Karantina Sürecinde Yaşanılanlar: Bütüncül Çoklu Durum Çalışması", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5112-5126. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73211>

Arrival: 26 August 2023
Published: 30 November 2023

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

¹ Dr., Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Ankara, Türkiye

Korku, potansiyel tehditle başa çıkmak için enerjiyi harekete geçirmeyi sağlayan uyarlanabilir bir duygudur. Bununla birlikte, korku gerçek tehdide iyi ayarlanmadığında uyumsuz olabilir. Örneğin, korku çok aşırı olduğunda, bunun hem bireysel düzeyde (örneğin fobi ve sosyal kaygı gibi zihinsel sağlık sorunları) hem de toplumsal düzeyde (örneğin, panik alışverişi veya yabancı düşmanlığı) zararlı etkileri olabilir (Deacon ve Maack, 2008; Engelhard vd., 2015; Olatunji vd., 2011). Korku, tehlikenin varlığında uyarlanabilir bir tepkidir. Ancak, mevcut koronavirüs (Covid-19) pandemisinde olduğu gibi tehdit belirsiz ve sürekli olduğunda, korku kronik ve tehditkar bir hale gelebilir (Mertens vd., 2020).

İnsanların koronavirüs korkusu farklı konularla ilgili olabilir (Schimmenti vd., 2020). Bu korkunun hayatta kalmayı artırmak için evrimsel uyarlanabilir bir duygu olduğu göz önüne alındığında (LeDoux, 2014) insanlar, koronavirüs korkusu nedeniyle kendilerinin ciddi hastalanabileceği ve hatta ölebileceklerini düşünmektedir. Başka bir endişe ise, insanların arkadaşlarının ve ailelerinin sağlığı hakkında endişelenebileceğidir. Araştırmalar, yaşlıların ve kronik rahatsızlığı bulunan kişilerin özellikle koronavirüs enfeksiyonu nedeniyle ciddi sağlık sonuçlarına maruz kalma riski taşıdığını gösterdiğinden (Dünya Sağlık Örgütü, 2020) insanlar kronik sağlık sorunu olan ve yaşı ilerleyen aile bireyleri için endişe duyabilirler. İnsanları korkutan bir diğer husus ise, koronavirüsün kişisel koşulları (örneğin, yurtdışındaki aileyi ziyaret edememe) ve istihdam (örneğin, işsiz hale gelme) üzerindeki etkisiyle ilgilidir (Garfin vd., 2020).

21. yüzyıl öncesi dünyada küresel düzeyde salgınlar yaşanmış olsa da, modern zamanlarda yaşanan ilk küresel salgın Covid-19 pandemisi olmuştur. İnsanlık için yeni olan bu süreçte, yaklaşık 4,5 milyar insan diğer bir ifade ile yeryüzünde yaşayan her 10 kişiden 6'sı karantina altına girmiştir. İnsanoğlunun bilinmeyenle karşılaştığı pandemi sürecine hangi fiziksel koşullarda karantinaya girdikleri, karantina günlerini nasıl geçirdikleri, karantina sürecine verdikleri duygusal tepkileri, hayatlarında meydana gelen bedensel, davranışsal ve bilişsel değişimleri ve bu değişimlerin farklı gruplar için nasıl farklılaştığını belirlemek pandemi sürecinde insanı anlamaya katkı sunacaktır. Pandemi süreci insan için risk olarak algılansa da bununla birlikte sunduğu fırsatların incelenmesi açısından karantina sürecinin genel değerlendirilmesi ayrıca önem kazanmaktadır. Bu çalışmada iki temel amaç oluşturulmuştur. İlk temel amaç, insanların pandemi sürecinde yaşadıkları fiziksel koşulları, günlük aktivitelerini, duyuşsal tepkilerini, süreçteki yaşadıkları değişimleri ve genel olarak karantina sürecini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. İkinci temel amaç ise, bireylerin bu tepkilerinin medeni durumlarına göre nasıl farklılaştığı ortaya koymaktır. Bu nedenle yalnız yaşayan (bekâr) bireyler, çocuğu bulunmayan evli bireyler ve çocuğu bulunan evli bireyler olmak üzere üç farklı grup üzerinde çalışma yürütülmüştür. Karantina sürecine ilişkin gruplar arasında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler olduğunun incelenmesi araştırmanın önemini arttırmaktadır.

MATERYAL VE METOD

Yin'e (2003) göre çalışmanın odak noktası "nasıl" sorusunu yanıtlamak olduğunda ve özellikle bağlamsal koşullar kapsamak istediğinde durum çalışmalarının kullanılması araştırmacıların araştırma sorularına yanıt bulmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada karantina bağlamında insanların nasıl tepkiler verdiğinin araştırılması amaçlandığı için, araştırma durum çalışması şeklinde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte durum çalışmaları içerisinde 4 farklı desen kullanılabilir. Bu çalışmanın ikinci temel amacı, medeni durumlarına göre gruplar arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi olduğu için durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu çalışmada da yalnız yaşayan (bekar), evli olup çocuğu bulunmayan ve evli olup çocuğu bulunan bireylerin karantina yaşantıları öncelikle tek tek incelenmiş, ardından da bu üç grup birbiri ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada yalnız yaşayan (bekâr) 9, çocuğu bulunmayan evli 9 ve çocuğu bulunan evli 9 olmak üzere toplam 27 farklı katılımcı ile çalışılmıştır. Görüşme temelli veri toplanan bu çalışmada avantajları göz önünde bulundurularak (Robinson, 2014), katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler.

Değişkenler Katılımcılar	Yalnız Yaşayan (Bekar)	Evli Çocuğu Bulunmayan	Evli ve Çocuğu Bulunan
Cinsiyet	Kadın (4) Erkek (5)	Kadın (5) Erkek (4)	Kadın (5) Erkek (4)
Yaş	Ort= 36,22; ss=7,15	Ort=31,11; ss=4,25	Ort=46,11; ss=10,81
Çalışma Süreci	Evden çalışan (6) Nöbet usulü çalışan (3)	Evden Çalışan (4) Çalışmayan (3) İşyerine giden (2)	Evden Çalışan (4) Çalışmayan (3) İşyerine giden (2)
Psikolojik Rahatsızlık Geçmişi	Yok (7) Depresyon Öyküsü (2)	Yok (8) Kaygı Bozukluğu (1)	Yok (2) Depresyon (2)
Algılanan Kaygı Düzeyi	Düşük (5) Orta (3) Yüksek (1)	Düşük (2) Orta (5) Yüksek (2)	Düşük (2) Orta (4) Yüksek (3)

Tablo 1 incelendiğinde, yalnız yaşayan katılımcıların 4'ünün kadın, 5'inin erkek olduğu, yaşlarının ortalamalarının 36,22 (ss=7,15) olarak hesaplandığı, pandemi sürecinde 6'sının evden çalıştığı 3'ünün ise nöbet şeklinde işyerine gittiği görülmektedir. Bu katılımcıların 5'i düşük, 3'ü orta 1'i ise yüksek düzeyde kaygı yaşadığını belirtmiştir.

Evli olup çocuğu bulunmayan katılımcıların 5'i erkek 4'ü kadındır. Bu grubun yaş ortalaması 31,11 (ss=4,25) olup pandemi sürecinde 4'ü evden çalışarak, 2'si fiilen iş yerine giderek mesleki çalışmalarını yürütmüştür. 3 katılımcı ise çalışmadığını belirtmiştir. Algıladıkları kaygı düzeyleri incelendiğinde, 2'si düşük, 5'i orta ve 2'si yüksek düzeyde kaygı yaşadığını belirtmiştir.

Evli ve çocuğu bulunan katılımcıların 5'i kadın, 4'ü erkek bireylerden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 46,11 (ss=10,81) olan bu grubun, 4'ü evden çalışarak 2'si fiilen işyerine giderek mesleki yaşantılarını sürdürmüştür. 3 katılımcı ise çalışmadığını belirtmiştir. Bu katılımcıların 2'si düşük, 4'ü orta, 3'ü yüksek düzeyde kaygı yaşadığını belirtmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgilerin yanı sıra psikolojik rahatsızlık geçmişleri de incelenmiştir. Katılımcıların psikolojik rahatsızlık durumlarının bulunması, pandemi sürecindeki tepkilerini etkileyeceği düşünüldüğünden, katılımcıların psikolojik rahatsızlık geçmişleri incelenerek çalışmanın iç geçerliğine ilişkin tehditler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Toplamda 5 katılımcıda ruhsal rahatsızlıklara ilişkin öykü olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilgili katılımcıların tepkileri incelendiğinde ruhsal rahatsızlık geçmişi bulunmayan katılımcılarla benzer tepkiler verdikleri görülmüştür. Katılımcılar psikolojik rahatsızlıklarının halen devam etmediğini, tedavi sürecinin sonlandığını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı "2014 senesinde, yurtdışına taşındıktan 6-7 ay sonra, iş ortamı, yabancı ülkeye entegrasyon ve uzaktan yürütmeye çalıştığım ilişkimdeki sorunlar nedeniyle bir depresyon geçirdim. O dönemde 3 ay ilaç kullandım. Sonra kendiliğimden bıraktım. Şu anda ilaç kullanmıyorum." şeklinde kendini ifade ederken diğer bir katılımcı "On sene önce bir kere majör depresyon teşhisi konmuştu. Psikiyatristin ifadesiyle majörün dibi değildim ama majördüm. Belki 5-6 ay hafif bir ilaç kullanmışımdır. Onun dışında bir problem yaşamadım." şeklinde kendini ifade etmiştir. Katılımcıların psikolojik rahatsızlıklarının geçmişte yaşandığı, halen devam etmediği ve katılımcı ifadeleri göz önüne alınarak, bu durumların araştırma bulgularını etkilemeyeceği düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında yalnız yaşayan (bekar), evli olup çocuğu bulunmayan ve çocuğu bulunan evli bireyler olmak üzere üç farklı grup ile görüşmeler yapılacağı için 3 farklı görüşme formu yapılandırılmıştır. Bu üç formda, demografik bilgiler kısmında katılımcıların cinsiyetleri, meslekleri, yaşadıkları yer, karantina sürecinde nasıl çalıştıkları, karantinada oldukları süre, geçmiş psikolojik rahatsızlıkları ve algıladıkları kaygı düzeyi sabit şekilde yer almıştır. Bununla birlikte evli katılımcılarda eşin mesleğine, çocuğu bulunan katılımcılarda ise çocuk sayısı ve çocukların yaşlarına dair sorular forma eklenmiştir.

Görüşme formunda demografik bilgilerden sonra araştırma soruları yer almıştır. Oluşturulan 12 adet açık uçlu soru tüm katılımcılara yöneltilmiştir. Bu 12 sorunun yanısıra, evli bireylerde eşle ilişkileri açığa çıkarmak amacıyla 2 soru daha forma eklenmiş ve katılımcılara yöneltilmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, görüşme formu sonda ve alternatif sorularla zenginleştirilmiştir. Araştırmacı görüşme sırasında gerekli gördüğü durumlarda, "Örnek verebilir misiniz? Daha iyi anlamam için konuyu biraz açar mısınız?" gibi ifadeler yer vermiş veya görüşme formunda yer alan bir soruyu farklı şekilde tekrar sormuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Karantina sürecinde yüzyüze görüşme imkanı olmadığı için katılımcılar ile telefon aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Öncelikle katılımcılar belirlenmiş, iletişim numaraları edinilmiş ve görüşmeler için randevu alınmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan bireyler ile telefon görüşmeleri yapılarak veri toplanmıştır. Yapılan telefon görüşmelerinin süresi 35 ile 45 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, bir teoriyi üretmek veya test etmek için metinler ve analizler ele alınır, bunlar önceden var olan kategorileri veya süreçte ortaya çıkan temalar kullanılarak özet formda azaltılır ve sorgulanır (Cohen vd., 2007). İçerik analizi ile birbirine benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bu veriler okuyucunun daha kolay anlayabileceği bir forma göre düzenlenerek yorumlanır (Creswell ve Cresswel, 2017). Bir kişinin veya grubun bilinçli ve bilinçdışı inançları, tutumları, değerleri ve fikirleri çoğu zaman bu iletilerinde açığa çıkar (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada da katılımcıların görüşleri, yaşantıları, duyuşsal tepkileri açığa çıkarılmak istendiği için içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Analiz sürecinde ilk olarak araştırmacı, görüşmeler sonucu elde edilen bilgileri kodlamıştır. Kodlama sürecinin ardından kodlar ketagorilere ve temala dönüştürülmüştür. Kodlama sürecinde nesnelliğin sağlanması amacıyla, en az bir nitel çalışma yapmış olan ve doktora düzeyinde eğitim seviyesine sahip bir uzmandan yardım alınmıştır. Bu uzman da bağımsız bir şekilde kodlama yaparak kod ve kategoriler oluşturmuştur. Daha sonra bu uzman ve araştırmacı bir araya gelerek elde ettikleri kod, kategori ve temaları karşılaştırmış ve tartışmıştır. Bunun sonucunda bulguların nihai hali oluşturulmuştur. Ek olarak, inandırıcılığa katkı sunmak amacıyla, bulguların sunumunda katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma Covid-19 pandemisi sürecinde, karantinada yaşayan bireylerin yaşantılarına ışık tutarak alana katkı sağlamasının yanı sıra bir takım sınırlılıklar da içermektedir. Buna göre, katılımcılar arasında pandemi sebebiyle manidar bir gelir kaybı yaşayan olmamıştır. Gelir kaybı yaşayan bireylerde sürecin farklı olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada yer alan katılımcılar orta ve üzeri gelir düzeyine sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu nedenle, düşük gelir düzeyine sahip bireylere yönelik çıkarımlarda bu araştırmanın bulguları kullanılırken dikkatli olunmalıdır. Araştırmada yalnız yaşayan (bekar) katılımcıların hiçbirinin romantik bir ilişkisi bulunmamaktadır. Romantik ilişkisi bulunan bireylerde süreçte farklılıklar olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ek olarak, evli bireylerin tamamı çekirdek ailedir. Geniş ailelerde karantina sürecinin nasıl olduğunu betimlemeye yönelik çalışmalar yararlı olabilir. Son olarak, çocuğu bulunan katılımcıların çocuklarının yaşları da süreci etkileyebilir. Bu çalışmada çocuklarında yaşları 28 yaş ile 1 yaş arasında değişmektedir. Daha küçük yaşlardaki çocukların, daha çok ebeveyn ilgisine ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun yaşına göre daha daraltılmış bir katılımcı grubu ile derinlemesine çalışmalar yapılması alana katkı sağlayabilir.

BULGULAR

Bulgular sunulurken, sırası ile önce yalnız yaşayan bireylerin devamında çocuğu bulunmayan evli bireylerin ve son olarak çocuğu bulunan evli bireylerin karantina sürecini nasıl geçirdiklerine ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu üç gruba ilişkin karantina süreci betimlendikten sonra ise gruplar arası karşılaştırmalar tartışma bölümünde yapılmıştır.

Katılımcıların karantina sürecindeki deneyimleri “*yaşanılan mekânın fiziksel özellikleri, günlük aktiviteler, duyuşsal tepkiler, değişimler, sürecin genel değerlendirilmesi*” olmak üzere tümünden gelimsel olarak üretilen 5 tema altında incelenmiştir. Bu temaları kategoriler, bu kategorileri ise kodlar takip etmiştir. Her üç grup için de aynı temalar kullanılarak, gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte evli bireylerde değişimler teması altında eşle ilişkiler kategorisi dâhil edilerek, süreçte eşle yaşanan ilişkide değişimler de bulgulara dâhil edilmiştir.

Yalnız yaşayan bireylerin karantina sürecindeki deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerin içerik analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Yalnız Yaşayan Katılımcıların Karantina Sürecine Dair Deneyimleri.

Temalar	Kategoriler	Kodlar (Frekans)
Yaşanılan Mekânın Fiziksel Özellikleri	Olumlu	Balkonunun Bulunması (5) Müstakil olması (1)
	Olumsuz	Amerikan Mutfak (1) Evin Küçük Olması (1)
Günlük Aktiviteler	Fiziksel Aktiviteler	Spor/Egzersiz(3) Yürüyüş (2) Plates (1) Dans etme (1) Yoga (1) Jimnastik (1)
	Hobi	Dizi/film izleme (3) Kitap okumak (2) Süsleme (1) Yazı yazma (1) Bilgisayar oyunu oynama (1)
	Mesleki İşler	İş olarak çalışma (5) Eğitim çalışmaları (1)
Duyuşsal Tepkiler	Olumsuz	Kaygı (4) Korku (3) Pişmanlık (2) Öfke (1) Sıkılmışlık (1) Mutsuzluk (1) Üzüntü (1) Umutsuzluk (1)
	Olumlu	Daha özgür hissetme (1) Azalan iş stresi (1)
Değişimler	Bedensel Değişimler	Kilo alma (3) Zayıflama (1) Cilt kuruluğu başlaması (1) Saç/Sakal uzaması (1)
	Davranışsal Değişimler	Kendine zaman ayırma (5) Daha fazla online alışveriş (3) Uyku düzeni bozukluğu (2) Sık sık el yıkama (1) Fiziksel mesafe (1)
	Bilişsel Değişimler	Yeni kararlar alma (3) Sevdiklerinin değerini anlama (2) Kısa süreli planlar yapma (2)
Sürecin Genel Değerlendirmesi	Olumlu	Kendini keşfetme (3) Dinlenmeye fırsat bulma (2) Artan üretkenlik (2) Toksik ilişkilerden uzaklaşma (1)
	Olumsuz	Motivasyon düşüklüğü (1)
	Özlem	Sosyal aktiviteler (5) Fiziksel Temas (3)

Karantina sürecini insanların büyük çoğunluğu kapalı mekânlarda (evlerinde) geçirdiği için, ilk olarak katılımcıların karantina sürecini geçirdikleri fiziksel mekâna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yalnız yaşayan katılımcılar dışarı ile temas sağlayan balkon gibi evin bölümlerinin olumlu yanları olduğunu belirtirken, küçük olması gibi özelliklerinin ise eve ilişkin olumsuz özellikler olarak belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ev müstakil, memnunum. Açık ve temiz hava normal hayatımdan daha rahat ve sakin geçiriyorum (Kadın, 45)

Evim müstakil değil, 1+1 residans dairede oturuyorum. Bu süreçte residans olmasının bir anlamı kalmadı çünkü tesisler kullanılmıyor. Amerikan mutfak var. Önceden çok severdim ama şimdi sürekli evde bulunmam sebebiyle mutfak çok aktif kullanıyordum ve mutfaktaki en küçük dağınıklık aşırı rahatsız etmeye başladı. Hatta artık mutfakta yemek yapmama derecesine geldim. Bununla birlikte resim vb. gibi hobilere yönelme isteğim evin neresinde bunları yapacağımı sorguladıktan sonra sonlandı. Muhtemelen şartlarımı ev değişikliği yapacak şekilde yönlendireceğim. (Erkek, 37).

İkinci katta oturuyorum. Bu süreçte, evimde balkon olmasından büyük memnuniyet duydum. Balkonun bahçe manzarası ve yere yakın olması kendimi doğada hissettirdi, evde hapis olma duygusundan kurtardı. (Kadın, 28).

Yalnız yaşayan katılımcıların karantina sürecinde günlerini nasıl geçirdikleri diğer bir ifade günlük aktiviteleri incelendiğinde, yapılan eylemlerin fiziksel aktivite, hobi ve mesleki işler olmak üzere üç kategoride toplanabileceği görülmüştür. Katılımcılar yürüyüş, pilates, yoga gibi fiziksel aktiviteler yaparak, kitap okuma, süsleme yapma gibi hobilerine zaman ayırarak ve/veya mesleki olarak evden çalıştıkları süre içerisinde iş ile ilgili çalışmalar yaparak günlerini geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bir katılımcı hiçbir şeye odaklanmadığını, günü boş geçirdiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Odaklanma sorunu yüzünden maalesef bir şey yapamıyorum (Erkek, 29).

Günde 6 saat civarı film-dizi izliyorum. Her gün olmasa da sık sık bilgisayar oyunu oynuyorum birkaç saat. Artık hobilikleri kalmadı, vakit geçsin diye yaptığım aktivitelere döndüler (Erkek, 37).

Spor yaparak ve kitap okuyarak günlerimi geçiriyorum (Erkek, 35)

Yalnız yaşayan katılımcıların gösterdiği en yüksek frekansa sahip duyuşsal tepki beklendiği üzere kaygı olmuştur. Kaygıyı korku duyguları izlemiştir. Bununla birlikte iş stresinin azalması ve iş ortamından uzaklaşmanın getirdiği özgürlük duyguları gibi tepkiler de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

İlk 15 gün büyük bir kaygı vardı. Zamanla bu kaygı kabullenmeye dönüştü. Şimdi bununla nasıl yaşayacağımı öğreniyorum. Şu an sakinim diyebilirim. Ama zaman geçiyor hayat geçiyor insanlar dışında diğer canlıların hepsi normal yaşamlarına devam ediyor vb. düşünceler sık sık aklıma geliyor. Tüm insanların bu duyguları yaşıyor olduğunu düşünüp kendimi sakinleştiriyorum (Kadın, 44).

Üzüntü, Kaygı, Korku, Mutsuzluk, Endişe gibi birçok duyguyu fazlasıyla hissediyorum (Erkek, 37).

Yalnız yaşayan katılımcıların karantina sürecinde yaşadıkları değişimler bedensel, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlıkta kategorilendirilmiştir. Bedensel olarak katılımcıların kilo alma veya verme ilgili ifadelerde bulundukları görülmüştür. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Düzenli spor yapmama rağmen biraz kilo aldım. Uyku düzenim bozulmadı. Aksine sabahları, daha dinç ve erken uyanmaya başladım. Ellerimi sık yıkamaktan cildim kurudu ve bazı kısımlarında egzama çıkıp kayboldu (Kadın, 28, Memur).

Üç kilo filan zayıfladım (Erkek, 37).

Davranışsal değişimlerde kendine vakit ayırma gibi olumlu bir değişimin yanı sıra, katılımcılar uyku düzenlerinde değişimler olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, fiziksel mesafe ve temizlik gibi pandemi sürecinde dikkat çekilen davranışları daha sık yaptığını belirten katılımcılar olmuştur. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Kendime ilk defa bu kadar çok vakit ayırdım (Erkek, 35).

Tüm gün bana ait, bu müthiş bir şey. İstedikimi yapabiliyorum, kendime bu kadar zaman ayırdığım başka bir zaman bilmiyorum (Kadın, 44).

Uyku problemi yaşıyorum gece uyanmaya başladım ve tekrar uykuya dalamıyorum (Kadın, 27).

Bilişsel değişimlerde karantina sürecinde yeni kararlar alma, planları daha kısa süreli yapma ve onlardan uzak kalmaya bağlı olarak sevdiklerinin değerini anlama kodlarının olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Sevdiklerimin ve hayatımdaki insanların benim için ne kadar değerli olduklarını öğrendim (Kadın, 27).

Uzak gelecek planı yapmama kararı aldım. Kısa süreli planlar yapmaya başladım. Daha önceleri de bu noktada kendime öğretilerim vardı (Erkek, 43).

Öncelikle neler istediğimi netleştireceğim. Sosyal bir hobi edineceğim. Bulabilirsem bir tiyatro kursu düşünüyorum. Kendi işime öncelik verip hayat standardımı istediğim seviyeye çekmek için alt yapı kuracağım. Sosyalleşme ve yalnız kalma arasındaki dengeyi kuracağım (Erkek, 37).

Yalnız yaşayan katılımcıların karantina sürecini genel değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların tepkileri olumlu ve olumsuz olmak iki kategori altında ele alınmıştır. Olumlu olarak katılımcılar üretkenliğin artması, dinlenmeye fırsat bulma gibi özelliklerden söz ederken, olumsuz olarak motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak katılımcıların süreç değerlendirmesi sırasında sık sık özlemlerine yer verdikleri görülmüş, katılımcılar karantina döneminde sosyal aktiviteler ve yakınları ile kurdukları fiziksel teması (sarılma vb.) özlediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Dinlenmiş olarak ve daha farkında yaşayarak geçirdim (Erkek, 45).

Bu süreçte bunaldığım ve mutsuz hissettiğim anlar normal zamanlardaki yaşantıma göre çok sınırlıydı. Çerçevesi çizilmiş alanlarda daha üretken ve verimli oluyordum. Çerçevem ev olunca, ruhumu daha iyi dinlendirebildim, daha huzurlu ve üretken hissettim. Kendimi dinlenmiş, yenilenmiş ve yeni şeyler öğrenmiş hissediyordum (Kadın, 28).

İçimdeki çaba sarf etme isteği azaldı. Pandemi sürecinde çok boş durmadım da aslında. Ek olarak birkaç iş kurma girişimim oldu, hatta iyi sonuçlananlar da var ama henüz maddi getirisi olmadı sadece. Ama hayattan emekli olmak daha yakın geliyor. (Erkek, 37).

Maalesef uzaktan eğitim süreci ve sürekli ekran takibi yapmak nedeniyle biraz yoruldum, odaklanma sorunu yaşıyorum (Erkek, 29).

Arkadaşlarımla dışarda yemek yemeyi ve bir araya gelmeyi (Erkek, 45).

Sarılmayı, dokunmayı özledim (Erkek , 43).

Yalnız yaşayan katılımcıların karantina sürecindeki deneyimleri analiz edildikten sonra evli olup çocuğu bulunmayan katılımcıların karantina sürecine dair deneyimleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çocuğu Bulunmayan Evli Katılımcıların Karantina Sürecine Dair Deneyimleri.

Temalar	Kategoriler	Kodlar (Frekans)
Yaşanılan Mekanın Fiziksel Özellikleri	Olumlu	Balkonun bulunması (5) Site olanakları (1) Terasın bulunması (1) Bahçenin olması (2)
	Olumsuz	Çalışmaya imkan vermemesi (3) Küçük olması (1)
Günlük Aktiviteler	Fiziksel Aktiviteler	Yürüyüş(5) Spor (4)
	Hobi	Film/Dizi izleme (3) Kitap Okumak (2) Dikiş/Nakış (2) Tasarım (1) Yapboz Yapmak (1) Resim Yapma (1)
	Mesleki İşler	İş olarak çalışma (4)
Duyuşsal Tepkiler	Olumsuz	Kaygı (6) Korku (4) Öfke (1) Panik (1) Sıkışmış Hissetme (1) Yorgunluk (1) Mutsuzluk (1)
	Olumlu	Daha az iş stresi (1) Mutluluk (1)
Değişimler	Bedensel Değişimler	Kilo artışı (6) Bel ve Sırt ağrıları (2) Kas kütlelerinin azalması (1) Vücutta gevşeme (1)
	Davranışsal Değişimler	Temizlik davranışları (4) Fiziksel Mesafe (4) Uyku Düzensizliği (3) Kendine zaman ayırma (3) Online alışveriş (1)
	Bilişsel Değişimler	Yeni kararlar alma (3) Ertelemeyi terk etme (2) Tasarrufun önemini fark etme (1) Özgürlüğün değeri (1)
	Eş ile İlişkide Yaşanan Değişimler	Birbirini tanımaya fırsat bulma (1) Daha şefkatli ve Anlayışlı olma (1) Sorumluluk artışı (1) Paylaşımlarda artma (4)
Sürecin Genel Değerlendirmesi	Olumlu	Dinlenmeye fırsat bulma (3) Kendini keşfetme (2)
	Olumsuz	Planların ertelenmesi (2) Ofis işlerinin yoğunluğu (2)
	Özlem	Sosyal aktiviteler (4)

		Dışarı çıkmak (3) Özgürlük (2)
--	--	-----------------------------------

Evli olup çocuğu bulunmayan katılımcılar dışarı ile temas sağlayan balkon ve bahçe gibi evin bölümlerinin olumlu yanları olduğunu belirtirken, evin küçük olması ve çalışmaya imkan vermemesi gibi özelliklerinin ise eve ilişkin olumsuz özellikler olarak belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Evimiz müstakil değil ancak oturduğumuz sitede kocaman bir orman ve dinlenme, oyun alanları mevcut. Bu yüzden iyi hissettiğim her gün yürüyüşümü yapabildim. Nefes alabildim, yeşili maviyi görme şansım oldu. Büyük şükür sebebidir bu dönemde, burada oturuyor olmak. (Kadın, 32).

Evimiz müstakil değil ancak bahçe katı ve kendimize ait bir bahçemiz var. Bu sayede pandemi sürecinde kendimi kapalı kalmış hissetmiyoruz (Kadın, 35).

Caddeye yakın ve balkonu olması bir nebze fayda sağlıyor (Kadın, 27).

Ev ortamında iş yapamıyorum. Mutfak ve televizyon olan bir ortamda çalışmak biraz zor (Erkek, 32).

Evli olup çocuğu bulunmayan katılımcıların karantina sürecinde günlerini nasıl geçirdikleri diğer bir ifade günlük aktiviteleri incelendiğinde, yürüyüş ve spor fiziksel aktiviteler yaparak, film/ dizi izleme, kitap okuma, dikiş/ akış işleri gibi hobilerine zaman ayırarak ve/veya mesleki olarak evden çalıştıkları süre içerisinde iş ile ilgili çalışmalar yaparak günlerini geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Yürüyüş ve yoga ama pek düzenli değil (Kadın, 35).

Evde Spor yapmaya çalışıyorum (Erkek, 24).

Genelde resim yaparım. Eşimle film izleriz. Genelde 3-4 saatimi böyle geçiriyorum (Kadın, 27).

Puzzle yapmak bu süreçte bana çok iyi geldi (Kadın, 27)

Yazılım geliştiriyorum günlük 1-2 saat en az ayırmaya çalışıyorum (Erkek, 28).

Çocuğu bulunmayan evli katılımcıların gösterdiği en yüksek frekansa sahip duyuşsal tepki beklendiği üzere kaygı olmuştur. Korku tepkilerinin kaygıyı izleyen ikinci duygu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte iş stresinin azalması ve mutluluk gibi olumlu duygular da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Hep iki uçtaki duyguları hissettim. Mesela bir gün çok rahat davranabiliyorken ertesi gün çok gergindim. Bir gün umut dolu iken ertesi gün dünya yıkılacak hepimiz altında kalacakmışçasına karamsar. Bir gün obur sonra iştahsız. En çok annem babam ablam ve eşim virüs kapacak diye çok korktum. Kendim için toplamda 5 dk korku yaşamadım diyebilirim. Virüs gelse de gencim yenerim diye düşündüm sanırım. (Kadın, 32).

Kaygı yaşadım. Kutuya sıkışmış gibi hissettim (Erkek, 37).

Süreç çok yıpratıcı ve olumsuz olsa da, kendime ve eşime ayıracak böyle bir zamana sahip olduğum için zaman zaman mutlu oldum (Kadın, 32, Bilgisayar Mühendisi).

Çocuğu bulunmayan evli katılımcıların karantina sürecinde yaşadıkları değişimler bedensel, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlıkta kategorilendirilmiştir. Bedensel olarak katılımcıların kilo alma, spordan uzak kalmanın yansımaları ve bel/sırt ağrıları ile ilgili ifadelerde bulundukları görülmüştür. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Kilo aldık ailecek (Erkek, 30)

Kilo aldım. Hareketsizlikten kaynaklı bel ve sırt ağrıları başladı (Erkek, 28).

Aktif olarak haftada en az 4 gün yaptığım sporumu yapamadığım için çok hamladım ve gevşedi vücudum (Kadın, 32).

Davranışsal değişimlerde kendine vakit ayırma gibi olumlu bir değişimin yanı sıra, katılımcılar uyku düzenlerinde değişimler olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların en sık ifade ettikleri davranışsal değişimler ise fiziksel mesafe ve temizlik gibi karantina sürecinde sağlık için dikkat çekilen konular olmuştur. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Pandemi sürecinde akrabalar ve sevdiklerimle arama mesafe koydum. Sanki herkesten virüs bulacakmış gibi geliyor (Kadın, 27).

Pandemi sürecinde çevremdeki kişilerle görüşmelerime ara verdim ve aramdaki mesafe oranına daha fazla dikkat etmeye başladım (Kadın, 27).

Uyku düzenim çok bozuldu, gece çok geç yatıp, sabah çok geç kalkıyorum (Erkek, 28).

Bilişsel değişimlerde karantina sürecinde yeni kararlar alma, ertelemeyi terk etme, tasarrufun ve özgürlüğün önemini anlama kodlarının olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Özgürlük istedim en çok. Özgürlüğün ne kadar değerli bir şey olduğunu anladım. Belki çoğu insan gibi doğaya ve doğayla iç içe olan büyük evlere yönelmiş olabilirim içgüdüsel olarak (Kadın, 35).

Anne olmadan önce çocuğum için yatırım yapacağım. Kendimize de bir hobi bahçesi almayı düşünüyoruz. Böyle zamanlarda gidebilmek için (27, Kadın).

Ölmeden önce yapmamız gerekenler listesine bir göz gezdirdim. Ve hiçbirini yapmadığımızı farkettim. Eşimle bu süreç bittiğinde yapmak istediklerimizi ertelemememiz gerektiği kararını aldık. (Erkek,35).

Bu süreç sevdiklerimizin kıymetini bilmemizi ve tasarruflu olmayı öğretti (Kadın, 27).

Çocuğu bulunmayan evli katılımcıların eşle ilişkilerinde ne gibi değişimlerin olduğu incelendiğinde, olumlu içeriklerin sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Katılımcılar karantina sürecinde eşleriyle paylaşımlarının arttığını, birbirlerini tanımaya fırsat bulduklarını, karşılıklı sorumluluklarına artış olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Eşimle birlikte bu kadar çok vakit geçiremiyorduk. Birsürü güzel şey paylaştık (Kadın, 35).

Eşimin bana olan ilgisi ve sevgisini tekrar hissetmeye başladım. Daha öncesinde bana karşı soğuk ve ilgisizdi.(Kadın, 32).

60 gündür hiç tartışmadık, bu konu üstünde ben de kafa yoruyorum. Evde başbaşa olmak ne güzel şeymiş yarabdim, henüz sıkılmadık. Bazı anlar insan kendine bile katlanamıyor elbette ama bu hep olmaz mı hayatta? Sadece pandemi sürecinde de değil. Ancak biz bu süreçte hiç olmadığımız kadar sarıldık ve tanıdık birbirimizi. Çok daha anlayışlı bir insanım. Eşim veya kendim bir yeri dağınık bıraktığımda dert etmiyorum mesela, diyorum ki bu kadar süredir evdeyiz, toplayası olmamıştır, birazdan yapmak istemiştir veya şuan toplayasım yok birazdan yaparım deyip kendime de şefkatle yaklaşmayı tercih ettim. Eşim de aynı şekilde bana.(Kadın, 32).

Çocuğu bulunmayan evli katılımcıların karantina sürecini genel değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların tepkileri olumlu ve olumsuz olmak iki kategori altında ele alınmıştır. Olumlu olarak katılımcılar kendini keşfetme, dinlenmeye fırsat bulma gibi özelliklerden söz ederken, olumsuz olarak planların ertelenmesi ve evden çalışma sonucu ofis işlerinin yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak katılımcıların süreç değerlendirmesi sırasında sık sık özlemlerine yer verdikleri görülmüş, katılımcılar karantina döneminde sosyal aktiviteler, dışarı çıkmak gibi davranışları ve özgürlük gibi duyguları özlediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

İş hayatı çok yorucu oluyordu, karantina süreci dinlenmemiz için bir fırsat yarattı (Erkek, 24).

Ailecek mangal yapmayı özledim. Bu süreç sevdiklerimizle daha çok vakit geçirmemiz gerektiğini nefes almanın bile önemini gösterdi (Erkek, 30).

Deniz görmenin hissettirdiği özgürlüğü özledim (Erkek, 37).

Çocuk sahibi olma planımızı ertelememiz gerekti. (Kadın, 35)

Olumsuz etkiledi, çok fazla yurt dışı seyahati planlıyordum hepsini iptal etmek zorunda kaldım. Ayrıca geleceğe yönelik plan da yapamıyorum şu an. (Erkek, 28).

Araştırmada son olarak çocuğu bulunan evli katılımcıların karantina sürecine dair deneyimleri incelenmiş ve belirttikleri içerikler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Çocuğu Bulunan Evli Katılımcıların Karantina Sürecine Dair Deneyimleri.

Evli Çocuklu		
Temalar	Kategoriler	Kodlar (Frekans)
Yaşanılan Mekanın Fiziksel Özellikleri	Olumlu	Balkon (5)
	Olumsuz	Küçük olması (3) Kapalı kalınması (2)
Günlük Aktiviteler	Fiziksel Aktiviteler	Spor (3) Yürümek (1)
	Hobi	Kitap okuma (1) Bitki yetiştirmek (1) Oyun oynamak (1) Müzik dinlemek (1)
	Mesleki İşler	İş olarak çalışma (2)
Duyuşsal Tepkiler	Olumsuz	Kaygı (7) Korku (5) Mutsuzluk (3) Yorgunluk (2)
	Olumlu	Sevinç (1)
Değişimler	Bedensel Değişimler	Bel ağrıları (2)
	Davranışsal Değişimler	Fiziksel Mesafe (3) Uyku düzenlikleri (2)
	Bilişsel Değişimler	Yeni kararlar alma (3) Karamsarlık (1) Tasarrufun önemini fark etme (3)
	Eş ile İlişkide Yaşanan Değişimler	Değişim olmadı (7) Eşe yönelik öfkede artış (1) Çocuğun bakımı konusunda anlaşmazlık (2)
Sürecin Genel Değerlendirmesi	Olumlu	Şükretmenin önemini fark etme (3)
	Olumsuz	Planların ertelenmesi (2)
	Özlem	Sosyal yaşam (6) Özgürlük (2) Dışarı çıkmak (4)

Çocuğu bulunan evli katılımcılar dışarı ile temas sağlayan balkon gibi evin bölümlerinin olumlu yanları olduğunu belirtirken, evin küçük olması ve evde kapalı kalınması gibi özelliklerin eve ilişkin olumsuz özellikler olarak belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ev müstakil değil, eşim bahçeli eve taşınmayı bu süreç geçtikten sonra taşınmayı düşündü. Balkonumuzu kızın odası haline getirdik (Kadın, 44).

Apartman dairesi olması, bahçe imkânının sınırlı olması bizleri zorladı (Erkek, 59).

Ev müstakil değil, daire olduğu için çocuklarla evde tıklı kaldık, müstakil olsa karantınayı böyle hissetmezdik (Kadın, 30).

Çocuğu bulunan evli katılımcıların karantina sürecinde günlerini nasıl geçirdikleri diğer bir ifade günlük aktiviteleri incelendiğinde, yürüyüş ve spor fiziksel aktiviteler yaparak, film/ dizi izleme, kitap okuma, dikiş/ akış işleri gibi hobilerine zaman ayırarak ve/veya mesleki olarak evden çalıştıkları süre içerisinde iş ile ilgili çalışmalar yaparak günlerini geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Evde yürümek. Evet saçma gelebilir ama karantinada evin içinde yürüyüş yaptım (Kadın, 36)

Basit spor egzersizleri yapmaya çalıştım (Erkek, 63).

Spor yapıyorum ama ancak üç günde bir vaktim oluyor ve buna çok üzülüyorum. Her gün spor yapmaya vaktim olmasını çok istedim (Kadın 38).

Kitap okumaya daha çok fırsat buldum, daha önce aldığım ve bitirilmeyi bekleyen kitaplarım vardı. Onları okudum (Kadın, 44).

Balkonda çiçeklerimle, bitkilerimle vakit geçirmek benim için çok güzeldi (Erkek, 55).

Çocuğu bulunan evli katılımcıların gösterdiği en yüksek frekansa sahip duyuşsal tepki kaygı olup bu tepkiyi korku ve mutsuzluk tepkileri takip etmiştir. Bununla birlikte sevinçli olduğunu belirten bir katılımcı olmuştur. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Mutsuz oldum. Gerçekten bir mutsuzluk yapıştı üzerime. Ve çokça kaygı yaşadım (Kadın, 38)

Her duygunun en kötüsünü hissettik. Çok korktum diyebilirim en çok da annem ve babamı göremeyince özledim. Üzüldük de (Kadın, 30).

Üzüntü mutsuzluk endişe kaygı yaşadım (Erkek, 44).

Seviçli olduğumuz anlar da oldu, ailecek birlikte bir şeyler yapmak çok güzeldi. İş güç derken çocuklara ve eşime zaman ayırmakta güçlük çekiyordum. Yorgun oluyordum. Ama şimdi karantina bize birlikte zaman geçirmek için fırsat sundu (Kadın, 38)

Çocuğu bulunan evli katılımcıların karantina sürecinde yaşadıkları değişimler bedensel, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlıkta kategorilendirilmiştir. Bedensel olarak katılımcıların ağrı şikayetleri özellikle bel ağrısı şikayetleri olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Belim çok ağrıdı bazen de tutuldu ve midemde yanma oldu çok (Kadın, 38).

Belim çok ağrıdı bir de bileklerim de ağrı ve baş boyun ağrısı da çektim (Kadın, 30).

Çocuğu bulunan evli katılımcıların davranışsal değişimlerinde fiziksel mesafeye uygun davranma ve uyku düzeninde bozulmalar gözlenmiştir. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Televizyondan veya internetten film seyretmem nedenizle uyku düzenimde değişiklik oldu (Erkek, 63)

Uyku düzeni bozukluğu, hastalanma hissi yaşadım. (Erkek, 59).

Herkes taşıyıcıymış gibi düşünmeye başladım bu nedenle fiziksel mesafemi hep korudum. İnsanlarla fiziksel mesafemi koruyarak etkileşim kurdum (Kadın, 38)

Mesafeye çok dikkat ettim. Normalde daha yakın olabileceken, insanlara hep uzak durdum (Erkek, 55).

Çocuğu bulunan evli katılımcıların bilişsel değişimlerinde karantina sürecinde yeni kararlar alma, karamsarlık, tasarrufun ve özgürlüğün önemini anlama kodlarının olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Bahçeli ev ve evde yatılı bakıcı olduğu bir yaşam tarzına geçmek için karar aldık (Kadın, 30).

Karamsarlık gözlemledim. Sanki hiçbirşey eskisi gibi olamayacak gibi hissettim (Kadın, 44).

Maddi olarak birikim sağlamam gerektiğini net olarak gördüm. Artık birikim yapacağım (Kadın, 38).

Gelecekte daha rahat yaşamaya çalışacağım, tasarruf yapacağım (Kadın, 30).

Kesinlikle gelecekte bahçeli bir evde yaşamak istiyorum, daha güçlü olmam gerekiyor ekonomik olarak bundan sonraki çalışmak çok zor böyle zamanlarda, para biriktirmem gerektiğini anladım (Kadın, 38).

Deniz kenarında yaşamaya karar verdik kızım ortaokulu Antalya'da okumak için planlar yaptı (Kadın, 44).

Çocuğu bulunan evli katılımcıların eşle ilişkilerinde ne gibi değişimlerin olduğu incelendiğinde, katılımcıların bazılarında eşe yönelik öfkede artış olduğu ve çocuğun bakımı konusunda anlaşmazlıklar yaşandığı görülmüştür. Bununla birlikte 7 katılımcı eşi ile ilişkisinde bir değişimin olmadığını belirtmiştir.

Eşime daha fazla sinir olmaya başladım (Kadın, 30).

Bu çocuğu ben tek başıma yapmadım. Eşimle birlikte anlaşılarak isteyerek yaptık. Şimdi bakımı konusunda da aynı anlayışı ve sorumluluğu bekliyorum ama bulamıyorum (Kadın, 38).

Çocuğu bulunan evli katılımcıların karantina sürecini genel değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların tepkileri olumlu ve olumsuz olmak iki kategori altında ele alınmıştır. Olumlu olarak üç katılımcı şükretmenin önemini fark ettiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar pandemi nedeniyle bir takım planlarının ertelendiğini ifade etmiştir. Son olarak katılımcılar süreci ilkin özledikleri şeyleri dile getirmişlerdir. Buna göre sosyal yaşam, dışarı çıkmak ve özgürlük en çok özlenen şeyler olmuştur. Bazı katılımcılara ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

Önemsiz görülen, farkında olmadan yapılan rutinler için de şükretmenin gereğini öğretti (Kadın, 44).

Tabiki planlarımızın en önüne önce sağlıklı kalabilmek hedefinin getirilmesine neden olmuştur. Bunun sağlandığı sürece hayatla ilgili ileriye dönük planlamalar zaten sürece göre gelişim gösterecektir (Erkek, 63).

Sosyalleşme ve arkadaşım ile karşılıklı sohbet etmeyi özledim.(Kadın 44).

Dışarıya maske takmadan siz çıkmayı, Gezip dolaşmayı, Sevdiğim insanlarla vakit geçirmeyi (Erkek, 59).

Ailemle gezmeye gitmeyi çok özledim (Erkek, 44).

Üç farklı gruba ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar ise tartışma bölümünde sunulmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı insanların pandemi sürecinde yaşadıkları fiziksel koşulları, günlük aktivitelerini, duyuşsal tepkilerini, süreçteki yaşadıkları değişimleri ve genel olarak karantina sürecini nasıl değerlendirildiklerini ve belirtilen tepkilerinin medeni durumlarına göre nasıl farklılaştığı ortaya koymaktır.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde pandemi sürecinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin bulunduğu tespit edilmiş, en yüksek hissedilen duygunun kaygı olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bekâr erkek ve kadınlar yaklaşık aynı oranda fiziksel aktivitede bulunurken evli çiftlerde erkekler daha çok spor yaptıklarını belirtmişlerdir. Evli çiftlerde kadınlar ise, daha çok hobilerine zaman ayırmayı tercih etmişlerdir.

Toplam beş tema altında incelenen araştırma bulgularının ilki olan yaşanan mekânın fiziksel özelliklerinin pandemi sürecinde etkili olduğu; evin genişliği, bağımsız olması (müstakil) ve balkonunun bulunması gibi özelliklerinin bireyler üzerinde olumlu etkiler yarattığı, evin küçük olmasının ise katılımcılar üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların pandemi sürecinde zorunlu olarak kaldıkları mekânlarının büyüklüğü pandemi sürecinin atlatılmasında etkili olmaktadır. Bireylerin yaşam alanları genişledikçe sürece olan dayanıklılıklarının artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan “*günlük aktiviteler*”; fiziksel aktivite, hobi ve mesleki işler kodları altında değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılar pandemi sürecinde spor yaparak farklı hobiler (süsleme, yazı yazma, kitap okuma, müzik dinleme, dikiş-nakış, tasarım vb) ile mesleki ve eğitim işlerini gerçekleştirmişlerdir. Pandemi sürecinde eve kapanmak durumunda kalan bireylerin formlarını spor yaparak korudukları ve kendilerini iyi hissettiren hobilere odaklandıkları tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Wood ve Runger (2016), bireylerin salgın sürecinde egzersiz yaparak sağlıklı beslenme ve uyku düzenine dikkat ettiğini, bireylerin kendilerini iyi hissetmek için meditasyon, minimalizm uygulama, boyama, beste, hareket dansı, öğrenme gibi kontrollü eylemlere odaklandığını, dil öğrenimi, örgü, bahçecilik, yemek pişirme, kitap okuma, şarkı dinleme, film / dizileri izleme, oyun oynama ve coronavirus döneminde kişisel gözlem ve deneyimleri günlüğe kaydetme gibi hobi ve aktivitelere odaklandığını tespit etmiştir. Sood (2020) ise yaptığı çalışmada pandemi sürecinde yapılan egzersizlerin, yoga, meditasyon ve müzik gibi aktivitelerin pandemi sürecinde bireyleri iyi hissettirdiğini ortaya koymuştur. Bulgular ve destekleyen çalışmalar pandemi sürecinde insanların egzersiz ile formlarını koruyarak hobiler ile süreci atlattırmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü teması olan “*duyuşsal tepkiler*” temasında katılımcı gruplarının her üçünde de olumsuz duyuşsal tepkilerin (kaygı, korku, öfke, mutsuzluk, üzüntü, pişmanlık, umutsuzluk, yorgunluk) ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Olumlu duygular arasında ise azalan iş stresi ve özgür hissetme gibi duygular tespit edilmiştir. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Banerjee (2020), Brooks vd. (2020) ve Kang vd. (2020), pandemi gibi büyük bir salgının bireylerin ve toplumun fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olacağını; Garfin vd., (2020) pandeminin kaygıları artırarak korku ve stres ve öfkenin artmasına neden olduğunu; Conway vd. (2020) pandeminin, endişe, üzüntü stres ve korkuyu artırdığını; Asmundson ve Taylor (2020); McCarthy (2020) Aralık 2019'da Çin'de ve Şubat 2020'de Avrupa'da Koronavirüsün (COVID-19) patlak vermesiyle, ulusal anketlerin virüsle ilgili korku, endişe ve umutsuzluğu artırdığını gösterdiğini; Sciensano (2020) Belçika'da Nisan 2020'nin başında 44.000 katılımcı ile yaptığı bir ankette, anksiyete oranının yaygın olduğunu; Favieri vd. (2020) pandemi sürecinin kaygı ve depresif belirtileri artırdığını ortaya koymuştur. Bireyleri etkileyen pandemi, belirsizlik ile bir arada düşünüldüğünde bireylerde korku, üzüntü ve umutsuzluk duygularını artırmaktadır.

Araştırmanın dördüncü teması olan “*değişimler*” temasında (bedensel, davranışsal ve bilişsel) kodlamalar her üç grup için ortak olup “Eş ile ilişkide yaşanan değişimler” kodu ise sadece evli-çocuksuz ve evli-çocuklu katılımcı gruplarını kapsamaktadır. Grupların bedensel değişimleri arasında sıklıkla kilo alma, cilt kuruluğu, ağrılar gibi değişimlerin yaşandığı görülmüştür. Davranışsal değişimler arasında ise pandemi nedeniyle kazanılan bir davranışlar arasında olan fiziksel mesafe, sürekli el yıkama, kendine zaman ayırma ve on-line alışveriş gibi değişimlerden oluşmaktadır. Bilişsel davranışlar arasında ise sevdiklerinin değerini anlama, yeni kararlar alma, kısa süreli planlar yapma, tasarruf sağlama ve özgürlüğün değerini anlama gibi değişimlerdir. Eş ile ilişkide yaşanan olumlu değişimler arasında ise paylaşımların artması, birbirini tanıma fırsatı, daha şefkatli ve anlayışlı olma ve sorumluluk artışından oluşmaktadır. Olumsuz değişimler arasında ise kavgalar ile çocuğun bakımı konusunda yaşanan değişimler bulunmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalarda belirtilen bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Garfin vd. (2018) tehdit edici bir olayın ve sonrasındaki artmış

stres tepkilerinin zamanla fiziksel ve zihinsel sağlık sonuçlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sağlık sonuçları arasında kilo alma, vücut ağrıları gibi belirtiler de bulunmaktadır. Mertens vd. (2020) artan kaygının korkuya dönüşerek fiziksel sağlık semptomlarına neden olabileceğini; Abramowitz vd. (2007); Salkovskis vd. (2002) de korkuların fiziksel semptomları artırabileceğini; Coelho ve Purkis (2009) korkunun birçok farklı psikolojik, sosyolojik ve genetik faktörün nedeni olabileceğini belirtmiştir. Arden ve Chilcot (2020) ise pandeminin insanlardan uzaklaşma, sürekli el yıkama ve yalnızlık davranışlarını artırdığını ortaya koymuştur. Suryawanshi ve More (2020) ise pandemi sürecinde evli çiftlerin büyük bölümünün paylaşımlarını arttığını ve birbirlerini tanıma fırsatı bulduğunu, katılımcıların küçük bir bölümünde de aile ilişkilerinin bozularak kavgaların arttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın beşinci teması olan “sürecin genel değerlendirmesi” teması ise olumlu, olumsuz ve özlem kodları ile değerlendirmeye alınmıştır. Pandeminin sürecinin olumlu tarafları arasında üretkenlik artışı, dinlenme, kendini keşfetme bulunurken olumsuz taraflar arasında ise motivasyon düşüklüğü, planların ertelenmesi, ofis işlerinin yoğunlaşması gibi özellikler bulunmaktadır. Fiziksel temas, sosyal aktivite, özgürlük ve dışarı çıkmak da özlenen aktiviteler arasında bulunmaktadır. Mertens vd. (2020) pandeminin motivasyonu düşürerek bireylerin planlarında ve rutin işlerin tamamlanmasını engellediğini; Wood ve Runger (2020) pandeminin dinlenme ve kendini keşfetmeye imkan tanıdığını; Suryawanshi ve More (2020) yaptığı araştırma sonucunda insanların evlerinde kilitlenmesi ve düzenli görevlerini yerine getirememeleri nedeniyle, iş performanslarının olumsuz etkilendiğini, pandemi sürecinde en çok dışarıya çıkma ve sevdikleriyle etkileşimde olmayı özlediklerini ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA

- Abramowitz, J. S., Deacon, B. J., & Valentiner, D. P. (2007). The short health anxiety inventory: psychometric properties and construct validity in a non-clinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 31(6), 871–883. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9058-1>
- Arden, M. A., & Chilcot, J. (2020). Health psychology and the Coronavirus (COVID-19) global pandemic: A call for research. *British Journal of Health Psychology*, 25(2), 231-232. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12414>
- Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 70, 102196. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>
- Banerjee, D. (2020). The Covid-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal of Psychiatry*, 50, 102014. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102014>
- Barua, S. (2020). Understanding Coronanomics: The economic implications of the coronavirus (COVID-19) pandemic. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3566477> Erişim Tarihi: 1. 06.2023
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Coelho, C. M., & Purkis, H. (2009). The origins of specific phobias: influential theories and current perspectives. *Review of General Psychology*, 13(4), 335–348. <https://doi.org/10.1037/a0017759>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Conway, L. G., III, Woodard, S. R., & Zubrod, A. (2020, April 7). Social Psychological Measurements of COVID-19: Coronavirus Perceived Threat, Government Response, Impacts, and Experiences Questionnaires. <https://doi.org/10.31234/osf.io/z2x9a>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd Ed.), Sage.
- Cucinotta D, & Vanelli M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomedica*, 91(1), 157-60. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Deacon, B., & Maack, D. J. (2008). The effects of safety behaviors on the fear of contamination: An experimental investigation. *Behaviour Research and Therapy*, 46(4), 537–547. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.01.010>
- Dyer, D. P. (2020). Understanding the mechanisms that facilitate specificity, not redundancy, of chemokine-mediated leukocyte recruitment. *Immunology*, 160(4), 336-344. <https://doi.org/10.1111/imm.13200>

- Dünya Sağlık Örgütü (2020). Report of the WHO-China Joint Mission on Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/who-china-joint-mission-on-covid-19-final-report.pdf> Erişim Tarihi: 1.06.2023
- Engelhard, I. M., van Uijen, S. L., van Seters, N., & Velu, N. (2015). The effects of safety behaviour directed towards a safety cue on perceptions of threat. *Behavior Therapy*, 46(5), 604–610. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.12.006>
- Favieri, F., Forte, G., Tambelli, R., & Casagrande, M. (2020). The Italians in the time of Coronavirus: Psychosocial aspects of unexpected COVID-19 pandemic. *Front. Psychiatry* 12, 551924. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.551924>
- Fraenkel, J.L., Wallen, N.E., & Hyun, H. H.. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Ed.), Mc Graw Hill.
- Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39, 355-357. <https://doi.org/10.1037/hea000087>
- Garfin, D. R., Thompson, R. R., & Holman, E. A. (2018). Acute stress and subsequent health outcomes: A systematic review. *Journal of psychosomatic research*, 112, 107-113. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2018.05.017>
- Ghebreyesus, T.A. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> Erişim Tarihi: 1.06.2023
- Ho, C.S., Chee, C.Y., & Ho, R.C. (2020). Mental health strategies to combat the psychological impact of Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) Beyond paranoia and panic. *Annals of the Academy of Medicine*, 49(3), 155-160.
- Kang L., Li Y., & Hu S. (2020). The mental health of medical workers in Wuhan, China dealing with the 2019 novel coronavirus. *Lancet Psychiatry*, 7(3), 14. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30047-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30047-X)
- LeDoux, J. E. (2014). Coming to terms with fear. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(8), 2871–2878. <https://doi.org/10.1073/pnas.1400335111>
- McCarthy, J. (2020). *U.S. Coronavirus Concerns Surge, Government Trust Slides*. <https://news.gallup.com/poll/295505/coronavirus-worries-surge.aspx> Erişim Tarihi: 1.06.2023
- Mertens, G., Gerritsen, L., Salemink, E., & Engelhard, I. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74(1), 102258. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258>
- Olatunji, B. O., Etzel, E. N., Tomarken, A. J., Ciesielski, B. G., & Deacon, B. (2011). The effects of safety behaviors on health anxiety: An experimental investigation. *Behaviour Research and Therapy*, 49(11), 719–728. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.07.008>
- Perlman, S. (2020). Another decade, another coronavirus. *NEJM*, 382, 760-762. <https://doi.org/10.1056/NEJMe2001126>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Salkovskis, P. M., Rimes, K. A., Warwick, H. M. C., & Clark, D. M. (2002). The Health Anxiety Inventory: development and validation of scales for the measurement of health anxiety and hypochondriasis. *Psychological Medicine*, 32(5), 843-53. doi: 10.1017/s0033291702005822
- Schimmenti, A., Billieux, J., & Starcevic, V. (2020). The four horsemen of fear: An integrated model of understanding fear experiences during the COVID-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 41–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.36131/>
- Sciensano. (2020). *COVID-19 gezondheidsenquête: Enkele voorlopige resultaten*. https://www.sciensano.be/sites/www.wiv-isp.be/files/report_final_nl_0.pdf Erişim Tarihi: 1.06.2023
- Sood, S. (2020). Psychological effects of the coronavirus disease-2019 pandemic. *Research & Humanities in Medical Education*, 7, 23-26. <https://www.rhime.in/ojs/index.php/rhime/article/view/264>

- Suryawanshi, R., & More, V. (2020). A study of effect of corona virus covid-19 and lock down on human psychology of pune city region. *Studies in Indian Place Names*, 40(70), 984-994.
- Wood, W., & Rünger, D. (2016). Psychology of habit. *Annual review of psychology*, 67, 289-314. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033417>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks.



Covid19 Pandemisinin Okul Kültürü Üzerindeki Etkileri Hakkında Yönetici Görüşleri

Executive Opinions On The Effects Of The Covid19 Pandemic On School Culture

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminin okul kültürünü nasıl etkilediğini yönetici görüşlerine dayanarak araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması olarak kurgulanan araştırmada görev yapan toplam 10 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma için katılımcı belirlemede kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile anali edilmiş ve ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Çalışma onucunda önerilere yer verilmiştir. .

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Okul Kültürü, Örgüt Kültürü, Okul.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate how the Covid-19 pandemic period affects school culture based on the opinions of the administrators. A total of 10 school administrators participated in the research, which was designed as a qualitative research method and a case study. Easily accessible sampling method was preferred in determining the participants for the research. A semi-structured interview form was used as a data collection technique for the research. The obtained data were analyzed with the content analysis method and the results were discussed. As a result of the study, recommendations are included.

Keywords: Covid-19, School Culture, Organizational Culture, School.

GİRİŞ

Kişilerde istenilen davranış değişikliklerini oluşturmak eğitimin temel hedefidir. Okullar, bu hedefleri gerçekleştirmek isteyen, bu amaç için oluşturulmuş örgütlerin en önemlisidir. Okulların temel hedefleri aynı olsa da örgütsel kültürlerinin farklı farklı olması kaçınılmazdır. (Çelik, 1994).

Araştırmacılar özellikle 1960'lardan itibaren örgüt kültürü konusunda çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Bu sayede insan davranışları üzerinde örgütlerin ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örgüt kültürü, üyelerinin moral ve motivasyonunu hem olumlu hem de olumsuz olarak etkileyebilecek bir kuvvettir. Örgüte duyulan aidiyet, bağlılık ve samimiyet gibi duygular örgütün başarısını olumlu olarak etkilerken, kendini örgüte ait hissetmeme, örgütten dışlanmışlık gibi durumlar örgüt başarısını düşürmektedir(Tıktaş, 2012).

Örgütlerde rol alan bireylerin davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için örgütlerin kültürel özelliklerinin bilinmesi çok önemlidir. Diğer kültürler hakkında araştırma yapan, bilgi sahibi olan kişiler söz konusu örgütler hakkında fikir sahibi olabilir. Bu sayede örgütün temel kurallarının diğer örgüt üyeleri tarafından da öğrenilmesi sağlanmış olur (Tanrıöğen, 2013).

Okulların uygulamış olduğu eğitim-öğretim programı o okulun kendine ait kültür oluşturabilmesine olanak sağlar.(Gülova ve Demirsoy, 2012). Bu sayede farklı eğitim ve eğitim programlarını uygulayan okulların ve kurumların çok daha geniş ve kapsayıcı bir kültüre sahip olmaları göz önüne alınmalıdır (Çelik, 1994). Kurumlar, eğitim ve öğretim süreci boyunca okul ikliminin eğitim sürecine katkısını gözlemleyip, değişikliklere fırsat vermelidir. Okulları oluşturan paydaşların birlikte hareket etmesi ve kendini başarı ile devam ettirebilmesi insani değerlere verilen önemle doğru orantılıdır. (Erdem ve İşbaşı, 2001). Etkili liderlik kaynağını bazı konularda uzman olmaktan almaktadır.(Güney, 2011). Okul liderinin, kurum amaçlarının yerine getirilmesi için üyelerini güdüleme ve motive etmesi çok önemlidir.

Üyeler arası iletişim hem hedefleri daha kolay benimsemeyi, hem de birlikte çalışarak bu hedefleri uyum içinde yerine getirmeyi sağlayacaktır. (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Okul kültürü okulun bütün paydaşlarının inançlarının, kültürlerinin, davranışlarının ve tepkilerinin toplamıdır. Öğretmen,öğrenci,idareci ve veliler arasında oluşan tutum ve davranışlar okul kültürünün temelini oluşturur. (Sönmez, 2006).

Sedat İlhan¹

Serpil İlhan²

Murat İlhan³

How to Cite This Article

İlhan, S., İlhan, S. & İlhan, M. (2023). Covid19 Pandemisinin Okul Kültürü Üzerindeki Etkileri Hakkında Yönetici Görüşleri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5127-5134. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73237>

Arrival: 28 August 2023

Published: 30 November 2023

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

¹⁻²⁻³ Öğretmen, MEB, Bursa, Türkiye

Öğrenciyi merkeze alan günümüz eğitim anlayışında yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan eğitim ortamları oluşturmak hedeflenmektedir. Bunun için de bu özellikleri destekleyen ve geliştiren iş ortakları ile okul kültürünü inşa etmek istenmektedir. (Cansu, 2006). Etkili bir eğitim-öğretim ortamının var olabilmesi için okulun bütün üyelerinin kaygıdan uzak, mutlu ve başarılı olmasının önemi yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. (Seymen, 2008).

Okul kültürünün temel paydaşı olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, yöneticilerle ve velilerle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurarak kurum hedeflerini sağlamak için gerekli olan şartları yerine getirmesi sağlanmış olur. Bu iletişim ve etkileşim için öğretmenlerin liderlik özellikleri çok önemlidir. Bu süreçte okul müdürlerinin de etkili bir şekilde yer alması gereklidir (Kalkan, 2013).

Okul kültüründe yöneticiler bu kültürü olumlu yönde desteklemeli, geliştirmeli ve daha etkili olması için çalışmalıdır. Okul üyeleri ise bu süreçte üyeler arasında dayanışma ve iş birliği içinde, örgüt değerlerini benimsemiş olarak çalışmalarını sürdürmelidir. (Yıldız, 2004).

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminin okul kültürünü nasıl etkilediğini yönetici görüşlerine dayanarak araştırmaktır.

Araştırmanın problem cümlesi Covid-19 pandemi döneminin okul kültürünü nasıl etkilemiştir? Olarak belirlenmiş olup alt problemler şu şekildedir.

Okul kültürü kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul kültürünün güçlü yönlerini nasıl tanımlamaktadırlar

Okul kültürünün zayıf yönlerini nasıl tanımlamaktadırlar?

COVID-19 Salgın Hastalığı okul kültürünü nasıl etkiledi?

COVID-19 Salgın Hastalığı döneminde okul kültürünüzün geliştirilmesi için öneriler nelerdir?

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okul kültürünün etkileşim içinde olduğu değişkenlerin neler olduğunu bilimsel açıdan ortaya koyabilmek açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak daha çok subjektif görüşün betimleme özelliğine sahip ve bireysel farklılıkları göz önünde tutan yeni bir araştırma anlayışını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma öğretmenlerinin yaşadığı sorunlarla ilgili görüşlerini ayrıntılı biçimde ve farklı yönleri ile ortaya koyarak betimlemek ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmak için fenomenoloji deseninde yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli branşlarda çalışan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen 10 yönetici ile görüşülmüştür. Katılım için temel ölçüt, en az bir yıldan fazla olmak üzere aynı kurumda görev almış olmaktır. Bunun dışında cinsiyet, yaş vb. özellikler yönünden katılımcı grup farklı özelliklere sahip olanlar arasından seçilmiştir. Bu sayede çeşitlilik örneklemesi daha yüksek olması amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılanların görevi, yaşı ve eğitim düzeyine ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1:Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Branş	Yaş	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Erkek	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni	45	Lisans
Katılımcı 2	Erkek	Akdeniz Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni	53	Y. Lisans
Katılımcı 3	Erkek	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni	49	Lisans
Katılımcı 4	Erkek	Atatürk Üniversitesi	Rehberlik	36	Lisans
Katılımcı 5	Erkek	19 Mayıs Üniversitesi	Türkçe	38	Lisans
Katılımcı 6	Erkek	Sakarya Üniversitesi	Fen Bilimleri	42	Lisans
Katılımcı 7	Erkek	Gazi Üniversitesi	Türkçe	42	Lisans
Katılımcı 8	Erkek	Atatürk Üniversitesi	Fizik Öğretmenliği	50	Y. Lisans
Katılımcı 9	Erkek	Uludağ Üniversitesi Necatibey	Coğrafya-Tarih	60	Lisans
Katılımcı 10	Erkek	Gazi Üniversitesi	Teknoloji Ve Tasarım	50	Lisans

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu: öğretmenin; cinsiyeti, medeni durumu, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve branşı ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan görüşme soruları ile öğretmenlerin okul kültürü algılarını tespit etmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı Kasım-Aralık ayı içerisinde araştırmacı tarafından doğrudan yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılara konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve çalışma sonuçlarını bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerin bu çalışmada yer almayacağı bilgisi verilerek aydınlatılmıştır. Görüşme süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmanın kapsamı doğrultusunda betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan temalara göre özetlenip yorumlandığı, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek sonuca ulaşılmasına imkân veren analizlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Yapılan analizler sonucunda bulgular yöneticilerin Covit 19 salgın hastalığının okul kültürü üzerindeki etkileri hakkında görüşleri incelenmiştir. Yöneticilerin okul kültürü kavramına ilişkin görüşleri, okul kültürünün güçlü yönleri, okul kültürünün zayıf yönleri ve COVID-19 Salgın Hastalığı okul kültürünü nasıl etkilediğine yönelik görüşler ve okul kültürünün geliştirilmesine yönelik öneriler olmak üzere beş (5) tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırma Bulgularına Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul Kültürü Kavramına İlişkin Görüşler	Tüm paydaşların ortak değeri	8
	Kurallar	1
	Başarı	1
Okul Kültürünün Güçlü Yönleri	Berberlik duygusu	7
	Huzurlu okul ortamı	4
	Başarıyı sağlaması	3
Okul Kültürünün Zayıf Yönleri	Okul kültürünün iyi şekilde tanımlanmaması	6
	Çatışma ortamına zemin hazırlaması	4
	Sık öğretmen değişimi	2
COVID-19 Salgın Hastalığı okul kültürünü nasıl etkilediğine yönelik görüşler	Olumsuz	10
Okul Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	İşbirliğinin sağlanması	5
	İletişimin güçlendirilmesi	3
	Yöneticilerin desteklenmemesi	3

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hangi sorunları yaşadıklarının öğrenilmesi amacıyla “Okul kültürü kavramına ilişkin görüşlerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin bu soruya ilişkin görüşleri okul kültürü kavramına ilişkin görüşler teması olarak ele alınmıştır. Bu tema altında yer alan görüşler; Tüm paydaşların ortak değeri, Kurallar ve Başarı kodlarında incelenmiştir.

Katılımcıların okul kültürü kavramına ilişkin görüşlerinin başında okul kültürünün tüm paydaşların ortak değeri olduğu belirtmiştir. Burada özellikle öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenciler açısından okul kültürünün ortak duygu ve düşüncelerin ürünü olduğu ifade edilmiştir.

“Okul kültürü benim için bir okulda bulunan, öğretmenden idareciye, öğrenciden personele herkesin edindiği ortak davranışlardır. Bu bir alışkanlık gibidir ve herkes buna katkıda bulunmalıdır.” (K1)

“Her kuruluş her organizasyon içinden geldiği toplumun felsefesinden, örf-âdetinden, gelenek-göreneklerinden ve değer yargılarından etkilenir. Bu etki ile kendi kuruluşunun kültürü oluşur. Bu kültürü oluşturan etmenler arasında yönetici öğretmenler öğrenciler ve veliler okul kültüründe en etkili olan insani faktörü oluşturur. Toplumun kültürel mirası bu faktörler ile nesilden nesile aktarılır. Bu aktarım sürecinde okul diğer kuruluşlara göre en büyük rolü oynar. Bu noktada bu kültürel miras aktarılırken okulun kendi

aktarım şekli büyük rol oynar. Zira bir köy okulunda ve şehrin en işlek bölgesinde bulunan okullar aynı konuları aynı toplumsal mirası aktarmaya çalışırken bölgesel olarak farklı tarları benimsemeleri gerekmektedir. İstanbul bölgesinden gelen bir öğretmenimden gözlemlediğim kadarıyla İstanbul'da çalışırken hiçbir şekilde velilere telefon numarasını paylaşmazken şu an çalışmalarını sürdürürken telefon numarasını paylaşmakta bir sorun görmemekte. Çünkü kırsal bir bölgede iletişim yolları çok sınırlı olduğu için okuldaki çoğu öğretmen iletişim olarak velileri ile telefon paylaşımı yapmakta, İstanbul'dan gelen öğretmenimiz de şartların farkına varmadan okul kültüründen etkilenerek bilgilerini paylaşmakta sakınca görmedi. Bu noktada yeni gelen öğretmenlere de kılavuzluk edecek yine bu kültür olacaktır. Okullarda aktarım sürecinde bireylere yön gösteren bilgi ve değer birikimi olarak görüyorum okul kültürünü" (K3).

"Okuldaki bulunan her bir bireyin (Öğretmen, Öğrenci, İdareci, Hizmetli vb.) sosyal hayatlarındaki yaşam tarzlarını okul ortamına yansıtma ile oluşan kültürel iklimi okul kültürü olarak adlandırılabilir." (K4)

"Okul kültürünü Okulda bulunan yönetici öğretmen hizmetli ve öğrencilerin kendi kültürlerini yeteneklerini dinamiklerini çevresindekilerin kültürleriyle yetenekleriyle kaynaştırıp ortaya çıkardığı davranış ve olaylar olarak değerlendirebilirim." (K6)

"Öğretmen idare ve tüm çalışanların katkılarıyla oluşmuş değerlerdir." (K7)

"Toplumların kültürel mirasının aktarılmasında ve öğrencilerin toplumsal ve ekonomik rollerini başarı ile yerine getirebilmelerinde önemli işlevlere sahiptir" (K9)

Yöneticilere yöneltilen diğer bir soru ise "Okul kültürünüzün güçlü yönlerini nasıl tanımlamaktasınız?" olarak ifade edilmiştir. Yöneticilerin görüşleri Okul Kültürünün Güçlü Yönleri teması altında incelenmiştir. Bu tema içerisinde yer alan Beraberlik duygusu, Huzurlu okul ortamı ve Başarıyı sağlama kodları oluşturulmuştur.

Katılımcılar okul kültürünün güçlü yönleri konusunda bir birkaç farklı görüşlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler okul kültürünün en güçlü yönü olarak okuldakilerin bir arada durmasını sağlayan beraberlik duygusu olduğunu düşünmektedirler. Yöneticiler bu durumu şu sözlerle ifade etmektedirler:

"Okul kültürünün en önemli yanı okuldaki herkesi bir araya getirci özelliğidir. Örneğin bir bayram törenini düzenlerken sarf ettiğimiz ortak çaba, sonuçta oluşan işin niteliğine yansır ve bu katılan herkese olumlu hisler yaşatır. Emek verilen işin parçası olmak, bir bütünün parçası olmak ve kendini oraya ait hissetmektir. Birlik beraberlik duygusunu güçlendirir." (K1)

"Eğer okulda işbirliğiyle bir okul kültürü yaratılırsa bu mutlaka öğrenci odaklıdır ki buda en güçlü yönlerinden biri olur" (K5)

"Güçlü okul kültürünü sağlayabildiğimiz okullarda öğrenciler öğrenmeye öğretmenler öğretmeye daha fazla motive olurlar birlikte ve hareket ile problemler daha kısa zamanda çözülür." (K9)

Katılımcılardan bazıları okul kültürünün güçlü yönlerinden birinin okul ortamının huzurlu olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Okulda huzurlu bir ortama zemin oluşturmaya ilişkin düşüncelerini öğretmenler şu sözlerle belirtmiştir:

"... Sevgi Dolu." (K6)

"Öğrencilerin arkadaş çevresi içinde paylaşım yapması birbirlerini anlaması empati yapması çocukların sosyal bir ortam içinde büyümesi." (K7)

Okul kültürünün güçlü yönlerine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinden biri başarı konusunda olmuştur. Okul kültürünün okuldaki başarıyı sağlamasına katkısından dolayı güçlü yönü olduğunu katılımcılardan bazıları şu sözleri ile ifade etmiştir.

"Verimli Ve Başarılı." (K6)

"Güçlü bir okul kültürüne sahip okullar genellikle çevre tarafından iyi diye nitelendirilen okullardır. Öğrencilerinin gelişimi için ortak bir paydada buluşmuş öğretmenler ve yönetim mevcuttur. Bu gelişim hem akademik hem de sosyal anlamda bir gelişimdir.." (K8)

Katılımcılara okul kültürünün zayıf yönlerinin belirlenmesi amacıyla "Okul kültürünüzün zayıf yönlerini nasıl tanımlamaktasınız?" şeklinde soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre yapılan değerlendirmede öğretmenlerin Okul Kültürünün Zayıf Yönleri teması altında yer alan Okul kültürünün iyi şekilde tanımlanmaması, Çatışma ortamına zemin hazırlaması ve sık öğretmen değişimi kodları oluşturulmuştur. Yöneticilerin cevapları bu üç kod altında bir araya gelmiştir.

Katılımcıların okul kültürünün zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla okul kültürünün iyi şekilde tanımlanmaması şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerden bazılarını görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul kültürünün tanımlanmaması istenmeyen davranışların pekişmesine neden olur ve her yeni gelen öğrenci bu davranışları benimser. Bir başka zayıf yönü ise okul kültüründeki amaçların ve hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmemesi olur ki bu da öğrencilerin kafasını karıştırır ve vizyondan uzaklaştırır.” (K5)

“Okul kültürü zayıf ya da oluşmamış okullarda hem öğretmenler hem de öğrenciler mutsuzdur. Okulu tam olarak benimseyemezler. Ortak bir amaçları yoktur. Çok sık değişim gösterir. Veli ve öğretmen arasında ki bağ zayıftır. Okulda oluşan çatışmalar kolay kolay çözülemez ya da geçici çözümler bulunur. Bu da bir süre sonra toplumu etkileyen bir sorun haline gelir.” (K8)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları okul kültürünün zayıf yönlerinden birinin okul kültürünün çeşitli nedenlerle çatışma ortamına zemin hazırlaması olarak belirtmiştir. Katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini kullandıkları şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Bazı zamanlarda özel hayatımın yarattığı gerginlikleri okul ortamına taşımak.” (K3)

“Kültürleşme her zaman olumlu olmayabilir ve çatışma ortamına zemin hazırlayabilir.” (K4)

“Okulda oluşan çatışmalar kolay kolay çözülemez ya da geçici çözümler bulunur. Bu da bir süre sonra toplumu etkileyen bir sorun haline gelir..” (K8).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları okul kültürünün zayıf yönlerinden bir diğerini sık öğretmen değişimi olarak ifade etmiştir. Sık öğretmen değişiminin okul kültürü oluşumunda olumsuz etkisinin olduğunu ve okul kültürünün öğretmen değişiminden etkilenmesini okul kültürünün zayıf yönü olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini kullandıkları şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Okulda bulunan herkesin birkaç yıl içinde sürekli değişiyor olması bence okul kültürünü hep yeniden oluşturmak ya da korumak için hep çaba sarf etmek demektir. Bütünün bir parçası eksildiğinde bunu yerine koymak gerekiyor. Bu nedenle bazen bir öğrencimizin mezun olup okuldan ayrılması bile kültürü yani okuldaki alışkanlıkları etkiliyor.” (K1).

Katılımcılara COVID-19 salgın hastalığı okul kültürünü nasıl etkiledi? şeklinde soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre yapılan değerlendirmede yöneticilerin

COVID-19 salgın hastalığı okul kültürünü olumsuz etkilediği şeklinde kodlanmıştır. Tüm katılımcılar pandeminin okul kültürünü olumsuz etkilediğine inanmaktadır.

Yöneticilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir;

“Okul kültürü temelde öğretmenlerin sosyal ilişkileri ile ilgili bir alan olduğundan salgın döneminde okulların kapalı kalması ve öğretmenlerin bir araya gelmemeleri güçlü bir okul kültürü oluşturulmasında en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin canlı ders verme süreçlerinde evde yaşadıkları yoğun ve yorgun ortam onların sosyal hayatlarının aksamasına neden oldu. Salgın nedeniyle okulların kapatılması durumu ilk defa karşımıza çıktığı için salgında dijital imkânları kullanarak okul kültürüne katkı sunma konusunda hemen hemen hiçbir şey yapılamadı. Özellikle öğrencilerin fiziksel ve duygusal alanda rahatlayabileceği etkinliklerin yapılamaması okul kültürüne olumsuz yansımaları oldu. Velilerin salgın döneminde öğrencileriyle nasıl iletişim kurabileceği konusunda rehberlik çalışmalarının yetersiz olması okul kültürü açısından eksi bir durum oluşturdu.” (K1).

Salgın döneminde öğrencilerden yüz yüze uzak olmak okulumuzun misyon ve vizyonunu bağlı ortak değerleri ve davranış normlarını hem öğrencilerimize hem de velilerimize istediğimiz ölçüde aktaramadık (K4).

Özellikle veliler ve öğrenciler okul kültüründen çok uzaklaştı. Velilerin çocuklarını aşırı ve gereksiz sahiplenme çabası bazen olumsuz durumlar oluşturdu. Velilerin öğretmenlere çabuk ulaşabilme durumu öğretmenleri biraz gerdi. Canlı derslerin davetsiz misafiri olan veliler ister istemez kendilerinde gereksiz alınganlıklar ve endişeler oluşturdular ve bunu olumsuz tepkiler ile öğretmene ve okula yansıtılar. (K7).

Okul kültürünün oluşması zaman alan bir süreçtir. Pandemi nedeniyle ara verilen 1,5 yıllık zaman dilimi maalesef birtakım taşların yerinden oynamasına neden olmuştur. Okuldan, yüz yüze de, karşılıklı etkileşimden uzak kalınması dengeleri bozmuştur. Okulumuzda mevcut olan birtakım değerlerimizin artık eskisi kadar güçlü olmadığını görmekteyiz. Karşımızda bulunan öğrenci topluluğunun hala 16 Mart 2020 sabahına da kaldığına inanmaktayız. Okulumuzun en önemli hedeflerinden olan akademik başarı ve bu yolda ilerlerken

yaptığımız planlı çalışmalarımız sekteye uğramıştır. Yeni gelen sınav gruplarımız maalesef bu gerçeğin farkında olmayıp kaybedilen 1,5 yıllık sokakta oyun zamanının intikamını almaktadır. (K10).

Araştırmaya katılan yöneticilerle yapılan görüşmelerde yaşadıkları sorunlara okul yönetiminin ne şekilde yaklaştıkları konusundaki görüşlerini paylaşımları istenmiştir. Bu nedenle, Okul kültürünüzün geliştirilmesi için getirebileceğiniz öneriler nelerdir? Şeklinde soru sorulmuştur. Okul Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Öneriler teması altında İşbirliğinin sağlanması, İletişimin güçlendirilmesi ve Yöneticilerin desteklenmemesi kodları oluşturulmuştur.

Yöneticilerin önemli bir bölümü okul kültürünün geliştirilmesi konusunda öncelikle iletişimin güçlendirilmesinin gerekli olduğuna ilişkin görüş ifade ederek cevap vermiştir. Okulda çalışan herkesin sürekli iletişimde olması gerektiğine değinen katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Okulda çalışan ve hatta okuyan herkes sürekli iletişim halinde olmalıdır.” (K1)

“İletişim ve senkronize çalışmaya önem vermek gerekir.” (K2)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları okul kültürünün geliştirilmesine yönelik olarak işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği yanıt vermiştir. Bu şekilde görüşlerini belirten öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Öncelikle işbirliği sağlanmalı ve okuldaki her bir paydaş (idare, öğretmenler, görevliler) buna dahil edilmeli.” (K5)

“Okul kültürünün geliştirilebilmesi için birlik beraberlik sağlanmalı,...” (K9).

“...öğrenci, veli öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesi gerekir..” (K7)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının okul kültürünün geliştirilmesi için yaptığı önerilerden biri öğretmenlerin desteklenmesi şeklinde olmuştur. Yöneticilerin hem psikolojik hem de akademik bakımdan desteklenmesi ve önlerinin açılmasının okul kültürünün gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini kullandıkları şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Yurtdışı ve yurtiçi eğitimlerin düşük bütçelerle daha kolay ulaşılabilir hale getirilmesi aynı zamanda farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin fikir alışverişinin üst düzeyde olacağı proje seminer vb. gibi durumlarla bir araya gelmesi okul kültürünün geliştirilmesi için önerebileceğim hususlardandır.” (K3).

“Tüm paydaşların bir arada olacağı çevrimiçi görüşmeler yapılabilir. Belirli gün ve haftalar yine öğrenciler tarafından çevrimiçi programlar ile kutlanabilir. Okul idaresi tarafından öğretmenler belirli günlerde aranmalı ve moral verilmelidir”. (K5)

“Okul ve çevre yapısının sosyal ve kültürel özellikleri desteklemesi.” (K7)

SONUÇ

Araştırmada yöneticilerin okul kültürü algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmeden elde edilen öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Yöneticilerin okul kültürü kavramına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ilk sırada okul kültürünün okulun tüm paydaşlarının ortak değeri olarak ifade edildiği görülmüştür. Çalışmada yer alan öğretmenlerden bazıları kuralların ve başarının okul kültürü kavramlarından olduğunu belirtmiştir. Yöneticilerin okul kültürünün güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin başında beraberlik duygusu yer almaktadır. Bunu huzurlu okul ortamı ve okul kültürünün başarıyı sağlaması izlemiştir. Okul kültürünün zayıf yönlerinin neler olduğu sorusuna öğretmenler, okul kültürünün iyi şekilde tanımlanmaması, çatışma ortamına zemin hazırlaması ve sık öğretmen değişimi şeklinde cevap vermişlerdir. COVID-19 salgın hastalığı okul kültürünü olumsuz etkilediği şeklinde kodlanmıştır. Tüm katılımcılar pandeminin okul kültürünü olumsuz etkilediğine inanmaktadır. Yöneticilerin okul kültürünün geliştirilmesine yönelik yaptıkları öneriler incelendiğinde, bu önerilerin başında okuldaki işbirliğinin güçlendirilmesinin yer aldığı görülmüştür. Bu cevabı iletişimin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi cevapları takip etmiştir.

COVID-19 salgın hastalığının okul kültürüne etkisi konulu bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Dolayısı ile bu bölümde yapılan tartışma COVID-19 salgın hastalığının okul kültürüne etkisi konusundan bağımsız olarak yalnızca okul kültürü ile ilgili bir tartışmadır.

Şişman (2011), güçlü bir okul kültürüne sahip okulların aynı zamanda çok etkili okul olduğunu belirtmektedir. Tüm paydaşları tarafından kabul gören okul kültürüne sahip olan eğitim örgütlerinin belirledikleri hedef ve amaçlarına daha rahat erişebilmeleri anlamına gelir. Yani sıra okulun misyonunu yerine getirebilmesi adına tüm öğretmenlerin ve eğitimcilerin okulun kültür ve misyonunu benimsemeleri gerekir.

Çelik (2002), devletin eğitim kurumlarının politikalarındaki başarı, yöneticilerin ve öğretmenlerin okulun misyonunu ve kültürünü kabul etmelerine bağlıdır şeklinde bir vurgu yapmıştır. Okul, yalnızca kültür üreten değil, yanı sıra kültürü aktaran da bir örgüttür (Çelik, 2002: 43). Bundan dolayı okulun sahip olmuş olduğu bütün kültürel değerleri sağlıklı bir biçimde gelecek nesillere iletmek için okul içinde son derece iyi bir okul kültürünün tesis edilmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda katılımcılar okul kültürü kavramına ilişkin görüşlerinin başında okul kültürünün tüm paydaşların ortak değeri olduğunu, bilhassa da öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenciler bakımından okul kültürünün ortak duygu ve düşüncelerin ürünü olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların genel olarak düşüncelerinden bir diğerinin de okul kuralları olduğu görülmektedir. Pulat (2010)'ın, yaptığı araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin okul kuralları konusunda titizlikle davrandıkları görüşü yaygın çıkmıştır. Okul kültürünün öğrencisinden diğer çalışan personele kadar tüm herkesin uyması gerekli olan kullardan oluştuğu bilinmektedir.

Katılımcılar okul kültürünün güçlü yönleri konusunda bir birkaç farklı görüşlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler okul kültürünün en güçlü yönü olarak okuldakilerin bir arada durmasını sağlayan beraberlik duygusu olduğunu düşünmektedirler. Işık (2017)'ın okulun kültürüne ilişkin algıları araştırmasında öğretmenlerin okul kültürünün güçlü yönlerinin başında huzurlu ve sakin bir ortama zemin oluşturması olduğu ortaya konulmuştur. Bizim çalışmamızda ise katılımcılardan bazıları okul kültürünün güçlü yönlerinden birinin okul ortamının huzurlu olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Okul kültürünün güçlü yönlerine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinden biri başarı konusunda olmuştur. Okul kültürünün okuldaki başarıyı sağlamasına katkısından dolayı güçlü yönü olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların okul kültürünün zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla okul kültürünün iyi şekilde tanımlanmaması şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Demirtaş ve Ekmekyapar, (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları okul kültürünün zayıf yönlerinden bir diğerini sık öğretmen değişimi olarak ifade etmiştir. Sık öğretmen değişiminin okul kültürü oluşumunda olumsuz etkisinin olduğunu ve okul kültürünün öğretmen değişiminden etkilenmesini okul kültürünün zayıf yönü olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların önemli bir bölümü okul kültürünün geliştirilmesi konusunda öncelikle iletişimin güçlendirilmesinin gerekli olduğuna ilişkin görüş ifade ederek cevap vermiştir. Pulat, (2010) okul kültürünün geliştirilmesi konusunda önem dercesine sahip olarak ilk başta iletişim konusunu dikkate almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının okul kültürünün geliştirilmesi için yaptığı önerilerden biri öğretmenlerin desteklenmesi şeklinde olmuştur. Yöneticilerin hem psikolojik hem de akademik bakımdan desteklenmesi ve önlerinin açılmasının okul kültürünün gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Kalkan, (2013) göre çalışanların desteklenerek motivasyonlarının yükseltilmesi örgüt kültürünün yükselmesini sağlayacaktır.

Öneriler

Öğretmenlerin okul kültürünün geliştirilmesi için yöneticilerin okul içi iletişimi artırmaları için çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Yöneticiler okul içi kültürün yükseltilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle çalışanlar arasında çeşitli etkinliklerle öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmeleri sağlanabilir. Bu durum okul kültürünün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma evreni genişleterek araştırma değişik illerde ve ilçelerde de çalışılabilir. Nicel çalışma yapılabilir.

Araştırma farklı eğitim düzeylerine sahip okullarda da uygulanabilir.

Daha fazla öğretmen görüşünü elde etmek için, farklı branşlardaki yöneticilere ve okul yöneticilerine de uygulanması bu alanda yapılan araştırmalara katkıda bulunabilir.

Çalışılan okuldaki görev süresi incelendiğinde okula yeni katılmış öğretmenler için uyum programları planlanmalı, uzun süredir aynı okulda bulunan öğretmenlerden de bu programlarda görev dağılımı yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara, (54): 211-233.

- Cansu, O. C. (2006). *Örgüt Kültürü ile Örgütsel İletişim Etkisi Ve Bir Şirket Uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çelik, V. (1994). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Kültürün Verimlilik Kültürünün Oluşmasına Etkisi*. II. Verimlilik Kongresi (Bildiriler). Ankara: MPM Yayın No: 540.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., Ekmekyapar, M. (2012). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi”. *Fırat Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4): 523-544
- Erdem F., İşbaşı, Ö.J., (2001). “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları”. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (1): 33-57.
- Gülova, A.A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki, Hizmet Sektörü Çalışanları Üzerinde Ampirik Bir Araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 3 (3): 49-76.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık
- Işık, Ayşe Negiş (2017). *Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü; Etnografik Bir Durum Çalışması* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kalkan, A. (2013). *Algılanan Örgüt Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Kuramsal ve Görgül Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi).Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Seymen, O. T. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Sönmez, M. A. (2006). *Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (45): 85-108.
- Yıldırım A ve Şimşek H (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*, 5. Baskı Ankara: Seçkin Yayınları
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Tanrıöğen, Z. M. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tıktaş, G. (2012) *Örgüt Kültürü, Örgütsel Özdeşleşme Ve Örgütsel Sessizlik İlişkisine Yönelik Bir İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Yıldız, S. (2004). *Örgüt Kültürü ve Kafkas Üniversitesi Akademik Personeli Arasında Paylaşılan Değerler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.



Kuruluşundan Geleceğe Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası

Central Bank of The Republic of Turkey From Its Foundation To The Future

ÖZET

Kadim topraklarda yaşama ayrıcalığına sahip olan biz Türkler, Anadolu coğrafyasının zenginlikleri ile jeopolitik/jeoekonomik önemden kaynaklı zorluklarını da nesillerce yaşamak durumunda kaldık. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası da (TCMB), Cumhuriyetin temel kurumlarından biri olarak ülkenin kaderini paylaşarak kuruluşu çok sancılı olurken bankanın kurulabilmesi için günün konjonktürü gereği olarak bulundurulması gerekli altın rezervinin sağlanabilmesi ise yeni kurulmuş ve ekonomik zorluklar içinde olan Türkiye Cumhuriyeti için büyük bir ekonomik ve politik zaferdir. 11 Haziran 1930 tarihinde Merkez Bankası yasa tasarısı Türkiye Büyük Millet Meclisince (TBMM) kabul edilmiş ve 30 Haziran 1930 tarihinde 1715 sayılı Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Kanunu Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. TCMB'nin temel amacı, fiyat istikrarını sağlamak ve ekonomik dengeyi koruyarak desteklemektir. Bu bağlamda TCMB, para politikasını belirler, para arzını kontrol eder, bankalar arası piyasaları düzenler ve Türk Lirası'nın değerini korumak için gerekli önlemleri alır. TCMB'nin tarihi boyunca bazı dönemlerde para politikaları, ekonomik gelişmeler ve siyasi faktörler nedeniyle tartışmalı olmuştur. TCMB'nin bağımsızlığı, zaman zaman gündeme gelmiş ve ekonomi politikaları üzerindeki etkisi eleştirilere konu olmuştur. Bu çalışmada; genç Türkiye Cumhuriyeti'nin hayata geçirdiği, Türk ekonomik politikasını oluşturma sürecinde kilit kurumların en başında yer alan TCMB ikincil veriler ışığında ampirik olarak incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Merkez bankacılığı, TCMB, Ekonomik politik.

ABSTRACT

We Turks, who have the privilege of living in ancient lands, experienced the richness of the Anatolian geography with the difficulties arising from geopolitical/geoeconomic importance for generations. While the Central Bank of the Republic of Turkey (TCMB) shared the fate of the country as one of the main institutions of the Republic, its establishment was very painful. It provides the gold reserve necessary for the establishment of the bank, as required by the current conjuncture. Its establishment is a great economic and political victory for the newly established Republic of Turkey, which was in economic difficulties. On June 11, 1930, the draft law on the Central Bank was approved by the Turkish Grand National Assembly (TBMM) and on June 30, 1930, the Central Bank of the Republic of Turkey Law No. 1715 was published in the Official Gazette and entered into force. The main purpose of the TCMB is to ensure price stability and to preserve the economic balance. In this context, the TCMB determines the monetary policy, controls the money supply, regulates the interbank markets and takes the necessary measures to protect the value of the Turkish Lira. In some periods throughout the TCMB's history, monetary policies have been controversial due to economic developments and political factors. The independence of TCMB is discussed from time to time and its effects on economic policies has been the subject of criticism. In this study; The TCMB, which is one of the key institutions in creating the young Turkish Republic's economic policy, is examined empirically in the light of secondary data.

Keywords: Central banking, TCMB, Economic policy.

GİRİŞ

Rogers (1920), “tarihin başlangıcından beri üç büyük icat olmuştur, bunlar; ateş, tekerlek ve merkez bankasıdır” demiştir (Goodman, 1991: 329). Merkez bankaları, ülke sermaye piyasaları ve para politikalarından sorumlu kurumların en başında gelmektedir. Merkez bankaları enflasyona ve piyasa istikrarına duyarlıdır. Bu bağlamda uzun dönemde ekonomik çıkarların korunabilmesi merkez bankalarının, finansal sistemdeki istikrarı koruması ve enflasyonu kontrol edebilme becerilerine bağlıdır. Merkez bankaları, zaman zaman politikacılarla aynı hedeflerde kesişmeyebilirler. Dünyada pek çok hükmet merkez bankalarını doğrudan siyasetin kontrolü altına almak isterken, diğerler ülkelerin merkez bankaları daha fazla özerklik ve bağımsız hareket etme yetkisine sahip olabilmektedir. Bu açıdan incelendiğinde bağımlı merkez bankaları büyük ölçüde hükümetlerin yönetimine uygun hareket etmektedirler bunun aksine bağımsız merkez bankaları, iktidardaki partilerin ekonomik yönetim tercihlerinin ötesinde farklı politikalar izleyebilmektedirler.

Tüm finansal piyasalarda olduğu gibi ülkemizde de, finansal sistemin işleyişinin düzenlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesi amacıyla faaliyet gösteren en önemli kurumların başında TCMB’i gelmektedir. Türkiye

Meltem Keskin¹

How to Cite This Article

Keskin, M. (2023).

“Kuruluşundan Geleceğe Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5135-5149. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73268>

Arrival: 28 August 2023

Published: 30 November 2023

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

¹ Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ŞUBF, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Ankara, Türkiye

Cumhuriyeti'nin ekonomik kalkınması ve çağdaş milletlerin seviyesine erişmesi için cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilmiş atılımlar ile ülkede yeni kurulan kurum ve kuruluşlar hızla Türk toplumunun hayatında yerini almıştır. Cumhuriyet'in kurucu kadroları milletlerin yükselme ve düşüş dönemleri ile birlikte Osmanlı Devleti'nin son dönemini iyi analiz etmişlerdir. Tarihten alınan dersler doğrultusunda Cumhuriyetin kurucu kadroları; ekonomik gelişmeleri ülke kalkınmasının odağına yerleştirmişlerdir. 1923'de Atatürk, İzmir İktisat Kongresi'nin açılış konuşmasında; milletlerin yükselme, gerileme ve düşüş dönemlerinin; siyasî, askerî ve sosyal nedenlerin etkili olduğunu ancak temel sebebin ekonomi ile bire bir ilişkili olduğuna vurgu yapmıştır (Önder, 1989: 103-126). Ayrıca, Atatürk 1135 delege ile İzmir'de Banka-Han binasında toplanan birinci iktisat kongresinde; uluslararası siyasi/ekonomik krizin yol açtığı problemlere işaret ederek bu problemlerin çözümünün, milli para ve ekonominin istikrarından geçtiğini belirtmiştir (Keskin, 2020: 30). Cumhuriyetin kurucu kadroları, 1926 yılında, Osmanlı devleti döneminde de eksikliğinin rahatsızlık hissi verdiği merkez bankası kurulması için çalışmalara başlamıştır. Merkez bankası kuruluşunu tamamlayabilmek için öncelikle 25 Şubat 1930 Tarih 1567 Sayılı Türk Parasının Kıymetini Koruma Hakkında Kanunu 433 Sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 30 Haziran 1930 ve 1715 sayılı bankanın kuruluş kanunda; TCMB, anonim şirket (A.Ş.) olarak düzenlenmiştir. Türk ekonomisinin nadide kurumlarından biri olan merkez bankası, diğer kamu kurumlarından farklılığının vurgulanması hassasiyetine özen gösterilmiştir. TCMB'sı 3 Ekim 1931 tarihinde faaliyetine başlamıştır.

Genç Türkiye Cumhuriyetinin en önemli kuruluşlarından biri olan TCMB, faaliyetleri ile her bir bireyin günlük hayatına dokunmuştur ve dokunmaya da devam etmektedir. Türkiye'de olduğu gibi dünyada da merkez bankaları fiyat istikrarı sağlamayı görev edinmekle birlikte kur rejimleri, altın ve/veya döviz rezervlerin yönetilmesi, finansal sistemin düzenlenmesi, denetlenmesinden de sorumlu olabilmektedirler.

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100 yıllık döneminde ekonomik tarihine etki eden ve cumhuriyetin kurulmasından kısa bir süre sonra hayata geçirilen TCMB'sının sancılı kuruluş öyküsü ile birlikte kuruluş döneminde bağımsızlığına gösterilen özen çalışmada incelenerek bankanın dünden günümüze kadar tarihi süreci değerlendirilmiştir.

LİTERATÜR TARAMASI

Merkez bankacılığı ilk örnekleri, 1668 yılında kurulan İsveç Merkez Bankası (Sveriges Riksbank)'dır. Kronolojik sıralamada en eski merkez bankası Sveriges Riskbank olmasına rağmen, günümüzdeki anlamıyla merkez bankacılığı işlevlerini yerine getiren ilk banka, İngiltere Merkez Bankasıdır (The Bank of England) (Keskin, 2020:19).

Merkez bankasının ülkelerin ekonomik hayatına girmeye başlamasıyla merkez bankacılığı ile ilgili literatürde çok sayıda çalışma birikmeye başlamıştır. Bu bölümde merkez bankası ile ilgili çalışmalardan bazıları gruplanarak yer almaktadır.

Baring (1797) çalışmasında; İngiltere Bankası'nın kuruluşu ve ülkenin kâğıt para dolaşımına ilişkin gözlemlerine yer vermiştir. Yine bu dönemlerde, merkez bankası gerekliliği, merkez bankasının tarihi gelişimi ve bankanın ekonomiye katkılarını içeren pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir; Indicators ve Lead, (1708), Banks (1747), Sherman (1752), Trevisani vd. (1758), La No-Violencia (1770), Gray (1774), Sylla R. (1790), Kant ve Peace (1795), Jobst ve Kernbauer (1816), Joplin (1837), Green (1845), Gilbert (1847), Gilbert (1859), Wilson (1872), Soyeda (1893), Harding (1895), Laughlin (1897), Guinnane (1889), Droppers (1898), Berhad (1900). XX. yüzyılın başından başlayarak merkez bankacılığı ile ilgili yapılan çalışmalar bankanın ekonomik politik kurumsal yapıları, tüm ülkelerde merkez bankalarının oluşturulma zorunluluğu, ulusal merkez bankacılığı, uluslararası ekonomi ve para teorileri konuları incelenmiştir. Bu çalışmalardan bazıları ise şöyledir: Roberts (1908), Warburg (1914), Meade (1934), Smith (1936), Triffin (1946), Kriz (1948). 1950'li yıllar ile merkez bankalarının para politikaları ve bu politikalar ile ilgili eleştirel çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir; Philip (1951), Sen (1952), Minsky (1957), Bloomfield (1957), Gordon ve Read (1958), Ahrensdoerf ve Kanesathasan (1960). 1960'lı yıllarda çalışmalarda dikkat çeken önemli unsur modern merkez bankacılığı, borç yönetimi, açık piyasa işlemleri ve döviz istikrarı gibi konular olmuştur. Bu çalışmalardan bazıları ise şöyledir: Sayers (1961), Mundell (1963), Morgan (1965), Porter (1966), Bryan (1967), Sheppard (1968). 1970'li yılların konuları arasında merkez bankasının inovasyon çalışmaları, merkez bankası para arzı, faiz oranları, döviz kuru ayarlamaları, SDR'ler², merkez bankaları Swap işlemleri ve merkez bankası para politikaları ve aktarım mekanizması gibi konular literatürde yer almıştır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir; Modigliani vd. (1970), Brimmer (1971), Aliber (1973), Girton ve Henderson (1976), Girton ve Henderson (1977). 1980'li yıllarda

² Özel çekme hakkıdır. Uluslararası likiditeyi arttırmak için Uluslararası Para Fonu tarafından 1969 yılında oluşturulmuş özel bir uluslararası rezerv aracıdır. Bir hükümetin, diğerinin merkez bankasından onun ulusal parasını çekmesine olanak veren bir hakktır.

merkez bankaları sisteminin bağımsızlığı, banka politikaları bir kez daha gündemin ana konusu haline gelmiştir. Bu konuları içeren çalışmalardan bazıları şöyledir; Collins (1983), Timberlake (1984), Bhattacharya vd. (1985), Banaian vd. (1986), Goodfriend (1986), Goodfriend ve King (1988), Waller (1989). 1990 yılların sonlarında yine merkez bankalarının bağımsızlık konuları çalışmalarda ön plana çıkarken banka para politikalarında çalışma konuları arasında yerini almıştır. Bu çalışmalardan bazı örnekler şöyledir; Neumann (1991), Alesina ve Summers (1993), Fischer ve Capie, (1994), Fischer (1995), Goodhart (1995), McCallum (1995), Eijffinger vd. (1998), Hall ve Franzese (1998), Forder (1999). Merkez bankaları ile ilgili XXI. Yüzyılda yapılan çalışmalar; merkez bankası iletişimi ve para politikası, banka eylemlerinin tahmini, faiz oranları, merkez bankacılığında iklim değişikliği ve yeşil finans konuları ile Avrupa Merkez Bankası'nın para politikası, merkez bankası bağımsızlığının etkinliği, merkez bankası dijital para birimleri gibi konular literatürde yerini almıştır. Bu çalışmalar arasında; King ve Ma (2001), Blinder vd. (2008), De Haan vd. (2008), Dreher vd. (2010), Hielscher ve Markwardt (2012), Goodfriend (2012), Beukers (2013), Micossi (2015), Dikau ve Volz (2018), Kiff vd. (2020), Leombroni vd. (2021), Fernández-Villaverde vd. (2021), Lagarde (2021), Barrdear ve Kumhof (2022), Ozili (2023), Chiu vd (2023) yer almaktadır.

TCMB ile ilgili yapılmış pek çok çalışma literatürde yerini almıştır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir: Semiz ve Akandere (1929), Feyzullah (1929), Birsal ve Talip (1933), Ergin (1942), Epstein (1944), Alptürk (1960), Ergin (1960), Oztan (1963), Files (1966), Sakarya (1970), Dirlik (1970), Kurt vd. (1977), Morgül (1980), Parasız (1980), Soydan (1987), Reisoglu (1989), Fisunoğlu (1990), Moldibi (1994), Tokgöz (1996), Sinikkaya (1997), Gökten (1998), Çetin (1998), Telatar. (1999), Kunter ve Biney (1999), Bıyık (1999), Yeşiladalı (2000), Çolakoğlu (2002), Barışık (2004), Baydur vd (2007), Sayılğan ve Uysal (2011), Serel ve Özkurt (2014), Çetin (2016), Karadeniz (2017), Koç (2020), Keskin (2020), Kardeş (2023).

Bu çalışmada, konuyla ilgili yapılan çalışmalardan farklı olarak, TCMB'nin kuruluş aşamasından günümüze kadar evrelerini incelerken verilere dayanarak gelecekle ilgili merkez bankası öngörülerini de yer almaktadır.

TCMB KURULUŞ DÖNEMİ

Osmanlı Devletinin, 17. ve 18. yüzyıl boyunca giderleri artarak yükselmeye devam etmiştir. Bütçe açıkları ise sürekli artış göstermiştir. Gider artışları özellikle savaş dönemlerinde daha da belirginleşmiştir. Osmanlı Devleti bütçe açıklarını dış borçlanma ile kapamaya çalışmıştır (Şeker, 2007:115). 1854 yılında ilk dış borçlanma Kırım Savaşı döneminde olmuştur. Bu borcun ödenmesine aracılık edebilmesi için sistemde bir bankaya ihtiyaç duyulmuştur. 1856 yılında kraliçe Victoria'nın emri ile beş yüz bin Sterlin sermayeli, merkezi Londra'da bulunan Ottoman Bank (Bank-ı Osmanî) İngiliz sermayesi ile kurulmuştur. Fransızlar da bu bankanın gelirlerinden paylarını almayı hedefliyorlardı. Banka 4 Şubat 1863 yılında kendini feshederek İngiliz-Fransız ortaklığı şeklinde "Bank-ı Osmanî-i Şahane (Osmanlı Bankası)" adını alarak devlet bankası niteliği kazanmıştır. Banka devletin haznedarlığını da yapmıştır. Osmanlı Bankası, devletin gelirlerini tahsil etmiştir. Ayrıca banka, hazine adına ödemeler ve kambiyo işlemlerini de yapmıştır. Dahası banka mevduat ve sınai yatırım bankası olarak da görev yapma yetkisini üzerine almıştır (Ünal, 2008, s. 5). Osmanlı devleti otuz yıl süre ile banknot basımını da bankaya devretmiştir. Böylece, Osmanlı Bankası senyoraj³ hakkında kullanabilmiştir.

Osmanlı Bankası, 1868 yılında banknot emisyonunu 300.000 liranın üzerine çıkarmıştır. Banka 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında savaş giderlerinin finansmanını sağlamak için 27 Ağustos 1876 tarihinde 2 milyon Kaime⁴ basmıştır. Tedavüldeki paralar yetersiz görülünce 11 Kasım 1876 tarihinde 1 milyon değerinde İhtiyat Kaimeleri piyasaya sürülmüştür. Savaş döneminde bu parada yeterli gelmeyince, tekrar 23 Şubat 1877 tarihinde 7 milyon liralık yeni tertip Kaimeler piyasaya sürülmüştür. Osmanlı Devleti bütçesinde oluşan negatif yönlü açık ve ödemeler dengesi bozulmaya devam etmiş ve 26 Ağustos 1877 tarihinde 6 milyon liralık yeni Kaime çıkarılması kararı alınmıştır (Çakır, 2001:58). Bu kadar çok para basmanın dönüşü; enflasyon, halkın devlete olan güven kaybı ve pek çok işyerinin kapanmasıyla sonuçlanmıştır. Kaimeleri (Evrak-ı nakdiye), 4 Eylül 1928 tarihinde tamamen ve bir daha dönülmek üzere yürürlükten kaldırılmıştır.

II. Meşrutiyetin ilanı sonrası Osmanlının aydın milliyetçi (Türkçü) ve İttihat Terakki Cemiyetinin ulusçuluk hareketi, ekonomik hayatta da kendisini göstermiştir. İttihat Terakkiciler, Osmanlı İmparatorluğunun toprakları dâhilinde hissedilen derin ekonomik problemlerin "milli iktisat" anlayışı ile çözüleceği ideolojisini benimsemişlerdir (Oktar ve Varlı, 2009: 2-11). Ayrıca, Osmanlı bankası deneyimi, banka sermayesinin yabancılara ait olmasının yarattığı tepkiler ve milli mücadelenin finansmanında yaşanan daralmalar nedeniyle ulusal banka kurma fikri temelleri de filizlenmeye başlamıştır (Keskin, 2020:30). İttihat Terakki "iktisadi

³ Senyoraj veya sinyoraj; paranın üretim maliyetiyle üzerinde yazılı değer arasındaki farktır. Devletler bu farkı kasalarına gelir olarak almaktadırlar.

⁴ 1843 yılında basılan ilk Osmanlı banknotudur. Hazine bonosu yerine de kullanılabilirdi. Kaime yerine "esham kavâimi, evrak-ı nakdiyye, kavâim-i nakdiyye, kavâim-i nakdiyye-i mu'tebere, varaka-i nakdiyye, nakid kâğıdı, kavâim-i mu'tebere, kâime-i nakdiyye" gibi çeşitli adlar da kullanılmıştır.

cihat” çağrısı ile milli bir bankanın ülkeyi iktisadi bağımsızlığa taşıyacağı fikrini yaymaya çalışmışlardır (Eldem, 1999:332). Bu mücadelelerin sonucu olarak, 11 Mart 1917 tarihinde “Osmanlı İtibar-ı Milli Bankası” kurulmuştur. Ancak Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’ndan yenilgi ile ayrılması sonucu, bu banka merkez bankası işlevlerini görececek bir ulusal banka olma amacına ulaşamamıştır. İttihat Terakkicilerin ulusal ekonomi ve ulusal banka kurma inançları, çabaları ve hayalleri; yıllar içinde cumhuriyeti kuran kadrolarca hayata geçirilecektir.

Osmanlı Bankası savaş ve işgal yıllarında Türkiye’deki çalışmalarını sınırlamıştır. 1920’li yıllarda sanayinin olmadığı, yanmış, yıkılmış ve yokluk içinde, bir ülkede; merkez bankası kurabilme hedefi yakın dönem içerisinde ütopya olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Ancak ulusal devlet bankası⁵ kurulması konusu Cumhuriyetin kuruluşundan kısa bir süre önce 17 Şubat – 4 Mart 1923 tarihleri arasında Türkiye’nin ekonomik sorunlarının tartışıldığı İzmir İktisat Kongresinde de bizzat Mustafa Kemal Atatürk tarafından gündeme alınmıştır. 1924 yılı koşulları bir merkez bankası kurmaya elverişli olmayınca Türk Hükümeti, Osmanlı Bankası ile bir anlaşma yapmıştır. Bu anlaşmada; bankanın 1925’de son bulacak banknot basımı imtiyazını 1935 yılına kadar uzatma kararını şarta bağlı olarak almıştır. Osmanlı Bankası, bu süre içerisinde ulusal bir merkez bankası kurulması durumunda, itiraz etmeksizin banknot basım imtiyazını merkez bankasına bırakmak zorunda olacağını kabul etmiştir. Böyle bir anlaşma yapmak diplomatik bir başarı ve ön görülüktür (Keskin, 2020: 32).

Maliye Bakanlığı 1927 yılında Merkez Bankası kurulabilmesi için bir taslak hazırlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra tedavülde bulunan Düyun-u Umumiye’nin garantörlüğünde bulunan paraların eskilerinin yenileriyle değiştirilmesi gerekliliğinin sonucu olarak Türkiye Cumhuriyeti’ne ait birinci emisyon (E1) grubunda ki banknotlar 5 Aralık 1927 tarihinde piyasaya sürülmüştür. E1 serisinde yer alan 1, 5, 10, 50, 100, 500 ve 1.000 liralık banknot grubundan oluşmaktadır. Şekil 1’de 1. emisyon grubuna ait banknot örnekleri görülmektedir.



Şekil 1: 1927 Yılı Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk emisyon grubu (E1)

Kaynak: (Keskin, 2020: 214-217)

Şekil 1’de E1 grubu banknotlardan 1, 5, 10, 100, 500 ve 1.000 Lira yer almaktadır. Tüm paralarda dönemin Maliye Bakanı Abdülhalik Renda’nın imzası yer almaktadır. Banknotlar kabartma olarak filigranlı kâğıtlara İngiliz firması Thomas De La Rue tarafından basılmıştır. Banknotlar Harf Devrimi’nden önce basıldığı için kupür değerleri Fransızca, metinleri ise eski yazı Türkçe olarak düzenlenmiştir. Kaimeler ise 4 Aralık 1927 tarihinde dolaşımdan çekilmiş ve 4 Eylül 1928 tarihinde de tamamen tedavülden kaldırılmıştır (Keskin, 2020: 214-217).

⁵ Burada bahsedilen devlet bankası sözcüğü sermayesi devlete ait bir bankayı ve/veya ulusal bir bankayı değil merkez bankası işlevlerine sahip bir bankayı ifade etmektedir.

TCMB kurma çabaları içerisinde, 1928’de Türkiye İş Bankası aracılığı ile Hollanda (De Nederlandsche Bank) Merkez Bankası üyelerinden Dr. Gerard Vissering’i Türkiye’ye gelmiştir. Vissering raporunda merkez bankasının Türk ekonomisinde olması gereken bir kurum olduğuna ve kurulacak bankanın A.Ş. statüsünde olması gerektiğine ve ayrıca banka örgütünün siyasi otoriteden bağımsız olması gerektiğini vurgulamıştır. Dönemin İş Bankası Genel Müdürü Celal Bayar Dr. Vissering raporunu ve Türkiye İş Bankasının merkez bankasına dönüştürülmesi görüşlerini dönemin başbakanı İsmet İnönü’ye sunmuştur. Ancak bu görüş uygun bulunmamıştır. 1929 yılında dönemin Maliye Bakanı Mehmet Şükrü Saraçoğlu, Alman Merkez Bankası (Reichsbank) Başkanı Hjalmar Schacht Türkiye’ye davet etti. Başkan mazeretlerini bildirerek kendi yerine meslektaşı Karl Müller’i gönderdi. Müller 1929 yılının Nisan ayında Türkiye’de çalışmalarına başladı. Müller Türkiye’de incelemeleri sonucu hazırladığı rapor son bir değerlendirme yapması için Alman Merkez Bankası (Reichsbank) başkanı Schacht sundu. Müller’in Türkiye Cumhuriyeti’ne önerisi, eğer merkez bankası kurmak istiyorsa yapısal reformlar yapmalı ve bu reformların sonuçlarının beklenmesi gerekliliği yönündeydi. Schacht’ın rapora eklediği notta yapısal reformlara başlanması durumunda, merkez bankası haline dönüşecek olan bir devlet bankası kurulmasının uygun olacağını eklemişti. Schacht bu görüşü ile konuya Müller’den daha esnek yaklaştığı aşikârdır. Ancak sonuçta Vissering ile Müller’in raporlarında sundukları görüşler neredeyse taban tabana zıttı. Vissering; ülkedeki para dolaşımını denetim altına alacak bir merkez bankası kurulması mecburiyetinden bahsederek ülkede acil olarak bir merkez bankası kurulması gerektiğinden, mevcut ulusal bankalardan birinin merkez bankasına dönüştürülmesinin uygun olduğunu raporunda belirtmişken, Müller’in raporunda ise Türkiye’de bir merkez bankası kurulması için gereken koşullara sahip olmadığı belirtilmiştir. 1929 krizi ile merkez bankası kurulma çabalarına hız kazanmıştır. Bu dönemde İtalya ve Türk Cumhuriyeti arasında ekonomik ve siyasi ilişkiler oldukça yakınlaşmıştır. İtalya’da Maliye Bakanı olarak görev yapmış Kont Volpi’den merkez bankası kurulması ile ilgili görüşler alınmak üzere Türkiye’ye davet edilmiştir. Volpi de, hazırladığı raporunda; acilen bir merkez bankası kurulmasının zorunluluğundan bahsederek tıpkı Vissering gibi ancak Müller’in aksine görüş bildirmiştir. Bu dönem büyük ekonomik buhranlar yaşanırken, para piyasaları da olumsuz etkilenmekteydi. Türk Lirası ciddi değer kayıpları yaşamaya başlamış, hükümet krizi yönetebilmek ve Türk Lirasının değerini korumak için acil önlemler almak zorunda kalmıştır. 25 Şubat 1930 tarihinde 1567 sayılı Türk Parası Kıymetini Koruma Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir. 24 Mart 1930’de kambiyo alım ve satımını yönetmek ve spekülasyonları önlemek amacıyla milli ve yabancı bankaların katılımı ile 1.125.000 Sterlin sermayeli “Bankalar Konsorsiyumu” oluşturulmuştur. Bankalar Konsorsiyum 1 Ocak 1931 tüm faaliyetlerini TCMB’ına devrederek kapanacaktır. Bu konsorsiyum 1930 yılında ülkedeki merkez bankası eksikliğini gidermeye çalışmıştır. Yine bu dönemde Maliye Bakanı Saraçoğlu merkez bankası konusuyla ilgili Osmanlı Bankasından görüş istemiştir. Osmanlı Bankası, merkez bankası görevi ile kurulacak devlet bankasının kuruluşuna ortak olmak istediğini ve zaten bu koşullarda hükümetin kendi imkânları ile böyle büyük bir projeyi gerçekleştiremeyeceğini belirtmiştir. Ancak Osmanlı Bankası dış kredi konusunda net bir çözüm sunamamıştır. Bu gelişmelerin ardından, Saraçoğlu dış kredi konusu ile ilgili olarak öneri alabilmek için Prof. Rist’in görevlendirilmesini istemiştir. Bu öneri hükümetçe Şubat 1930 tarihinde ret edilmiştir. Tüm bu akış içerisinde merkez bankasının kurulması ile ilgili rehavete kapılmamıştır. Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Taray ve Ziraat Bankası Müdürü Şükrü Ataman tarafından, diğer ülkelerin merkez bankası kanunları incelenerek hazırlanan kanun tasarısı Mart 1930’da Bakanlar Kuruluna sunulmuştur. Kanun tasarısına göre, bankanın 25 milyon liralık sermayeli olacak; hükümet, Türk bankaları, yabancı bankalar ve halk olmak üzere sermaye payları dört kategoriye bölünecekti. Bu tasarının değerlendirilmesi için Saraçoğlu başkanlığında heyet oluşturuldu. Bu teknik heyet tasarının maddeleri yeniden gözden geçirilmesi ve uzlaştırıcı yeni bir metin oluşturulmasını istendi. Konuyla ilgili Prof. Dr. Léon Morf’u Mayıs 1930 yılında görevlendirildi. Morf; Lozan Üniversitesinde öğretim üyesi olan ve ayrıca 1924-1926 yılları arasında Ziraat Bankası Umum Müdürlüğü görevini üstlenmiş Türk ekonomisini bilen bir uzmandı. Morf, hazırlanan tasarıdan ayrıldığı temel unsur kâğıt paranın hükümetin sorumluluğunda ama altın karşılığı banknot emisyonunun merkez bankası sorumluluğunda olduğu ikili sistem önermesiydi. Saraçoğlu’nun başkanlığını yaptığı heyet ile Morf’un birlikte çalışmaları sonucunda ikinci bir rapor hazırlanmıştır. Bu rapor, banknotun istikrarını hükümete bırakırken Morf kâğıt para ve bozuk paralar için iki ayrı karşılık fonu kurulmasını gerekli görmüş ve bu görüş raporda yer almıştı. Bu taslak Mayıs 1930 TBMM’e sunulmuştur. Meclis 9 Haziran 1930’da tasarıyı gündeme almıştır. Ancak Saraçoğlu, Türkiye’de bulunan Profesör Charles Rist ile bir görüşme yapmıştır. Merkez bankası tasarısı ilgili Rist; kâğıt paranın devletin sorumluluğunda, altına dayalı banknot ihracının merkez bankasında olmasının ikili para sistemi yaratacağını ve bunun da sıkıntılara yol açacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu öneri; hükümetin ilk raporu ile paralellik göstermiştir. Rist’in önerileri doğrultusunda yasa tasarısında tekrar değişikliğe gidilmiştir. Tasarı bu haliyle 11 Haziran 1930 tarihinde TBMM’inde görüşülerek kabul edilmiş ve yasalaşmıştır. Bankanın unvanı Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası olmuştur. Bankanın unvanında “Cumhuriyeti” kelimesi değil “Cumhuriyet” kelimesi özenle seçilmiştir. Burada temel amaç bankanın kuruluşunda da bankanın bağımsızlığına vurgu yapmaktır. Cumhuriyet kelimesinin merkez bankasının önünde

yer almasının amacı; bankanın siyasi etkilere ve müdahalelere kapalı olacağını altını çizmektir. Bankanın kuruluş kanunu tasarısında bankanın bir cumhuriyet kurumu olduğunu vurgulamak amacıyla adı Cumhuriyet Merkez Bankası olarak öngörülmüştür. TBMM'si İktisat Encümeninde uluslararası ilişkiler de düşünülerek bankaya Türkiye ibaresi de eklenmiş ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası olarak unvanını almasına TBMM'e karar verilmiştir. Bankanın bağımsızlığını vurgulamak ve devlete ait kurum/kuruluş ifadesi olan Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) ibaresinden özenle kaçınılmıştır (Keskin, 2020: 33-36).

Dönemin iktisat politikası gereği Merkez Bankasının kurulabilmesi için altın rezervi bulundurulması zorunluydu. Yeni kurulacak merkez bankası altını teminat göstererek döviz sağlaması da gerekiyordu. Yeni Türk Cumhuriyeti için böyle bir rezervi bulmak imkânsız denecek kadar zordu. Zaten yeni cumhuriyetin, Osmanlı Devletinden kalan borçların geri ödemesinde yaşanan sorunlar ve ekonomik darboğazlar, dış kredi sağlama olanaklarını imkânsızlaştırmaktaydı. Bu dönem yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin merkez bankasının kurulmasına can suyu İsveçli İvar Kreuger'den gelmiştir. Kreuger kibrit imtiyazı karşılığında 25 yıl vadeli on milyon Dolar kredi açmıştır (Keskin, 2020: 35).

11 Haziran 1930 tarihinde 1715 Sayılı Merkez Bankası Kanununu TBMM'den geçmiştir. Bu kanunla Osmanlı Bankası'nın emisyon görevi fiilen son bulmuştur. Ayrıca kanun; Merkez Bankasının sermayesini 15.000.000 lira olarak belirlemiştir. Sermaye; yüz liralık 150.000 hisseden oluşması hükmüne varılmıştır. Kanun, sermayenin hükümetin uygun görmesi durumunda iki katına çıkarılabileceğini öngörmüştür. Merkez bankası, hisse senetleri dört sınıf olarak belirlenmiştir. Bu sınıflar; (A), (B), (C), (D) olarak ayrılmış ve (A) Sınıfı Hisse Senetleri, hükümet kurumlarına ayrılmış ve bankanın tüm hisseleri içerisinde oranı % 15 olarak belirlenmiştir. %15'lik oran; bankanın bağımsızlığını zedelememek ve hükümetin banka üzerinde baskın söz sahibi olamaması için özellikle düşük yüzdelik oranlı belirlenmiştir. (B) Sınıfı Hisse Senetleri, milli bankalara ayrılmıştır. (C) Sınıfı Hisse senetleri, yabancı bankalar, imtiyazlı şirketlere ayrılmıştır. (D) Sınıfı Hisse senetleri ise Türk gerçek kişiler ve Türk ticaret işletmelerine ayrılmıştır (Keskin, 2020: 37).

Yeni Cumhuriyetin; finansal piyasalarının en önemli kurumu olan merkez bankasının kuruluşu için ulusal ve yabancı bankaların temsilcilerinden oluşan kurucu heyet oluşturularak bankanın kurulması için son formalite tamlanmıştır. Bu Kurucu heyetin ilk toplantısı 14 Şubat 1931 tarihinde yapılmıştır. Merkez bankası hisse senetleri işlemleri 1 Mart ile 15 Nisan 1931 arasında yürütülmüştür. Bu dönem halka hisse senetleri hakkında bilgi verme seferberliği de başlamıştır. Özellikle de devlet memurlarının hisse senetlerine talebini artırabilmek için kampanyalar yapılmıştır. B ve C sınıfı hisseler de büyük ilgi görmüştür. B sınıfı hisseler toplam hisselerin %34'lük kısmını oluşturabilmiştir. Fakat hisse senedi satışı için son gün B sınıfı için gerekli miktara ulaşamayınca. Ziraat, İş Bankası, Emlak ve Eytam Bankaları birleşerek 500.000TL karşılığı hisseyi ortaklaşa almışlardır. Tablo 1'de; merkez bankası kuruluş dönemi hisse senetlerini alan kurum ve kuruluşlar yer almaktadır.

Tablo 1: TCMB kuruluş döneminde; toplam hisseleri ve yüzdeleri

	Kurum/Kuruluş Adı	Tutar (TL)
(A) Sınıfı Hisse (%15)	Hükümet kuruluşları	2.250.000.-
(B) Sınıfı Hisseler (%37)	Ziraat Bankası,	3.000.000.-
	Emlak ve Eytam Bankası	1.000.000.-
	İş Bankası,	500.000.-
	Emniyet Sandığı	300.000.-
	Sanayi ve Maaden Bankası	250.000.-
	Ziraat, Emlak, Eytam ve İş Bankaları	500.000.-
(C) Sınıfı Hisseler (%10)	Osmanlı Bankası	1.000.000.-
	Banca Commerciale Italiana	250.000.-
	Deutsche Bank	250.000.-
(D) Sınıfı Hisseler (%38)	Türk ticaret kuruluşları, Türk uyruklu gerçek ve tüzel kişiler	5.700.000.-
Toplam %100		15.000.000.-

Kaynak: (TCMB, 2018: 9-10).

1 Haziran 1931 tarihinde TCMB'sı hissedarları ile banka kurucu heyeti toplanarak, İdari Meclisi başkanlığına Nusret Mehmed Metya'yı seçmişlerdir. Ziraat Bankası genel müdür yardımcısı Selahattin Çam TCMB'nin ilk genel müdürü olmuştur. Farklı kurumlarca yürütülen merkez bankacılığı işlevleri tek elde TCMB'sında toplanmasının ardından 3 Ekim 1931 tarihinde banka faaliyetlerine başlamıştır. Banka'nın ilk bağımsız idare binası ise Atatürk'ün direktifleriyle hizmete girmiştir. Avusturyalı mimar Clemens Holzmeister'in tasarladığı bina, Merkez Bankasına hizmet vermiştir (Keskin, 2020: 35-38).

Merkez Bankası, diğer kamu kurumlarından farklı ve bağımsızlığına vurgulayan önemli özelliği A.Ş. olarak tüzel kişiliğe sahip olmasıdır. Banka Umum Müdürlük şeklinde yapılandırılmıştır. Bu yapılanma; 14 Ocak 1970 tarihine kadar devam etmiştir. 1211 sayılı yasa ile banka organizasyon yapısında da değişiklik olmuş;

Umum Müdür unvanı yerine “Başkanlık (Guvernörlük)” makamı oluşturularak düzenlenmiştir. İlk guvernör unvanı alan isim Naim Talu’dur.

KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE TCMB

Merkez Bankası Kuruluş Kanunu’na göre bankanın temel amacı ülkenin ekonomik kalkınmasını desteklemektir. Elbette banka, banknot basma yetkisine de sahiptir. Bunun yanı sıra banka reeskont⁶ oranlarını belirlemek, Türk Lirasının değerini korumak için gerekli önlemleri almak, para dolaşımını düzenleme, ülkenin döviz ve altın rezervini saklayarak bu rezervleri ülke çıkarlarına uygun yönetmek, fiyat ve finansal istikrarı sağlamak görevlerini üstlenmiştir.

Türkiye’nin genel ekonomik durumu ile birlikte merkez bankası tarihi dönemleri aşağıda incelenmiştir.

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası 1931-1970 Yılları Arası

1930’lu yıllar TCMB’nin bağımsızlığının önemli ve ön planda tutulduğu yıllardır. Yine bu yıllarda enflasyon düşük seviyelerde tutulmuştur. İkinci Dünya Savaşı’nın olumsuz etkileri 1940’lı yıllarda Türkiye’yi de etkilemiştir. Bu dönem merkez bankası kaynaklarının kamu finansmanı için kullanıldığı yıllar olmuştur. Bağımsız para politikası yerine kamu finansman açığının kapatılmaya çalışılmış fiyat seviyeleri ise artış göstermiştir. Hızlı kalkınma ve ekonomik büyüme hedefleri 1950’li yılların öncelikli konusu olmuştur. 1960’lı yıllarda kambiyo kontrolü ve uygulamaları merkez bankasına devredilmiştir. Türkiye’de planlı ekonomiye geçiş süreci başlamıştır. Merkez bankası, sanayinin gelişimine destek ve ekonomik koşullara paralel olarak genişlemeci para politikaları uygulamıştır (TCMB, 2011: 10-11).

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası 1970-2001 Yılları Arası

1970’li yılların ilk başında yeni bir yasayla merkez bankasının etkinliği artırılmaya çalışılmıştır. 14 Ocak 1970 tarih ve 1211 sayılı yasa ile bankanın A.Ş. statüsü korunmuş diğer unsurlarda köklü değişiklikler olmuştur. 1211 sayılı Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Kanunu ile bankanın, kurumsal yapısı, yetki, görevleri, yasal statülerine ilişkin önemli değişimler gerçekleşmiştir. Temel değişikliklerden biri 1715 Sayılı Merkez Bankası Kanununun ’da hazinenin %15 ile sınırlandırılmış payı artırılarak %51’den az olmayacağı hükmüne bağlanmıştır. Ayrıca 1211 sayılı Kanun, bankanın görev ve yetkilerini artırmıştır. Bu doğrultuda banka dolaşımdaki likiditeyi kontrol edebilmesi için para politikası araçları üzerinde etkinliğini artırmıştır. Bankaya; hükümetin ekonomik tedbirleri ile ilgili eylemlerinde hükümete görüş sunması hükmüne bağlanmıştır. Yine 1211 sayılı kanunla banka organizasyonunda da değişikliklere gidilmiştir. Banka dış temsil ve ilişkilerde eşitlik sağlayabilmek için umum müdürlüğünü guvernörlük (başkanlık) olarak değiştirmiştir. Naim Talu 1967-1971 yılları arasında görev sürdürmüş ilk başkan olmuştur (TCMB, 2011:12). 1970’li yıllar Türkiye’de döviz darboğazının olduğu yıllardır. Bu durumu aşabilmek için; yurtdışında çalışan işçilerin tasarruflarını değerlendirmek amacıyla kredi mektuplu döviz tevdiat hesabı uygulaması yöntemi kullanılmış ve dövizler Türkiye’ye gelmeye başlamıştır. Bu durum ileriki dönemlerde Alman bankalarını rahatsız etmiş ve bu bankaların engellemelerine takılmıştır. Türkiye 1970’lerde yüksek enflasyonu deneyimlemeye başlamış piyasalarda 5, 10, 20 milyonluk banknotlar dolaşıma başlamıştır.

24 Ocak kararları olarak bilinen kararlar bütünü; 24 Ocak 1980 tarihinde Türkiye ekonomisinde, köklü ve yapısal bir dönüşüm yaşatmıştır. Bu dönemle birlikte serbest fiyat ve dış ticaret politikalarına geçilmiştir. Finansal serbestleşmenin başlamasıyla birlikte; merkez bankası serbest piyasa ekonomisine ve kur politikalarına uyum altyapı çalışmaları yaparak köklü değişikliklere imza atmıştır. Türk parası yabancı paralar karşısında devalüe⁷ edilmiş ve serbest kur politikasına geçilmiştir. Mevduat ve kredi faiz oranları da piyasa koşullarına göre oluşturulacağı konusunda yasal düzenlemelerle yapılmıştır. Yine yasal düzenlemelerle TCMB’sının, altın/döviz rezervlerini etkin yönetmesi ve serbest ekonominin gerekleri doğrultusunda fiyat istikrarı sağlayacak şekilde yürütmesi de hükmüne bağlanmıştır. Banka 1987 yılında açık piyasa işlemlerine başlamıştır. 22 Ekim 1987 tarihinde TCMB’sı bünyesinde Para Piyasaları ve Fon Yönetimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

1990 yılında Banka, para politikası programında; döviz kurları ve faiz oranlarını istikrarı bozmadan düzenleyerek piyasanın likidite ihtiyacını karşılamayı amaçlamıştır. TCMB’sı bu programını şeffaflık ilkesi doğrultusunda ilk kez kamuoyu ile paylaşmıştır. Ulus dışında yaşanan gelişmelerinde etkisiyle, Türk finans sektörü baskılanmış, finansal politikasının yeterince sıkı olmaması, bankacılık sektörünün kırılganlaştırmıştır. Bu ekonomik gidişe siyasi istikrarsızlık problemleri de eklenmiştir. Tüm bu konjonktürle birlikte; 1994 yılında

⁶ İkinci kez iskontodur. Reeskont, ticari bankaların iskonto ettikleri bir senedi, likidite sağlamak amacıyla merkez bankasında yeniden iskonto ettirmeleridir. Merkez bankası önceleri etkin bir para politikası aracı olarak kullanılırken, günümüzde bu işlevini yitirmiştir.

⁷ Bir ülke yönetimi o ülkenin ulusal para biriminin değerini diğer ülkelerin para birimleri karşısında belli bir oranda düşürmesidir.

yeni finansal kriz yaşanarak enflasyon oranı, TÜİK verilerine göre; tüketici fiyat endeksi (TÜFE)⁸ %125,49'e ulaşmıştır, toptan eşya fiyat endeksinde (TEFE)⁹ ise %146,5 olmuştur. Ayrıca, Türk Lirası %38 devalüe edilmiştir. 1993 Ocak ayı sonunda 1 ABD Doları 8.814,34 TL iken 1997 Aralık ayı sonunda 1 Dolar 204.860,00 Türk Lirasına ulaşmıştır.

Enflasyonla mücadele amacıyla TCMB'sı 1998'de Enflasyonla Mücadele Programını uygulamaya koymuştur. 1998 yılı sonunda yıllık enflasyon %54'e düşmüş olsa da enflasyonu tek haneye düşürme hedefinde programın başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Aralık 1999'da TCMB'sı, Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund - İMF) ile stand-by anlaşması imzalayarak, uygulayacakları finansal politikaları ve yapısal reformlar açıkladı. Dönemin banka guvernörü; Türk ekonomisinin çözemediği en önemli probleminin yirmi beş yıldır enflasyon olduğunu belirterek yapısal reformlarla birlikte tutarlı, güçlü ve sürdürülebilir politikalarla destekleyerek 2000 yılı sonunda enflasyon oranının % 25'i ve 2001 yılsonun için % 12'ye gerileyeceği hedeflerini açıklamıştır (TCMB, 1999: 1-2).

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası 2001-2023 Yılları Arası

Türkiye; 2001 yılında Türkiye ekonomik krizi olarak bilinen ekonomik krizi derinden yaşadı. Bu kriz döneminde TCMB'nın en çok sıfırlı banknotları (E7) serisinde ihraç etmiştir. Bu banknotlar tamamıyla 01 Ocak 2010 yılında dolaşımdan kaldırılmıştır. Şekil 2'de bol sıfırlı banknotlar görülebilmektedir.



Şekil 2: E7 Emisyon grubu I. Tertip Örnek Banknotlar

Kaynak: (Keskin, 2020: 242-243)

2001 yılında hükümet ekonomik krize çözüm olarak ekonomiden sorumlu devlet başkanlığına Dünya Bankası başkan yardımcısı olarak görev yapan Kemal Derviş getirdi. Bu dönem radikal yeniden yapılanmayı sağlayan "Güçlü Ekonomi Programı" hazırlandı ve uygulamaya geçirildi. Bu bağlamda 25.04.2001 tarihinde 1211 sayılı TCMB kanununda düzenlemeye gidildi. Merkez bankalarının bağımsız karar alabilme yeterliliklerinin olması; para politikalarını kullanmada araçların bağımsızlığı seçimi enflasyon hedeflemelerine ulaşmanın ön şartlarından biriydi. 25.04.2001 tarihli düzenleme ile TCMB'nın bağımsızlığına ilişkin yasal zeminin oluşturulmuştur (Demirhan, 2002). Kanun değişikliğinde; TCMB'nın banka para politikalarında kullanacağı araçların yönetiminde bağımsızlığı da hükme bağlanmıştır.

Türkiye 2001 ekonomik krizinin etkilerini hissetmeye devam ederken dünya piyasalarını etkileyen 11 Eylül saldırıları da bu döneme rastlamıştır. Türkiye İMF, ile yaptığı stand-by fon sağlama anlaşmalarını da revize etmiştir. Ekonomik program gereği; 2002- 2004 yılları için enflasyon yüzdelik oranları sırası ile % 35, % 20 ve % 12 olarak planlanmıştır. 2002, 2003 ve 2004 yıllarında TCMB'ı, örtük enflasyon hedefleme dönemi uygulamıştır. Bu dönemde uygulanan örtük enflasyon hedeflemesi programı sonucunda TCMB fiyat istikrarında önemli bir başarı sağlamıştır (Karahan, 2005: 37-46).

Türk parasının itibarını yükseltmek ve yüksek kupürlü paranın kayıtlarda, ödeme sistemleri dahil olmak üzere pek çok alanda yaşattığı sıkıntıları yok edebilmek ve enflasyonu eritme kararlığının bir kanıtı olarak 1 Ocak 2005 tarihinde Türk lirasından 6 sıfır çıkarılmış ve E8 emisyon grubunda Yeni Türk Lirası tedavüle çıkmıştır. Türk Lirasının önünde yer alan "yeni" kelimesi 1.1.2009 tarihinde E9 emisyon grubunda çıkarılmış ve Türk Lirası olarak piyasalarda yerini almıştır.

Tüm dünyayı etkileyen küresel finansal kriz 2008'de gelişmiş ülkeler dahil tüm ekonomileri etkilemiştir. Ekonomik gelişmiş ülke merkez bankaları parasal genişleme politikaları uygulamışlardır. Bu para politikaların pek çok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ağır yansımaları hissedilmiştir. Piyasalarda sermaye hareketlerinin sığlaşması, finansal risklerin artması TCMB'sını da alternatif para politikaları arayışına yönlendirmiştir. 2010 yılları ile birlikte TCMB'sı enflasyon hedefleri ile birlikte finansal istikrarı da sağlamak için kullanılan para politikası araçlarını da çeşitlendirerek multidisipliner çalışmaya başlamıştır. Banka fiyat istikrarını göz ardı etmeksizin, para politikası araçlarından; kısa vadeli faiz oranları, faiz koridorları, rezerv opsiyon, zorunlu karşılıklar ve likidite yönetimini gibi para politika araçlarını birlikte kullanmaya başlayarak finansal istikrar desteklenmeye çalışılmıştır. TCMB 2015 yılının ikinci yarısında yeni bir strateji belirleyerek faiz koridorunu daraltma serisine başlamıştır. Ayrıca banka, ticari bankalara sağlanan fonlara ilişkin de yeni

⁸ Türkiye'de tüketici fiyat endeksi aylık ve yıllık bazdaki artış oranları olup, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından her ay düzenli olarak hesaplanmaktadır

⁹ Toptan eşya fiyat endeksi, değişimi aylık ya da yıllık enflasyon rakamının belirlenmesinde kullanılır. 2005 yılından itibaren TÜİK, toptan eşya fiyat endeksinin yerine üretici fiyat endeksinin (ÜFE) kullanmaya başlamıştır.

politikalar oluşturmıştır (TCMB, 2018: 16). Para Politikası Kurulu 29 Aralık 2015’de basına servis ettiği toplantı özetinde enflasyon görünümünde istenen düzelmeyi sağlayamadıklarını, enerji fiyatlarındaki düşüşlerin enflasyonu olumlu yansımayı sürdürdüğünü ancak döviz kuru hareketlerinin enflasyonu tetiklediğini ve çekirdek enflasyon iyileşmesini geciktirdiğini vurgulamıştır.

TCMB’nin 2015 yılından günümüze kadar; para politikası, piyasa işlemleri, finansal istikrar, bankacılık düzenlemeleri, döviz rezervleri ve ekonomik verilerin yayınlanması, rezerv yönetimi, ödeme sistemleri ve banknot basım faaliyetlerine devam etmiştir. TCMB, faiz oranlarını belirleyerek enflasyon hedeflemesi çerçevesinde para politikasını uygulamaya çalışmıştır. Banka faiz koridorunu daraltarak, piyasanın fonlanmasının basit çerçevede yönetilmesi politikasını uygulamaya devam etmiştir. Banka bu dönemde; temel araç olarak; bir hafta vadeli repo ihale faiz oranlarını kullanmıştır. TCMB’sı, piyasa faizinin politika faiziyle eş güdüm içinde yol almasını sağlayan parasal aktarım mekanizmasını etkinliği yönünde politikalarını sürdürmektedir (TCMB, 2023: 2-12). Banka 2023 yılının ikinci yarısı itibari ile sıkı para politikasına başlayacağını ve cari dengeyi düzenleyerek finansal istikrarı artıracak politikalar uygulayacağını duyurmuştur. Bu dönem TCMB’ı, ortodoks iktisadi politikaları benimseyeceğinin işaretlerini vermektedir.

TCMB’sı sermaye yapısı kuruluş döneminden günümüze değin bazı değişiklikler göstermiştir. Tablo 2’de 31 Aralık 2022 tarihi itibari ile TCMB’sı pay senetlerinin görünümü verilmektedir.

Tablo 2: 31 Aralık 2022 tarihli TCMB sermaye hisse ve yüzde dağılımı

	Hisse Tutarı (TL)	Hisse Oranı TL %
Hazine	13.780	55
T.C. Ziraat Bankası A.Ş.	4.806	19
Mervak İç ve Dış Ticaret A.Ş.	1.280	5
Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	621	2
Türkiye İş Bankası A.Ş.	582	2
T.C. Sosyal Güvenlik Kurumu	422	2
Türkiye Kızılay Derneği	301	1
Türkiye Halk Bankası A.Ş.	277	1
Diğer	2.931	12
Toplam nominal sermaye	25.000	100

Kaynak: EY, 2022: 31

Tablo 2’de de görülebileceği gibi, TCMB Kanunu’nun 5. maddesi uyarınca Hisse senetleri A, B, C ve D sınıflarına ayrılmıştır. A sınıfı hisse senetleri Hazine’ye ait olup, A sınıfı hisse senetleri sermayenin %51’inden aşağı olamaz ibaresine uygun şekilde Hazine hisselerin % 55’ne sahiptir. Banka sermayesi 25.000 TL olup, her biri 10 Kr.’luk 250.000 hisseye ayrılmıştır. Günümüzde de banka sermayesi hükümet onayı ile artırılması mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yeni kurulmuş cumhuriyetin, hayata geçirdiği finansal piyasaların en önemli kurumların başında TCMB’ı gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. yılında TCMB’ı faaliyete geçtiği günden bu güne (92 yıldır) Türk finansal piyasalarının baş aktörüdür. Gelişmiş ekonomiye sahip ülkelerin merkez bankası eşleniklerinde olduğu gibi TCMB’sı temel merkez bankacılık işlevini sürdürürken ekonomiye yön vermektedir. Banka uygulamalarında hesap verebilir olmakla birlikte şeffaf ve bağımsız politikalar ile çağın gerekleri doğrultusunda sadece ulusun değil dünyadaki tüm ekonomileri ve siyasal konjonktürler yakından izlemekle birlikte finansal alan başta olmak üzere tüm teknolojik yenilikleri de takip etmektedir.

TCMB’sı Türk Lirasını dijitalleştirme ile ilgili 2022 yılının sonunda radikal adımlar atmış ve banka 2023 yılında Dijital Türk Lirası’nın teknolojik gelişmeleri için çaba harcarken konunun ekonomik ve hukuki çerçevesine ilişkin çalışmalar da yapmaktadır. TCMB’ı teknolojik ilerlemeleri yakından uygularken, yapay zekâ teknolojilerinin sadece takip etmekle kalmayıp yapay zekâ teknolojilerini kullanarak daha verimli bir şekilde para politikalarını uygulayabilir. Bu açıdan konu incelendiğinde, nöral ağ teknolojisi, yapay zekâ veri analitiği teknikleri ile ekonomik verileri daha iyi analiz edilerek politika kararlarını daha bağımsız bilgi kullanım temelli yapılması sağlanabilir.

Finansal teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte, ödeme sistemleri ve finansal hizmetler alanında inovasyonların yaşandığı çağdayız. TCMB’sı bu inovasyonları takip etmektedir. Ancak, ödeme sistemlerinin güncellenmesi ve daha hızlı, güvenli ve maliyet düşük ödeme yöntemlerinin kullanılması etkinliği ve güvenilirliği artıracak bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Aktif makro ihtiyati (Makroprudansiyel) politikalar, finansal istikrarı sağlamak için finansal sistemle makroekonomi arasında birbirini besleyen ve ekonomik döngülerin şiddetini absorbe ederek finansal sisteme

yönelik riskleri izleyerek erken tespit edilmesini ve önlenmesini sağlayan politikalar; TCMB'sının, finansal istikrarı koruması için daha aktif bir şekilde uygulanabilir.

Banka iletişim etkin kullanması özellikle kritik Para Politikası Kurulu (PPK) toplantılarından önce kamuoyuna açıklamalar yapılması beklentilerin ve tahminlerin büyük skalada savrulmasını önlemek ve piyasaları hazırlamak adına önemli olabileceği değerlendirilmektedir.

İklim değişikliği, finansal istikrar üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu gerçeğinden hareketle TCMB'ı, sürdürülebilir finans ilkelerine daha fazla odaklanması gerekmektedir. İklim risklerini azaltmak, finansal kuruluşlar ve piyasalar arasında sürdürülebilirlik standartlarını teşvik etmek ve iklim değişikliğiyle mücadele için uygun politikaları uygulamak önemlidir.

Sadece TCMB'sının değil tüm merkez bankalarının geleceği, dijitalleşme, teknolojik ilerleme, sürdürülebilir finans, iklim değişikliği gibi faktörlerle şekillenecektir. Bu odakla merkez bankaları, daha etkin, güvenilir, şeffaf, bağımsız, sürdürülebilir ve finansal istikrarı sağlamaya yönelik bir şekilde ilerleyebilecektir.

KAYNAKÇA

Ahrensdoerf, J., & Kanesathasan: (1960). "Variations in The Money Multiplier And Their Implications For Central Banking". Staff Papers (International Monetary Fund), 8(1), 126-149.

Alesina, A., & Summers, L. H. (1993). "Central bank Independence And Macroeconomic Performance: Some Comparative Evidence". Journal of Money, credit and Banking, 25(2), 151-162.

Aliber, R. Z. (1973). Gold, SDR's, and central bank swaps. Journal of Money, Credit and Banking, Vol. 5 (3), 819-825.

Alptürk, N. (1960). Merkez Bankacılığı (No. 9). TCMB Yayınları, Ankara.

Banaian, K., Laney, L. O., & Willett, T. D. (1986). Central Bank Independence: A'n International Comparison. Central Bankers, Bureaucratic Incentives, And Monetary Policy, 199-217.

Banks, F. R. (1747). Index to Statistical Tables. Foreign Exchange, 1750, 1801. <https://www.federalreserve.gov/> (Erişim tarihi: 24.06.2023).

Barışık: (2004). "Merkez Bankası bağımsızlığı, Makroekonomik Etkileri ve 2001 Tarihli TCMB Kanununun Yansımaları". Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 59(03), 1-20.

Baring, F. (1797). Observations On The Establishment Of The Bank Of England, And On The Paper Circulation Of The Country. Sewell. England.

Barrdear, J., & Kumhof, M. (2022). "The Macroeconomics Of Central Bank Digital Currencies". Journal of Economic Dynamics and Control, 142(104148), 1-24.

Baydur, C. M., & Süslü, B. (2007). "Avrupa Merkez Bankası ile TCMB'nin Bağımsızlıklarının Karşılaştırılması Ve Ekonomiye Etkileri". Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14(1), 43-66.

Berhad, D. N. (1900). Danamodal Nasional Berhad-the Malaysian Approach To Bank Recapitalisation, Revitalisation And Restructuring. <https://elischolar.library.yale.edu/> (Erişim tarihi: 24.06.2023).

Beukers, T. (2013). "The New ECB and Its Relationship With The Eurozone Member States: Between Central Bank Independence And Central Bank Intervention". Common Market Law Review, 50(6), 1-20.

Bhattacharya, Gale, D., Barnett, W. A., & Singleton, K. (1985). Preference Shocks, Liquidity, And Central Bank Policy. Liquidity And Crises, 35. England: Oxford.

Bıyık, H. (1999). "TC Merkez Bankasının Bağımsızlığı Ve Türkiye'de İzlenen Para Politikaları" (Yayınlanmış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Birsel, M. C., & Talip, Ş. (1933). "Lozan". Journal of Istanbul University Law Faculty, 1(2), 247-280.

Blinder, A. S., Ehrmann, M., Fratzscher, M., De Haan, J., & Jansen, D. J. (2008). "Central Bank Communication And Monetary Policy: A Survey Of Theory And Evidence". Journal of Economic Literature, 46(4), 910-945.

Bloomfield, A. I. (1957). "Some Problems Of Central Banking In Underdeveloped Countries". The Journal of Finance, 12(2), 190-204.

Brimmer, A. F. (1971). "Central Banking And Economic Development: The Record Of Innovation". Journal of Money, Credit and Banking, 3(4), 780-792.

- Bryan, W. R. (1967). "Bank Adjustments To Monetary Policy: Alternative Estimates Of The Lag". The American Economic Review, 57(4), 855-864.
- Chiu, J., Davoodalhosseini, M., Jiang, J., & Zhu, Y. (2023). "Bank Market Power And Central Bank Digital Currency: Theory And Quantitative Assessment". Journal of Political Economy, 131(5), 1213-1248.
- Çakır, C. (2001). Tanzimat Döneminde Osmanlı Maliyesi. Küre Yay. İstanbul
- Çetin, C. (1998). "Türkiye'de Enflasyon İle Mücadelede Merkez Bankası'nın Bağımsızlığı" (Yayınlanmış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, M. (2016). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB) para politikası uygulamalarının gelişimi. Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 8(14), 67-101.
- Çolakoğlu, B. (2002). "Enflasyon Hedeflemesi Stratejisine Geçiş Bağlamında Tc Merkez Bankası Bağımsızlığının Fonksiyonelliği". Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (4), 17-31.
- De Haan, J., Masciandaro, D., & Quintyn, M. (2008). "Does Central Bank Independence Still Matter?". European Journal of Political Economy, 24(4), 717-721.
- Demirhan, E. (2002). Para Politikasının Değişen Yüzü: Enflasyon Hedeflemesi. TBB Yayınları. İstanbul.
- Dikau., & Volz, U. (2018). Central Banking, Climate Change And Green Finance. <https://www.soas.ac.uk> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Dirlik: (1970). "Devlet Karşısında Merkez Bankası Ve Merkez Bankalarının Bağımsızlığı". Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 25(1), 173-184.
- Dreher, A., Sturm, J. E., & De Haan, J. (2010). "When Is A Central Bank Governor Replaced? Evidence Based On A New Data Set". Journal of Macroeconomics, 32(3), 766-781.
- Droppers, G. (1898). "Monetary Changes in Japan". The Quarterly Journal of Economics, 12(2), 153-185.
- Eijffinger., Schaling, E., & Hoeberichts, M. (1998). "Central Bank Independence: A Sensitivity Analysis". European Journal of Political Economy, 14(1), 73-88.
- Eldem, E.(1999). Osmanlı Bankası Tarihi Çev. Ayşe Berktaş, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını. İstanbul.
- Epstein, M. (1944). Turkey: "Türkiye Cumhuriyeti. The statesman's Year-Book: Statistical And Historical Annual Of The States Of The World For The Year 1944", (ss.1332-1348). Springer.
- Ergin, F. (1942). "Türkiye Harp Maliyesi (1939-1942)". İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 4(2), 148-170.
- Ergin, F. (1960). "Hususi Sanayi ve Müşterek Pazar". İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 19(1-4), 191-217.
- Fernández-Villaverde, J., Sanches, D., Schilling, L., & Uhlig, H. (2021). "Central Bank Digital Currency: Central Banking For All?". Review of Economic Dynamics, 41, 225-242.
- Feyzullah, E. (1929). "1929 Dünya Ekonomik Buhranı Ve Türkiye'ye Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme". Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 3(3), 158-162.
- Files, L. I. (1966). Turkey-Fourth Industrial Development Bank Project: Loan 0461-Guarantee Agreement-Conformed. <https://policycommons.net/> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Fischer: (1995). "Central-Bank Independence Revisited". The American Economic Review, 85(2), 201-206.
- Fischer., & Capie, F. (1994). Modern Central Banking. Stanley Fischer, IMF Essays From A Time Of Crisis: The International Financial System, Stabiliza—Tion, And Development (Cambridge, MA: MIT Press, 2005), 169-222.
- Collyns, M. C. (1983). Alternatives To The Central Bank In The Developing World. International Monetary Fund.
- Fisunoğlu, M. (1990). 1999 Yılları Arasında Merkez Bankası ve Bankacılık Sektöründe Gelişmeler ve Para Politikası Üzerine gözlemler. İktisat Üzerine Yazılar II: İktisadi Kalkınma, Kriz ve İstikrar (s. 246,251). İletişim Yayınları. İstanbul.
- Forder, J. (1999). "Central Bank Independence: Reassessing The Measurements". Journal of Economic Issues, 33(1), 23-40.

- Gilbart, J. W. (1847). *A Record Of The Proceedings Of The London And Westminster Bank During The First Thirteen Years of Its Existence: With Portraits of Its Principal Officers*. R. Clay. London.
- Gilbart, J. W. (1859). *The Logic of Banking: A Familiar Exposition of the Principles of Reasoning, and Their Application to the Art and the Science of Banking*. Longmans. London.
- Girton, L., & Henderson, D. (1977). *Central Bank Operations In Foreign And Domestic Assets Under Fixed And Flexible Exchange Rates. The Effects Of Exchange Rate Adjustment*, 151-179. *The Proceedings of A Conference*. USA.
- Girton, L., & Henderson, D. W. (1976). "Financial Capital Movements And Central Bank Behavior In A Two-Country, Short-Run Portfolio Balance Model". *Journal of Monetary Economics*, 2(1), 33-61.
- Goodfriend, M. (1986). "Monetary Mystique: Secrecy And Central Banking". *Journal of Monetary Economics*, 17(1), 63-92.
- Goodfriend, M. (2012). *The Elusive Promise Of Independent Central Banking* (No. 12-E-09). Institute For Monetary And Economic Studies, Bank of Japan. <https://www.tcmb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Goodfriend, M., & King, R. G. (1988). *Financial Deregulation, Monetary Policy, And Central Banking*. Federal Reserve Bank Of Richmond Working Paper, (88-1). <https://www.tcmb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 24.06.2023)
- Goodhart, C. (1995). *The Central Bank And The Financial System*. Springer. Berlin.
- Goodman, J. B. (1991). The politics of central bank independence. *Comparative Politics*, 23(3), 329-349.
- Gordon, H. S., & Read, L. M. (1958). "The Political Economics Of The Bank of Canada. Canadian" *Journal of Economics and Political Science/Revue canadienne de Economiques et Science Politique*, 24(4), 465-482.
- Gökten, H. (1998). "Türkiye'de Merkez Bankası, Hazine Bankacılık Kesimi İlişkileri Ve 5 Nisan Kararları (Yayınlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gray, J. (1774). *Essay Concerning The Establishment Of A National Bank In Ireland*. Ireland.
- Green, T. (1845). *Central Bank Gold Reserves. An Historical Perspective Since*. London.
- Guinnane, T. W. (1889). *A friend And Advisor: Management, Auditors, And Confidence In Germany's Credit Cooperatives, 1889-1914. Auditors, And Confidence In Germany's Credit Cooperatives, 1914*. Yale University. USA.
- Güney, BDveSMMM (2022). *Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası A.Ş. 31 Aralık 2022 Tarihi İtibarıyla Finansal Tablolar ve Bağımsız Denetçi Raporu. Güney Bağımsız Denetim ve SMMM A.Ş. RAPOR*. İstanbul.
- Hall, P. A. & Franzese, R. J. (1998). "Mixed Signals: Central Bank Independence, Coordinated Wage Bargaining, And European Monetary Union". *International Organization*, 52(3), 505-535.
- Harding, W. F. (1895). "The State Bank of Indiana". *Journal of Political Economy*, 4(1), 1-36.
- Hielscher, K., & Markwardt, G. (2012). "The Role Of Political Institutions For The Effectiveness Of Central Bank Independence". *European Journal of Political Economy*, 28(3), 286-301.
- Indicators, P., & Lead: L. T. (1708). *The Subject Matter Of This Report Deals With The Following Council Objectives. Policy*, 432485(02033), 733881. <https://www.havering.gov.uk> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Jobst, C., & Kernbauer, H. (1816). *The Quest For Stable Money. Central Banking In Austria*, Campus Verlag. Austria.
- Joplin, T. (1837). *An Examination Of The Report Of The Joint Stock Bank Committee*, J. Ridgway and Sons. London.
- Kant, I., & Peace, P. (1795). *A Philosophical Sketch*. F. Nicolovius. Germany.
- Karadeniz, E., Koşan, L., Günay, F., & Beyazgül, M. (2017). "Türk İmalat Sektöründe Finansal Performansın Gri İlişkisel Analiz Yöntemi İle İncelenmesi: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İmalat Alt Sektör Bilançolarında Bir Araştırma". *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi (MUVU)/Journal of Accounting & Taxation Studies (JATS)*, 10(2), 161-184.
- Karahan, Ö. (2005). "Türkiye'de Örtük Enflasyon Hedeflemesi Programının Uygulanmasına İlişkin Oluşan Riskler ve Bu Risklerin Yönetim Politikaları". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.4 S.14:34-47.

- Kardeş: (2023). “Merkez Bankası Bağımsızlığı Ve Makroekonomik Performans: Türkiye Örneği” (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Keskin, M. (2020). Merkez Bankası ve Hazine, Astana Yayınları. Ankara.
- Kiff, M. J., Alwazir, J., Davidovic:, Farias, A., Khan, M. A., Khiaonarong, M. T. & Zhou, P. (2020). A Survey Of Research On Retail Central Bank Digital Currency. IMF eLibrary. USA.
- King, D., & Ma, Y. (2001). “Fiscal Decentralization, Central Bank Independence, And Inflation”. Economics Letters, 72(1), 95-98.
- Koç: (2020). Paranın dijitalleşmesi ve merkez bankası dijital para olasılığı. Akademik İzdüşüm Dergisi, 5(2), 196-204.
- Kriz, M. A. (1948). “Central Banks And The State Today”. The American Economic Review, 38(4), 565-580.
- Kunter, K., & Biney, Ş. (1999). “Türkiye”de Mali Liberalleşmede Merkez Bankasının Rolü 1980-1997”. İktisat İşletme ve Finans, 14(154), 24-48.
- Kurt, İ., Günal, V., & Tuğçetin, T. (1977). TC Merkez Bankası Kanunu Şerhi ve Yabancı Mevzuat Ve Uygulama. Türkiye Bankalar Birliği Yayınları. Ankara.
- La No-Violencia, L. (1770). Marcha Mundial. World.
- Lagarde, C. (2021). Climate Change And Central Banking. Green Banking And Green Central Banking, 24, 151. European Central Bank. Frankfurt.
- Laughlin, J. L. (1897). “The Gold Standard in Japan”. Journal of Political Economy, 5(3), 378-383.
- Leombroni, M., Vedolin, A., Venter, G., & Whelan, P. (2021). “Central Bank Communication And The Yield Curve”. Journal of Financial Economics, 141(3), 860-880.
- McCallum, B. T. (1995). Two Fallacies Concerning Central Bank Independence. Macmillan Press. London.
- Meade, J. E. (1934). The amount of money and the banking system. The Economic Journal, 44(173), 77-83.
- Micossi: (2015). The Monetary Policy Of The European Central Bank (2002-2015). CEPS Special Report, 109. Pdf <https://www.pitt.edu/> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Minsky, H. P. (1957). “Central Banking And Money Market Changes”. The Quarterly Journal of Economics, 71(2), 171-187.
- Modigliani, F., Rasche, R., & Cooper, J. P. (1970). “Central bank Policy, The Money Supply, And The Short-Term Rate Of Interest”. Journal of Money, Credit and Banking, 2(2), 166-218.
- Moldibi, F. (1994). Türkiye’de merkez bankası ve hazine ilişkileri (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Morgan, E. V. (1965). The Theory And Practice Of Central Banking, 1797-1913. Psychology Press. Cambirdge.
- Morgül, E. (1980). “Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası’nın Ticari Bankalarla İlişkileri Ve Ekonomide Uyguladığı Para Politikaları” (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mundell, R. A. (1963). “Capital Mobility And Stabilization Policy Under Fixed And Flexible Exchange Rates”. Canadian Journal Of Economics And Political Science/Revue Canadienne De Economiques Et Science Politique, 29(4), 475-485.
- Neumann, M. J. (1991). “Precommitment By Central Bank İndependence”. Open Economies Review, 2, 95-112.
- Oktar, S. & Varli, A. (2009). “İttihat ve Terakki Döneminin Ulusal Bankası: Osmanlı İtibar-I Milli Bankası”. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27(2), 1-20.
- Ozili, P. K. (2023). “Central Bank Digital Currency Research Around The World: A Review Of Literature”. Journal of Money Laundering Control, 26(2), 215-226.
- Oztan, F. (1963). “Decisions”. Banka Huk. Dergisi, 2, 305.
- Önder, M. (1989). İzmir Yollarında, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.

- Parasız, M. İ. (1980). “Enflasyonla Mücadelede Para Politikasının Etkinliğini Artıran Ve Azaltan Bazı Kuramsal Faktörler”. Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İktisat Fakültesi Dergisi, 1(1), 37-57.
- Philip, K. (1951). “Interest and Public Expenditure Financed By The Central Bank”. The Review of Economics and Statistics, 297-303.
- Porter, R. C. (1966). “The Promotion Of The<< Banking Habit>> And Economic Development”. The Journal of Development Studies, 2(4), 346-366.
- Reisoglu: (1989). “Problems Arising From The Implementation Of The Chek Law No. 3167 and Proposals for Solutions”. Banka Huk. Dergisi, 15, 3.
- Roberts, G. E. (1908). “The Need Of A Central Bank”. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 31(2), 45-54.
- Sakarya, B. (1970). “Foreign Borrowing in The Turkish Banking Sector And The Global Liquidity”. Ekonomik Yaklasim, 27(99), 87-87.
- Samuelson, P. A. (1960). “Reflections on Monetary Policy”. The Review of Economics and Statistics, 263-269.
- Sayers, R. S. (1961). “Alternative Views of Central Banking”. Economica, 28(110), 111-124.
- Sayilgan, G., & Uysal, B. (2011). “Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Sektörel Bilançolari Kullanılarak Sermaye Yapisini Belirleyen Faktörler Üzerine Bir Analiz: 1996-2008”. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 66(04), 101-124.
- Semiz, Y., & Akandere, O. (1929). “1929 Dünya Ekonomi Buhranı ve Türkiye”. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 9(1-2), 301-313.
- Sen. SN. (1952). Central Banking in Underdeveloped Money Markets. USA: Bookland.
- Serel, A., & Özkurt, İ. C. (2014). “Geleneksel Olmayan Para Politikası Araçları ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası”. Journal of Management and Economics Research, 12(22), 56-71.
- Sheppard, D. K. (1968). “Central Bank Open Market Operations”. Finance and Development, 5(1), 8.
- Sherman, R. (1752). A Caveat Against Injustice. Henry de Foreest in King-Street. Ecco. London.
- Sinikkaya, Y. (1997). “Kuramda ve Uygulamada Merkez Bankasının Bağımsızlığı: Türkiye Cumhu-Riyeti Merkez Bankası Örneği” (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Smith, V. C. (1936). The Rationale Of Central Banking. PS King. London.
- Soydan, H. Y. (1987). “Kredi Analizlerinde İstihbarat ve Önemi”. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(1-2), 105-112.
- Soyeda, J. (1893). “The Study Of Political Economy In Japan”. The Economic Journal, 3(10), 334-339.
- Sylla, R. (1790). US Securities Markets And The Banking System. <https://psu.edu>. (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Şeker, C. (2007). “İstanbul Ahkâm ve Atık Şikâyet Defterlerine Göre 18. Yüzyılda İstanbul’a Yönelik Göçlerin Tasvir ve Tahlili” (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TCMB (1999). 2000 Yılı Enflasyonu Düşürme Programı: Kur ve Para Politikası Uygulaması. <https://www.tcmb.gov.tr> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- TCMB (2011). Dünden Bugüne Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. <https://www.tcmb.gov.tr> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- TCMB (2018). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Tarihçesi ve Görevleri. <https://www.tcmb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- TCMB (2023). 2023 Yılı Para Politikası ve Liralaşma Stratejisi. <https://www.tcmb.gov.tr> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Telatar, E. (1999). “Para Ve Maliye Politikası Dominant Rejimlerde Fiyat Belirlenmezlik Problemi Ve Merkez Bankası Bağımsızlığı”. Ekonomik Yaklasim, 10(35), 5-20.

- Timberlake, R. H. (1984). "The Central Banking Role Of Clearinghouse Associations". Journal of Money, Credit and Banking, 16(1), 1-15.
- Tokgöz, E. (1996). "TC Merkez Bankası ve Döviz Piyasası". Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(1), 5-17.
- Trevisani, R., Callery, T. G., & Sue Jr, N. (1758). Securities Exchange Act Of 1934 Securities Exchange Act Of 1934 Release No. 34-37015A/April 8, 1996 File No. SR-NYSE-96-02 Self-Regulatory Organizations; SEC DOCKET. New York.
- Triffin, R. (1946). "National Central Banking And The International Economy". The Review of Economic Studies, 14(2), 53-75.
- Ünal, U. (2008). Sultan Abdülaziz Devri Osmanlı Kara Ordusu (1861-1876). Genelkurmay Basımevi. Ankara.
- Waller, C. J. (1989). "Monetary Policy Games and Central Bank Politics". Journal of Money, Credit and Banking, 21(4), 422-431.
- Warburg, P. M. (1914). "A Plan For A Modified Central Bank". Proceedings of the Academy of Political Science in the City of New York, 4(4), 23-29.
- Wilson, E. (1872). What is Money? UK.
- Yeşiladalı, D. (2000). "Karaparanın Aklanması İle Mücadelede TC Merkez Bankası'nın Rolü". Bankacılar Dergisi, (32), 20-24.



Özel Güvenlik Ve Koruma Programı Öğrencilerinin Spor Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Determining The Metaphorical Perceptions Of Private Security And Protection Program Students Regarding The Concept Of Sports

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO da Mülkiyet Koruma ve Güvenlik bölümü Özel Güvenlik koruma programında 2022-2023 eğitim öğretim döneminde okuyan 1 ve 2 sınıf 40 öğrenci oluşturmakta olup öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma kapsamında öğrencilerden “Sporgibidir. Çünkü.....”, “Spor..... etki eder. Çünkü.....”, “Spor..... kontrol eder. Çünkü.....” cümlelerini tamamlamaları istenmiş olup öğrencilere metafor cümlesi içeren form yazılı olarak verilmiştir. 1 soru olan “Sporgibidir. kavramına toplamda 39 metafor üretmiş, Çünkü.....”, kavramına ise toplamda 41 metafor üretmiş sorunun tamamına bakıldığında ise 80 metafor ürettikleri, 2 soru “Sporgibidir. Çünkü.....” sorusunun toplamına baktığımızda ise 80 metafor ürettiklerini, “Spor..... etki eder. Kavramına 39 metafor üretmiş, Çünkü.....” kavramına ise 39 metafor üretmiş ve “Spor..... etki eder. Çünkü.....” sorusunun tamamına bakıldığında ise toplamda 78 metafor üretmiş, 3 soru “Spor..... kontrol eder. Kavramına 39 metafor üretmiş, Çünkü.....” Kavramına ise 27 metafor ürettikleri tamamına bakıldığında ise 66 metafor ürettikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencileri 3 soruya toplamda üretilen metafor sayısı ise 224 metafor ürettikleri belirlenmiş öğrencilerin spor ile ilişkili hayatlarına olumlu yönde etki edeceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Özel Güvenlik, Sporty

ABSTRACT

The purpose of this study consists of 40 1st and 2nd grade students studying in the Private Security protection program of the Property Protection and Security Department at Hereke Ömer İsmet Uzunyol Vocational School in the 2022-2023 academic year, and the students participated in the study voluntarily. Within the scope of the research, students asked, "Sports are like Because...", "Sports..... has an impact. Because...", "Sports.....controls. They were asked to complete the sentences "Because..." and the form containing the metaphor sentence was given in writing. 1 question "Sports are like". They produced a total of 39 metaphors for the concept, "Because....", and a total of 41 metaphors for the concept. When we look at the whole question, they produced 80 metaphors, 2 questions were "Sports are like...". When we look at the total of the question "Because...", we see that they produced 80 metaphors, "Sports..... has an impact. He produced 39 metaphors for the concept of "Because..." and 39 metaphors for the concept of "Sports..... affects. When we look at the whole question "Because...", it produced a total of 78 metaphors, 3 questions being "Sports..... controls. They produced 39 metaphors for the concept of "Because..." and 27 metaphors for the concept of "...", and when we look at the whole, it was seen that they produced 66 metaphors. The total number of metaphors produced by the students participating in the study in response to 3 questions was 224 metaphors, and it was concluded that it would have a positive impact on the sports-related lives of the students.

Keywords: Metaphor, Private Security, Sporty

GİRİŞ

Metaforlar, ya açıkça metaforik aktarım süreci yoluyla ya da daha az açık bir şekilde duyuların daraltılması veya genişletilmesi yoluyla, dil üzerindeki deneyimin taleplerini karşılamak için sürekli olarak türetilmektedir. Bu tür metaforlar zamanla nispeten etkisiz hale gelir ve daha az orijinal hale gelir ve eğer sık kullanılırsa bir dilin sözlüğünün bir parçası haline gelebilir. (Goatly, 1997 :38 Akt: Charteris-Black, J. (2000).).

Bireylerin düşünceleri ve bunları ifade etme biçimleri incelendiğinde, soyut kavramlar ile bilinenler arasında ilişki kurarak açıklamalar yapmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Şaban, vd. 2005 Akt: Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H, 2011).

Aykut Tosun¹

How to Cite This Article

Tosun, A. (2023). “Özel Güvenlik Ve Koruma Programı Öğrencilerinin Spor Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5150-5154. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73451>

Arrival: 06 September 2023
Published: 30 November 2023

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

¹ Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Hereke Ömer İsmet Uzunyol Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Kocaeli, Türkiye

Spor, kronolojik olarak insanların toplumlar hâlinde yaşamaya başlamaları ile karşımıza çıkmaktadır. Savaşların beden gücüne dayandığı çağlarda spor olayı savaşa adeta bir hazırlık dönemini oluşturmakta idi. Nitekim sporun tarihî perspektiften yapılan tanımı şudur. Spor, yarışma ve rekabet üzerine kurulmuş, savaşçı güçleri olgunlaştıran disiplinli bir kolektif oyun tarzıdır (Erkal, 1978 Akt: Yazıcı, A. G, 2014).

Sporun insanoğlu üzerinde fiziksel olarak kişinin görüntüsünü fit olarak sağladığı gibi aynı zaman da sağlık ve mutluluk hormonu salgılaması ile günlük yaşamı içerisinde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Spor aktiviteleri, yaşam boyu fiziksel aktiviteye hazırlıklı olmayı sağlığı zihni ve duyu düşüncelerimizin arınmasını gerçekleştirebilir.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmanın amacı Özel Güvenlik koruma programında 2022-2023 eğitim öğretim döneminde okuyan 1 ve 2 sınıf öğrencilerinin “Sporgibidir. Çünkü.....”, “Spor..... etki eder. Çünkü.....”, “Spor..... kontrol eder. Çünkü.....” cümlelerini tamamlamaları istenmiş ve Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO da Mülkiyet Koruma ve Güvenlik bölümü Özel Güvenlik koruma programında 2022-2023 eğitim öğretim döneminde okuyan 1 ve 2 sınıf 40 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır

BULGULAR

Araştırmaya toplamda 40 öğrenci katılmış ve katılan öğrencilere soru olarak “Sporgibidir. Çünkü.....”, “Spor..... etki eder. Çünkü.....”, “Spor..... kontrol eder. Çünkü.....” soruları yöneltilmiş ve bu soruların tamamına 1 öğrenci cevap vermediği 39 öğrencinin ise katılım gösterdiği “Sporgibidir kavramına 39 metafor Çünkü.....” kavramına ise 41 metafor ürettikleri Spor..... etki eder. Kavramına ise 39 Çünkü.....” kavramına da 39 metafor ürettikleri, “Spor..... kontrol eder. Kavramına ise 39 metafor ürettikleri Çünkü.....” kavramına ise 27 Metafor ürettikleri görülmüştür.

Tablo 1: Özel Güvenlik ve Koruma Programı Öğrencilerinin “Sporgibidir. Çünkü.....” Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar

1	Hayat / etkisi fazladır
2	Hayat gibidir çok yorucu
3	Spor, önceden belirlenmiş kurallara göre bireysel veya takım halinde yapılan, genellikle rekabete dayalı yarışma ve kişisel eğlence veya mükemmelliğe ulaşmak için yapılan fiziksel veya zihinsel aktivite.
4	Spor yaşam biçimidir çünkü spor her koşulda yapılmalıdır eğer yapılmazsa gün geçtikçe kişinin sağlık yönünden bedende çeşitli hastalıkları çıkar
5	Spor hayatta kalmak gibidir. Çünkü yaptığımız her zaman bizim daha kolay nefes almamızı daha dinç yaşamamızı sağlar
6	Spor aşk gibidir çünkü bağlandığın zaman bırakamazsın
7	Spor aşk gibidir. Çünkü spor yapmak insanı o zaman diliminde tüm duygulardan arınmamızı sağlar
8	Spor yaşam gibidir. Çünkü hayatımız boyunca her faaliyette bizimledir.
9	Çalışmak gibidir. Çünkü çalışmadığımızda elimize para geçmez ve hiçbir şey elde edemeyiz ama çalışırsak başarırız ve hayallerimize ulaşırız. Sporda aynen böyledir çalışırsak vücudumuz için hem zinde hem de vücut olarak gelişiriz.
10	Spor reklam gibidir. Çünkü düzenli spor yapan ve beslenmesine dikkat eden insanlar daha sağlıklı olurlar ve daha iyi görünürlerse, düzenli reklam yapan ve reklam bütçesini ayarlayan daha çabuk büyür
11	Spor su gibidir. Çünkü vücuda iyi gelir
12	Spor meditasyon gibidir çünkü spor yaptıkça vücut rahatlar kafamız rahatlar stresimizi azaltır
13	Spor sağlık gibidir çünkü insan vücudunu zinde tutar ve oluşabilecek hastalık kilo vb. Şeyleri engeller
14	Demir gibidir üstünde çalışıldıkça şekillenir
15	Sağlık Dirençli olmamızı sağlar
16	Hayattır çünkü her alanda önemli
17	Aşk gibidir. Yapmak için sevmek lazım.
18	Spor insan hayatı gibidir emeksiz ekme olmaz
19	Spor huzur gibidir çünkü bana huzur veriyor ve sıkıntılarımı unutmama yardımcı oluyor
20	Yaşam tarzım yapmadığımda kendimi iyi hissetmiyorum
21	Spor dostum gibidir çünkü kendimi kötü hissettiğim her anımda kafa dağıtmama yardımcı olur
22	İnşaat gibidir çünkü temel atıldıktan sonra sağlamlaştırılır
23	Spor aile gibidir. Çünkü onsuz yaşam zordur.
24	Spor hayat gibidir çünkü vazgeçilmez
25	Spor hayat gibidir çünkü zihni bedeni iyi tutar.
26	Spor yaşam tarzı gibidir çünkü hayatını düzenli spora göre düzenlersin
27	Spor mutluluk gibidir çünkü spor yaptığımızda kendimizi stresimizi atmış rahatlamış hayatımızdaki bir şeyleri düzene koymuş gibi hissederiz.
28	Mutluluk gibidir çünkü eğlendiğimiz ve keyif aldığımız şeyleri yaparız
29	Bir tedavi yöntemi gibidir sağlığa iyi gelir
30	Nefes sağlıklıdır
31	Spor sevgi gibidir. Çünkü ortada karşılıklı bir şey vardır.
32	Spor her şeyimiz gibidir çünkü bir yerden bir yere gitmek bile spor sayılabilir
33	Spor hayat gibidir çünkü gelişmeyi seviyorum

34	Müzik dinlemek gibidir çünkü vücudun harekete, esnemeye ve dinç olmaya ihtiyacı vardır.
35	Kalp gibidir çünkü can damarlarından bir tanesine sadece spor kan pompalayabilir
36	Anne. Bizi kötü alışkanlıklardan uzak tutar.
37	Spor hayat gibidir. Çünkü bir tutkudur.
38	Yaşamım bir parçasıdır/sürekli yaşamımızda olmadı gereken
39	Su gibidir akıp giden zamanları düşlersin. Hayatın bir parçasıdır

Araştırmaya 40 öğrenci dâhil olmuş 39 u cevap vermiş 1 öğrenci ise soruya cevap vermemiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrenciler “Sporgibidir. Kavramına verdiği cevaplar: hayat (9), yaşam biçimi (5), aşk gibi (3), su gibidir, mutluluk (2), belirlenmiş kurallar, çalışmak, reklam, meditasyon, sağlık, demir, direnç, huzur, dost, inşaat, aile, tedavi, nefes, sevgi, her şey, müzik, kalp, anne (1), gibi toplamda 39 metafor üretmiş, “Çünkü....” kavramı metaforlarına baktığımızda ise; sağlık (3), vücut gelişimi, hayatın düzenlenmesi, yapılmadığında hastalık (2), etki, yorucu, fiziksel – zihinsel aktivite, nefes almak, bağlanma, duygu arınması, hayat boyu faaliyet, bütçe, stres, şekil, direnç, her alan önemi, sevgi, ekmek, unutmak, yapılmadığında iyi hissetmemek, kafa dağıtmak, sağlamlık, onsuz yaşamın zordur, vazgeçilmez, bedeni iyi tutması, keyif almak, karşılıklı ilişki, bir yerden bir yere gitmek, gelişim, vücudun harekete ihtiyaç duyması, kan akışına, kötü alışkanlıklardan uzak tutmasına, tutku olmasına, yaşamın içinde olması, hayatın bir parçası olması (1) gibi 41 metafor üretmiş ve “Sporgibidir. Çünkü....” sorusuna toplamda 80 metafor üretmişlerdir.

Tablo 2: Özel Güvenlik ve Koruma Programı Öğrencilerinin “Spor..... etki eder. Çünkü....” Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar

1	Sağlığa
2	Sağlığa etki eder çünkü sağlıklıdır
3	Kasları güçlendirir. Vücut dayanıklılığını artırır, esneklik verir. Kemikleri güçlendirir ve kemik yoğunluğunun artmasını sağlar. Vücut enerjisinin artmasını sağlar, zindelik verir.
4	Spor kişinin vücuduna etki eder. Çünkü eğer düzenli spor yapıyorsa o vücut Hem düzenlidir hem de kişinin hayatını kolaylaştırır
5	Spor Sağlığımıza etki eder çünkü hareket sistemini fazlasıyla kullanır ve dinç kalmamızı sağlar
6	Spor olumlu etki eder çünkü sağlığın ve hayatının düzeni olur
7	Spor yaşam tarzına etki eder. Çünkü spor yapmak zihinsel açıklığa bedensel düzene güncel olaylara daha pozitif yaklaşmamıza yardımcı olur
8	Spor hayatıma etki eder. Çünkü yaşam çerçevesi içimde her alanda aktivitem var
9	Spor yaşama etki eder çünkü sağlıklı beslenip spor yapan biri yaşamına da etki eder uyku beslenme nefes alıp vermesi daha iyi olur.
10	Spor yaşama etki eder. Çünkü sporsuz yaşam düşünülemez
11	Spor sağlığa etki eder. Çünkü dengeyi sağlar
12	Spor sağlığa etki eder çünkü sporun fiziksel ve ruhsal katkıları insanı zinde tutar gençleştirir fiziksel anlamda gelişme sağlanmasına yardımcı olur
13	Spor yaşama etki eder çünkü özgüven kazandırır
14	Çevreyi etki eder çünkü merak uyandırır
15	Fiziğimize Vücudumuz her geçen gün gelişir
16	Vücudumuza etki eder çünkü sağlık açısından büyük etkisi vardır
17	Yaşamına Sağlıklı için şart.
18	Spor insanın hayatına etki eder çünkü kendine yatırımdır ve parayla alamayacağın bir emek sonucu ortaya çıkar
19	Spor sağlığa etki eder çünkü kas sistemlerimizin çalışmasını düzenimizi sağlar
20	Sağlığımıza fiziki özelliklerimi ortaya çıkmasında en büyük etken
21	Spor mental sağlığımıza faydalı yönden etki eder çünkü kişinin kendine olan özgüvenini fazlasıyla arttırıp daha iyi odaklanmayı sağlar
22	İnsana etki eder çünkü günlük yaşantımızda bulunur
23	Spor hayatımıza etki eder. Çünkü hayatımızın birçok kısmında karşımıza çıkar.
24	Spor sağlığa etki eder çünkü sağlığı korur
25	Hayatı hayatımızın bir parçasıdır.
26	Spor sağlığımıza doğrudan etki eder çünkü vücudun çeşitli bölgelerini çalıştırmaktadır
27	Spor hayatımıza etki eder. Çünkü spor yaptığımız zaman hayata karşı enerjimizi koruyabilir daha sağlıklı bir şekilde hayatımızı yürütmemizi etkiler
28	Sağlığa etki eder çünkü yaşam fonksiyonlarını dengeli tutmaya yarar
29	İnsana etkisi olur faydalı bir şeydir
30	Vücuda formda tutar
31	Spor zihnimize etki eder. Çünkü sağlam kafa sağlam vücutta bulunur.
32	Spor sağlığa etki eder çünkü kasları harekete geçirir ve geliştirir
33	Spor hayata etki eder çünkü spor birçok anlamda insanın hayatında yer alır.
34	Vücudumuza etki eder çünkü ilerlendiği sürece fizikte gelişme meydana gelir.
35	Ruha etki eder çünkü bazen insan hayat dediği dert dolu ırmakta tutunacak dal olarak sporu bulur
36	Sağlığa. Organlarımızı zinde tutar.
37	Spor vücuda etki eder. Çünkü kasları harekete geçirir
38	Sosyal olmaya /yeni insanlar tanırısın
39	Bana etki eder, insana etki eder ve sağlam hissettirir.

Araştırmaya 40 öğrenci dâhil olmuş 39 u cevap vermiş 1 öğrenci ise soruya cevap vermemiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrenciler “Spor..... etki eder. Kavramına verdikleri cevaplar: sağlık (14), hayat (7), vücut (5), yaşam (4), insan (3), fizik, kas, çevre, zihin ruh, sosyal (1), gibi toplamda 39 metafor üretmiş Çünkü....” kavramı metaforlarına baktığımızda ise; sağlığa (5), fiziksel gelişim (3), kasları harekete geçirir (2), kemik yoğunluğu- zindelik, dinç kalmak, hayatın kolaylaşması, hayat düzeni, hayata pozitif yaklaşım, aktivite, nefes alıp vermesi daha rahat olur, sporsuz yaşam düşünülemez, denge, özgüven, merak, hayat dediği dert dolu ırmakta tutunacak dal, Organlarımızı zinde tutar, yeni insanlar tanırısın, insana etki eder ve sağlam hissettirir, emek, düzen, özellik ortaya çıkmasına etken, odaklanma, karşımıza çıkar, hayatımızın parçası, bölge çalışması, faydalı bir şey, hayatında yer alır, sağlam hissettirir, yeni insanlar tanırısın, organlarımızı zinde tutar (1) tanırısın şeklinde 39 metafor üretmiş ve “Spor..... etki eder. Çünkü.....” sorusuna toplamda 78 metafor üretmişlerdir.

Tablo 3: Özel Güvenlik ve Koruma Programı Öğrencilerinin “Spor..... kontrol eder. Çünkü.....” Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar

1	Vücudumuzu/ lazımdır vücut için
2	Spor vücudu kontrol eder çünkü sağlıklıdır
3	Spor yapacak kişilerin spora başlangıç sağlık kontrolleri ve sporcuların periyodik sağlık kontrolleri, sporcu sağlığı ve başarı açısından çok önemlidir.
4	Spor sağlığı kontrol eder. Çünkü kişinin spordan sonra sindirimi de düzene girer
5	Spor zihni, vücudu, hareket biçimimizi kontrol eder. Çünkü hareket ettiğimiz her zaman daha sağlıklı yaşamamızı sağlar
6	Spor hayatını kontrol eder çünkü düzen ve sağlıklı yaşam senin olur
7	Spor insanın günlük hayattaki yaptığı eylemleri kontrol eder. Çünkü spor yapmak günlük etkinlikleri belirli bir zaman içinde sağlanmasını ve kişinin bu zaman evresi içinde nasıl ve ne amaçla hangi doğrultuda hareket edeceğini belirler.
8	Spor sağlığımızı kontrol eder. Çünkü sağlıklı yaşamamıza yardımcı olur.
9	Spor bedeni kontrol eder çünkü beden güçlenir sağlıklılaşır.
10	Spor vücudu kontrol eder
11	Spor metabolizmayı kontrol eder. Çünkü sürekli hareket eder
12	Spor fiziğimizi kontrol eder çünkü spor yaptıkça fiziğimiz gelişir
13	Spor bünyeyi kontrol eder çünkü kendini değerli hissettirir
14	Mutluluğu kontrol eder çünkü spordan sonra mutluluk hormonu salgılar
15	Gelişimi İnsanın bedenlen ruhen gelişimini sağlar
16	Düzenimizi kontrol eder çünkü belli bir düzen içinde olmamızı sağlar
17	Hayatını Bir yaşam tarzıdır.
18	Spor insanın davranışını egosunu karakterini düzeltir kontrol eder çünkü kendine yatırım
19	Spor hayatı kontrol eder çünkü düzene sokar
20	Sinirlerimi darlandığım da stres atmanın en güvenli yolu
21	Spor düşünceyi kontrol eder çünkü spor yaparken daha sağlıklı düşünmeye yardım eder
22	Disiplini kontrol eder çünkü düzenli olmayı sağlar
23	Spor sağlığımızı kontrol eder. Çünkü sporsuz sağlık olmaz.
24	Spor hayatı kontrol eder çünkü hayatı düzene sokar
25	Kondisyonu vücut hareket halindedir.
26	Spor zamanı kontrol eder çünkü spor düzenli bir yaşamı beraberinde getirir
27	Spor zihnimizi ve vücudumuzu kontrol eder çünkü hareketlerimiz spor yaptığımıza salgıladığımız hormonlar bizim zihnimizde ve vücudumuzda rahatlamaya etki ettiği için bizi kontrol eder ve rahatlatır.
28	Mental yoldan bizi kontrol eder çünkü daha sağlıklı düşünmemizi sağlar
29	Spor her şeyi kontrol edebilir
30	Hayatı zinde tutar
31	Spor yaşam biçimimizi kontrol eder. Çünkü hayatımız boyunca önüne sınır koyamayacağımız fiziksel eylemler vardır.
32	Spor kiloyu kontrol eder çünkü hem zayıflamaya hem iştah açmaya neden olabilir
33	Spor disiplini kontrol eder çünkü disiplinsizlik olursa negatif sonuçlar alabiliriz.
34	Beyni kontrol eder çünkü yaptıkça özgüvenimiz artar kendimizi iyi hissedebiliriz.
35	Hayatı kontrol eder çünkü sağlıklı bi yaşam herkesin basamak atmasına yardımcı olur
36	Vücudu. Yaparken vücudumuzu kullanırız
37	Spor zihnimizi kontrol eder. Çünkü vakit ayırırım.
38	Yaşamını /sağlıklı olmanı sağla
39	İradeyi, bünyeyi kontrol eder.

Araştırmaya 40 öğrenci dâhil olmuş 39 u cevap vermiş 1 öğrenci ise soruya cevap vermemiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrenciler “Spor..... kontrol eder. Kavramına verdikleri cevaplar; hayat (7), vücut (5), sağlık (3), zihin (3), disiplini (2), bedeni, metabolizma, fiziği, bünyeyi, mutluluğu, gelişimi, düzenimizi, davranışını- egosunu, sinirlerimi, düşünceyi, kondisyonu, zamanı, mental yoldan bizi, Spor her şeyi, Spor yaşam biçimimizi, kiloyu, beyni, yaşamını, iradeyi gibi toplamda 39 metafor üretmiş, Çünkü....” kavramı metaforlarına baktığımızda ise; düzen içinde olmamızı sağlar (2), kendine yatırım, düzene sokar (2), sağlıklıdır, sindirimi de düzene girer, hareket ettiğimiz her zaman daha sağlıklı yaşamamızı sağlar, düzen ve sağlıklı yaşam senin olur, günlük etkinlikleri, düzen ve sağlıklı yaşam senin olur, yaşama yardımcı olur, beden güçlenir, sürekli hareket eder, fiziğimiz gelişir, değerli hissettirir, mutluluk hormonu salgılar, sağlıklı düşünmeye yardım eder, sporsuz sağlık olmaz, düzenli bir yaşamı beraberinde getirir, rahatlamaya etki ettiği

için bizi kontrol eder ve rahatlatır, sağlıklı düşünmemizi sağlar, önüne sınır koyamayacağımız fiziksel eylemler vardır, disiplinsizlik olursa negatif sonuçlar alabiliriz, özgüvenimiz artar kendimizi iyi hissederiz, sağlıklı bi yaşam herkesin basamak atmasına yardımcı olur, vakit ayırırım şeklinde 27 metafor üretmiş ve “Spor..... kontrol eder. Çünkü.....” sorusuna toplamda 66 metafor üretmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Özel güvenlik ve koruma programında öğrenim gören 40 öğrenciye spor kavramı ilişkin algıları metaforlarla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden “Sporgibidir. kavramına toplamda 39 metafor üretmiş, Çünkü.....”, kavramına ise toplamda 41 metafor üretmiş sorunun tamamına bakıldığında ise 80 metafor ürettikleri, 2 soru “Sporgibidir. Çünkü.....” sorusunun toplamına baktığımızda ise 80 metafor ürettikleri, 2 soru olan “Spor..... etki eder. Çünkü.....”, sorusunun toplamına baktığımızda ise 80 metafor ürettiklerini, “Spor..... etki eder. Kavramına 39 metafor üretmiş, Çünkü.....” kavramına ise 39 metafor üretmiş ve “Spor..... etki eder. Çünkü.....” sorusunun tamamına bakıldığında ise toplamda 78 metafor üretmiş, 3 soru “Spor..... kontrol eder. Kavramına 39 metafor üretmiş, Çünkü.....” Kavramına ise 27 metafor ürettikleri tamamına bakıldığında ise 66 metafor ürettikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencileri 3 soruya toplamda üretilen metafor sayısı ise 224 metafor ürettikleri öğrencilere yapılan bu çalışmanın sorularını içeren spor hayatlarının her döneminde olacaklarını ve fiziksel olarak daha iyi hissedebilecekleri ile sınırlarını kontrol edebilecekleri sonucuna ulaşılması ile birlikte sporu aile gibi gören ve yaşam biçimi olarak değerlendirenler de bulunmaktadır öneri olarak güvenlik personeli olarak yetişen kişilerin eğitiminin içerisinde spor a daha fazla yer verilerek yaşam biçimleri haline gelmesini böylelikle de görevlerini yaptıkları süreler içerisinde gün içerisinde yaşadıkları stresi atmalarına farklı spor alanları ile ilgilenerek yeni insanlar tanımalarına yardımcı olacağı böylelikle insanların yaşam biçimleri gün içerisinde yaşanan farklı gerçekleri görecekleri göz önünde bulundurulmalı gerçeği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Charteris-Black, J. (2000). ESP ekonomisinde metafor ve kelime öğretimi. *Özel amaçlar için İngilizce*, 19 (2), 149-165.
- Erkal, M. (1978). *Sosyolojik Açıdan Spor*. İstanbul: Kutsun Yayınevi.
- Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(2), 159-140.
- Goatly, A. (1997). *The language of metaphors*. Routledge.
- Şaban, A., Koçbeker, B. N. & Şaban, A. (2005). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar”, *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül
- Yazıcı, A. G. (2014). Toplumsal dinamizm ve spor. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 394-405.
- White, M. (2003). Metaphor and economics: the case of growth. *English for specific purposes*, 22(2), 131-151.



Eğitimcilerin Sendikaya Katılım Amacı, Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyi

Educators' Union Participation Purpose, Expectations and the Level of Meeting Their Expectations

ÖZET

Araştırma çerçevesinde öncelikle sendikacılık ve sendikalizm kavramının tarihsel süreçte dünyada ve Türkiye'de ortaya çıkışı ve gelişimi ele alınmıştır. Sonraki aşamada sendikacılığın eğitim camiasına girişi ve geçirdiği süreç, değişim ve gelişmeler ele alınmıştır. Türkiye'de eğitim sendikacılığının doğuş ve gelişim aşamaları, farklılıkları, sınırlılıkları ve günümüze kadar yaşanan yasallaşma süreci incelenmektedir.

Bir örgütlenme aracı olarak ortaya çıkan sendikacılığın eğitimcilerin yaklaşık %69'unu bir araya getirmesi ve bu sayının 775.000 civarında olması, sendika üyelerine çeşitli sorular üzerinden anket yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu amaçla hazırlanan görüşme formu kullanılarak 100 sendikali eğitimciye ulaşılarak görüşleri alındı. Bu yorumlar analiz edildi ve sentezlendi. Amaç, Türkiye'deki eğitim sendikalarına üye eğitimcilerin sendika üyeliği hedefleri ile sendika üyeliğinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Sendika üyelerinin beklentisi, sadece kişisel değil, eğitimsel ve toplumsal konularda da yenilikçi araştırma ve çalışmalar yapmak ve elde edilen sonuçları üyelerin yararına uygulamaktır.

Üyelerin, sendikalarının sadece bir isminin olması değil, aynı zamanda harekete geçmesi gerektiğine inandıkları, mesleki, ekonomik ve hukuki konularda daha aktif rol almaları gerektiğine inandıkları açıktır. Beklentileri karşılanan, talepleri karşılanan ve sendikanın tam katkı sağladığına inanan katılımcı sayısının azlığı, sendikaları üyelerine yönelik daha etkin çalışmaya zorluyor. Birlik üyelerinin beklentisi, sadece bireysel değil, eğitimsel ve toplumsal konularda da yenilikçi araştırma ve çalışmalar yapılması ve elde edilen sonuçların üyelerinin yararına uygulanmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Sendika, Beklenti, Katılım Hedefleri, Eğitimciler, Memnuniyet.

ABSTRACT

Within the framework of the research, first of all, the emergence and development of the concept of unionism and syndicalism in the historical process in the world and in Turkey is discussed. In the next stage, the entry of unionism into the education community and the process, changes and developments it went through were discussed. The birth and development stages of education unionism in Turkey, its differences, limitations and the legalization process until today are examined.

The fact that unionism, which emerged as an organizing tool, brings together approximately 69% of educators and this number is around 775,000, has led to the need to conduct a survey of union members on various questions. Using the interview form prepared for this purpose, 100 unionized educators were contacted and their opinions were received. These comments were analyzed and synthesized. The aim is to examine the relationship between the union membership goals of educators who are members of education unions in Turkey, their expectations from union membership, and the level of satisfaction of these expectations.

The expectation of union members is to conduct innovative research and studies not only on personal but also on educational and social issues and to apply the results obtained for the benefit of the members.

It is clear that members believe that their union should not only have a name, but also take action and take a more active role in professional, economic and legal matters. The small number of participants whose expectations are met, whose demands are met, and who believe that the union is making their full contribution, forces unions to work more effectively towards their members.

Keywords: Union, Expectations, Participation Goals, Educators, Satisfaction.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 Mayıs ayında açıkladığı sendika ve üye sayıları formuna göre Türkiye'de Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri kolunda faaliyet gösterip en az 1 üyesi bulunan sendika sayısı 35 tir. Bu faaliyet kolunda görev yapan toplam 1.115.703 işgörenen 774.221'inin herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmaktadır. Üye olan bu büyük rakama ve 35 farklı sendika olmasına karşılık 341.482 kişinin hiçbir sendikaya üye olmaması da ciddi bir sayıya tekabül etmektedir. Bu çalışmada elde ettiğimiz veriler ile üyelerin memnuniyet veya memnuniyetsizlikleri hiçbir sendikaya üye olmayanların nedeni ile ilgili bizlere ipuçları verecektir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim sendikası üyelerinin neden sendikaya üye olduklarını anlamak, sendikaya üye olduklarında beklentilerinin neler olduğunu ve sendikadan ne gibi beklentiler bulunduğunu belirlemek,

Sibel Özer¹

Hatun Yavuz²

Yasemin Sakman³

Ömer Kutlu⁴

Abdullah Kaya⁵

Fatma Çetin⁶

How to Cite This Article

Özer, S., Yavuz, H., Sakman, Y., Kutlu, Ö., Kaya, A., & Çetin, F. (2023).

"Eğitimcilerin Sendikaya Katılım Amacı, Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5155-5166.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73553>

Arrival: 10 September 2023

Published: 30 November 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁶ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

üyelerinin sendikadan ne gibi taleplerinin olduğunu belirlemek ve Talepleri varsa bu taleplerin karşılanması üyeleri ne ölçüde etkiliyor?

Tüm bunların yanı sıra üye geri bildirimleri aracılığıyla birliğin üyelerine daha fazla ne tür etkinlik ve aktiviteler sunabileceği de ortaya çıkarılabilir. Araştırma görüşme formatlarımız sayesinde üyelerin objektif unsurlarının-beklentilerinin-memnuniyet düzeylerinin yanı sıra üyelerinin bakış açısına göre sendikanın hayatta kalma hedeflerine olan yakınlık veya bağlılık düzeyleri hakkında bilgi edinmek mümkündür.

Sendika ve Sendikacılığın Ortaya Çıkışı

Türk Dil Kurumu'nun güncel Türkçe sözlüğünde sendika, kelimenin tam anlamıyla "çalışanların veya işverenlerin çalışma, gelir, sosyal ve kültürel konulardaki çıkarlarını korumak ve geliştirmek amacıyla kurdukları sendika" olarak tanımlanmaktadır. (www.tdk.gov.tr).

Sendika kavramının diğer yorumları aşağıdadır: Sanayi devrimiyle birlikte sendika kelimesi İspanya, İtalya ve Fransa dışındaki Batı ülkelerinde "sendika" anlamına gelmiş, İngilizce (trade union) ve Almanca (gewerkschaft) kavramlardan sonra adlandırılmıştır.

İspanya, İtalya, Fransa, Türkiye gibi ülkeler "çalışan" kelimesine "çalışan" veya "işveren" kelimelerini ekleyerek "işçi-işveren sendikaları" oluşturmuşlardır. Mahiroullar (2011: 2). Jorgun'a göre sendika, işçilerin hak ve çıkarlarını koruyor. Sendika, sorunları çözmek amacıyla kurulmuş, işveren, devlet, siyasi parti gibi örgütlerden bağımsız bir örgüt olarak tanımlanmaktadır. Yorgunluk (2007: 40).

"Sendikalar işçilerin hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek amacıyla kurdukları örgütlerdir (Koç, 2003: 9). Sendikaların vakıf ve derneklerden farkı, tüm çalışanları siyasi görüş, din, bölge, etnik köken, ana dil ve meslek ayrımı yapmadan bir araya getirmeye çalışmalarıdır, sanayi ve sendikaların yaptırım ve yaptırım hakkı vardır (Tabur 2004'ten alıntı: Demiryörek, 2008: 13).

Birlik kavramı çok eski çağlardan beri var olmasına rağmen günümüzdeki anlamı tamamen yenidir. Roma ve Yunan hukuk sistemlerinde bulunan "mütevelli heyeti" terimi, bir birliğin (yerin) temsil edilmesinden sorumlu olanları ifade eder. "Sendika" terimi, "mütevelli heyetinin" görevlerini ve bu fonksiyonların yerine getirilmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Işık, 1962: 73).

Aksu (1998: 24) birliği; karar verme sürecine katılmanın en etkili yolu olarak gördü ve sendikaların üyelerinin haklarını koruyan, toplumdaki barışı sağlayan ve demokrasinin temelini oluşturan kuruluşlar olduğunu söyledi. Ayrıca Fulmer (1983) sendikaların aşağıdaki işlevlerini belirtmektedir: Ücretleri artıran, çalışma koşullarını iyileştiren, işçilere ücretlerin ötesinde ek faydalar sağlayan, işçileri koruyan ve siyasi güçleri harekete geçiren (Aktaran: Aksu, 1998:).

Türkiye'de Sendikacılığın Ortaya Çıkışı ve Sendikalar

Doğu kültüründe örgütlü hak mücadelesi 10. yüzyılda Fütüvvet Ocakları ile başlamıştır: Türk Dil Kurumu'nda Fütüvvet kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır: "Dini sendika teşkilatı ve meslekleri, esnaf ve tüccarların sendikaları görülmektedir.

13. yüzyıldan bu yana" (www.tdk.gov.tr). Fütüvvet anlayışının en önemli özelliği kendisiyle barışık olmak ve yaşadığı çevreyle sağlıklı ilişkiler kurabilmektir. Ahilik teşkilatının temelini attı. Ahilik, misyonu Anadolu'daki köy ve kasabalarda yaşayanların siyasi, dini, ekonomik ve askeri sorunlarını çözmek, mal güvenliğini sağlamak ve ihtiyaçlarını kaliteli ve ucuz ürünlerle karşılamak olan bir kuruluştur.

Sendikaların sorunlara neden çözüm odaklı yaklaşıtlarını anlamak için bu aşamalara bakmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Serinoğlu (2004: 6) Genel olarak sendikaların gelişmesi sanayinin gelişmesine ve işçi sayısının artmasına bağlıdır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda sanayileşmenin başarısızlığı sendikacılığın ortaya çıkışını da geciktirdi. Türkiye'de sanayileşmenin yavaş ve eksik olması nedeniyle sendikacılığın gelişimi sanayileşmiş ülkelere göre daha zayıftır. Osmanlı döneminde işçi örgütleri olmasına rağmen sendika örgütleri 1960'lı yıllara kadar Türkiye'nin ekonomik ve sosyal düzeninde rol oynamıyordu. (Yorgun, 2005: 138).

Türkiye'de ilk sendikal faaliyetler Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemine kadar uzanmaktadır. Özellikle 18. yüzyılın ikinci yarısında çalışma hayatı ağırlıklı olarak tezgah ve zanaatlara dayanıyordu.

Osmanlı ekonomisinin özerk ve geleneksel yapısı, 1839 Tanzimat reformlarıyla liberal bir yapıya dönüştürüldü; Endüstriyel işletmelere ve modern üretim biçimine sahip ilk fabrikalar bu dönemde kurulmuştur (Kağnıcıoğlu, 2004: 251).

Bu dönemde bilinen ilk işçi örgütü, 1871 yılında kurulan bir yardımlaşma derneği niteliğindeki Osmanlı İşçi Cemiyeti'dir.

İlk işçi örgütleri olarak nitelendirilen bu dernekler, 1871 yılında kurulmuştur. işçilere yardım etmeyi amaçlayan hayır kurumları, sendikalar veya işçi örgütleri yerine. Daha sonra 1894 yılında Tophane fabrikası işçileri tarafından Osmanlı İşçi Cemiyeti adıyla kurulmuş, ancak bir yıl faaliyet gösterdikten sonra kapatılmıştır (Yorgun, 2005: 138-139).

1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanı Osmanlı Devleti'nde bir özgürlük ortamı yaratmış, büyük şehirlerde benzeri görülmemiş grevler ve işçi faaliyetleri yaşanmıştır (Kağnıcıoğlu, 2004: 251). Ülkemizde ilk kez 1908 yılında işçi ve memurlar “Anadolu-Bağdat Demiryolu Memurlarının Cemiyet-i Uhuvvetkarisi” adında bir teşkilat kurdular (Gül, 2007: 33).

1909 yılında Tatil-i Eşgal Kanunu ile ilk defa sendika sözcüğünden bahsedilmiştir. Fakat bu kanun sendikacılığı desteklemekten ziyade, sendikacılığın gelişmesini ve yaygınlaşmasını engelleyen en önemli faktörlerdendir. Çünkü bu kanun 2. Meşrutiyetin ilanından sonra hızlı bir şekilde başlayıp yaygınlaşan grev ve işçi hareketlerine tepki olarak çıkarılan ve sendikalaşmayı yasaklayıp, grev hakkını kısıtlamıştır. Bunu da grev hakkını yasal hale getirip fakat bireyselleştirerek yapmıştır.

Bu dönemden itibaren sendikalar şirket olarak varlığını sürdürmüştür. Bu süreç sendikal hareketlerin oluşmasına izin vermedi ve Kurtuluş Savaşı'na kadar devam etti. Kurtuluş Savaşı sonrasında sendikal faaliyetler yeniden başlamıştır (Kağnıcıoğlu, 2004; Kaynak, 1977; Yıldırım, 2007).

1924 Anayasası'nın 70.maddesinde toplanma ve dernek kurma hakkı tanınmıştır, Teali İşçi Dernekleri aynı yıl kurulmuştur. Çatısı altında birden fazla sendika bulunan dernek, 1925 yılında çıkarılan Takrir-i Sükûn Kanunu'nun ardından 1927 yılında yasa dışı faaliyetlerde bulunduğu gerekçesiyle kapatılmıştır (Kağnıcıoğlu, 2004; Uçkan, 2013).

Yabancı işverenlerin yukarıda da bahsettiğimiz gibi Osmanlı döneminden itibaren ortaya çıkan korumacı tutumuna ve işçilerin mağarayı kısmen korumalarına karşı tepkileri bastırmak amacıyla 1936 yılında 3008 sayılı ilk İş Kanunu çıkarılmıştır (Yorgun, 2007: 110). Ancak bu dönem fazla uzun sürmedi ve 1938 Dernekler Kanunu ile aile, cemaat, ırk, cinsiyet ve sınıf esasına göre dernek kurulamayacağı hükmü getirilerek örgütlenme hakkı kaldırıldı. Bunun sonucunda Cumhuriyetin ilk yıllarında sendikal hareket hem nicelik hem de nitelik bakımından çok sınırlı kalmış ve gelişmemiştir (Bingöl, 2003: 393).

1938 tarihli Cemiyetler Kanunu değiştirilerek, cemiyetlerin kurulmasında serbestlik esası kabul edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Dünya'da yaşanan değişim rüzgârları ülkemize de uğramış 1945 seçimleri ile çok partili sisteme geçilmiş ve Çalışma Bakanlığı kurulmuştur. Sendikalara ilişkin ilk yasal düzenleme olan “İşçi ve İşveren Sendikaları ve Sendika Birlikleri Hakkındaki Kanun” 1947 yılında yürürlüğe girmiştir (Çelik, 2000: 306).

1961 Anayasası'nın 46. maddesinde "Çalışan ve emekçiler sendika ve sendika dernekleri kurma, serbestçe üye olma ve izinsiz olarak üyelikten çıkma hakkına sahiptir. Bu alanda çalışma yeterliliğine sahip olmayan memurların hakları kanunla düzenlenmiştir.

Bir başka deyişle, sendika kurma hakkı, işçi olsun, memur olsun, tüm işçilere anayasa tarafından güvence altına alınmıştır.

Bu gelişmelerle birlikte 274 Sayılı Sendika Kanunu ve toplu iş sözleşmesi Grev Kanunu kapsamında işçilere “grev ve toplu sözleşme hakkı”nın tanınmasıyla sendika üye sayısı arttı (Kağnıcıoğlu, 2004:252).

1970'lerden sonra yaşanan grev ve lokavt uygulamaları ve ideolojik esaslı sendikal bölünme ve eylemler çalışanların örgütlenmesinde olumsuz gelişmelere neden olmuştur. 12 Mart 1971 askeri müdahalesi ile sendikal faaliyetler kısıtlanmıştır. Halk oylamasıyla kabul edilmiş olan 1961 Anayasası demokrasi ve örgütlenme adına özelliklerini kaybetmiştir. Ülkenin yaşadığı bu süreç, 1971 yılından 1973 yılına kadar devam etmiştir (Yorgun, 2005:140).

20 Eylül 1971 tarih ve 1488 sayılı Kanunla 1961 Anayasası'nın 46. maddesinde yapılan değişiklikle “Çalışan ve işverenler önceden bildirimde bulunmaksızın sendika ve sendika kurma, serbestçe üye olma ve üyelikten çekilme hakkına sahiptir. Bu hakların kullanılmasına ilişkin şekil ve usuller kanunla düzenlenir. “Kanun, Devletin ülkesi ve devletiyle bütünlüğünü, milli güvenliğini, kamu düzenini ve genel olarak ahlaki korumak amacıyla sınırlamalar getirebilir. Metnin değiştirilmesiyle memurlara verilen yetkiler sınırlandırılmış; örgütsel faaliyetler dernekler aracılığıyla yürütülmektedir (Demiryürek, 2008: 40).

Türkiye'de sendikal hareketin 1946 sonrası gelişiminin genel tarihi değerlendirildiğinde, 1946-1960 yılları örgütlenme ve konsolidasyon dönemi, 1960-1980 yılları ise yeniden yapılanma, yapılaşma ve altın çağ dönemi olarak değerlendirilebilir. 1980'ler ve sonrası sendika yasakları, üye ve yetki kaybı dönemi. 12 Eylül 1980'de gerçekleştirilen askeri müdahale sonrası ise, Türk sendikacılığı için tam anlamı ile gerilemiştir (Koç 1997; Yorgun, 2005).

Türkiye'de işçiler ve işçi örgütleri, 1961'den 1980'e kadar Anayasa kapsamında serbest piyasada kabul edilen 274 Sayılı Sendikalar Kanunu ve 275 Sayılı Toplu İş Sözleşmesi, Grev ve Lokavt Kanunu'nun koruması altında gelişmiş olup, ülkenin sosyo-ekonomik ortamında göreceli bir söz konusudur (Işıklı, 1990; Özerkmen, 2003).

12 Eylül 1980 askeri müdahalesinden sonra bazı sendikaların faaliyetleri yasaklanırken, bazı sendikaların faaliyetleri de sıkı bir şekilde kontrol edildi. Daha sonra hazırlanan ve halen yürürlükte olan 1982 Anayasası, bireysel sendikal hakların kapsamını “işçiler” ile sınırlamış; Devlet memurlarının sendika kurma, toplu sözleşme yapma ve grev haklarını açıkça tanıyan veya yasaklayan bir hüküm içermemektedir (Çınar, 2008: 30). Anayasaya göre 2821 Sayılı Sendikalar Kanunu ve 2822 Sayılı Toplu İş Sözleşmesi, Grev ve Lokavt Kanunu 1983 yılından itibaren yürürlükte (Ersinadım, 2001: 34).

Türk sendikal hareketi özellikle son yirmi yılda büyük ölçüde “kendi kabuğuna çekilme” eğiliminde olmuştur (Lordoğlu, 2004: 83). 1980'den 1983'e kadar sendikal faaliyetler yasaklanmış ve kısıtlanmış, 1984'ten 1990'a kadar sendikal kayıpları da içeren sendikal yeniden yapılanma ve çıkar mücadeleleri yaşanmıştır. 1990'dan 1995'e kadar olan dönem özellikle kamu sektöründe çatışmanın gerekli olduğu, 1995'ten sonra ise uzlaşma arayışlarının arttığı, küresel olduğu kadar yerel koşulların da örgütü olumsuz etkilediği bir dönem olarak görülebilir (Yorgun, 2005: 140).

1961 Anayasasının 624 sayılı yasasının birinci maddesi ile kamu görevlilerine ilk defa sendika hakkı verilmesine rağmen, sendika kavramının açıkça tanımı yapılmamıştır sadece sendikaların hangi amaçlar doğrultusunda kurulacağını belirtmiştir.

“1982 Anayasasını takiben 1983 yılında kabul edilen 2821 sayılı Sendikalar Kanununun 2. maddesine göre, “Ekonomik ve sosyal hak ve çıkarları korumak ve geliştirmek amacıyla kurulmuş tüzel kişiliğe sahip kuruluş” olarak tanımlanmıştır.

13 Kasım 1990 tarihinde ülkemizdeki ilk memur ve öğretmen sendikası olan Eğitim-İş'in kurulmasıyla. Memurların örgütsel hareketleri teşvik edilmiş, memurlar tarafından farklı faaliyet alanlarında memur dernekleri kurulmuş, aktif memurlar oluşturulmuştur (Erkılıç, 2007; Mahiroğulları, 2009; Yorgun, 2007).

Sendikalar 11 hizmet sektöründen oluşmaktadır (Resmi Gazete, 4688/22460). Bunların arasında kamu sektöründe görev yapan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek amacıyla kurulan, eğitim, öğretim ve bilimsel hizmetler alanında faaliyet gösteren eğitim birlikleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan sivil toplum kuruluşları yer almaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır: Ülke için eğitim, öğretim ve buna bağlı idari görevleri yürüten özel bir meslek olmasına rağmen son yıllarda prestiji erozyona uğramış, öğretmenlerin özlük hakları da kaybedilmiştir (Resmi Gazete, 1739/14574). Ülkemizde sendikaların, bazen öğretmenlerin kendilerinin, bazen de toplumun olumsuz düşünmesi nedeniyle tam sendikalaşmadan bahsetmek mümkün değildir (Gökçe, 2009: 2). Ancak bu durumun örgüt üzerinde sendika üyeliğinin azalması, çalışanların sendikal hareketten uzaklaşması, sendikanın yer altı örgütü olarak görülmesi gibi olumsuz etkileri oldu (Lordoğlu, 2004: 81).

Eğitim sendikaları, düzenleme, kural ve faaliyetleriyle sendika üyelerinin ve öğretmenlerin özlük haklarının geliştirilmesi, mesleki itibarın artırılması ve yaşamın daha insani hale getirilmesi için çaba gösterse de; Hedef kitlenin yani öğretmenin dikkatini çekmeye değmez.

Sendikaların yetersiz etkinlik yapması, yalnızca üyelere yönelik etkinlikler yapılması, öğretmenlerin beklediği etkinliklerin yapılmaması gibi nedenler sendikaların okul yaşamındaki etkinliğini azaltmıştır (Çınar, 2008; Gökçe, 2009).

Sendikaların siyasi olarak tarafsız kalmamış olmasından dolayı eğitimciler, gruplaşmalara neden olma, okul yönetimince mobbinge uğrama, okul yöneticilerinden farklı bir sendika üye olması nedeniyle haksızlığa uğrama kaygıları nedeniyle sendika üyeliğinden uzak durmuşlardır. Ayrıca eğitim alanında 38 farklı sendikanın olması eğitimcilerin bir bütün olarak haklarını aramanın ve yeni kazanımlar elde etmenin önünde engel teşkil etmiştir. Çünkü sendikalar arasında bile haklar ve kazanımlar konusunda bir uzlaşma sağlamak çok zor bir hale gelmiştir.

7 Temmuz 2011 tarih ve 27987 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 4688 sayılı Kamu Görevlileri Birliği Kanunu kapsamında memur sendikaları ve federasyonlarının 2017 yılı üyelik istatistiklerine ilişkin Tebliğ'e göre, ülkede Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri kolunda fiili olarak görev yapan 1.115.703 işgörenenden 774.221'i bir sendikaya üyedir. Bu oran da eğitim alanında çalışan işgörenlerden yaklaşık %69'unun sendikalı olduğunu gösteriyor.

Nicel olarak büyük miktarda çalışanı olan bir hizmet kolunda örgütlenmenin düşük denebilecek düzeylerde olması çalışmamızın temellerinden birini oluşturuyor. Araştırmamızda Eğitimcilerin bir sendikaya üye olma amaçları, beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi konu olarak seçilmiştir.

Araştırma ile sadece amaç, beklenti ve bu beklentilerin karşılanma düzeyini değil; çıkması muhtemel olumsuz sonuçlar ile sendika üyesi olmayan yaklaşık % 31' lik kesimin neden herhangi bir sendikaya üye olmadığı ile ilgili bir öngörüye de sahip olacağız.

Türkiye'de Eğitim Sendikacılığı

Ülkemizde öğretmenleri örgütlenme mücadelesi Osmanlı'nın son döneminde sendikalar aracılığıyla başlamıştır. 1876 tarihli Kanun-i Esasi'nin bazı maddelerinin değiştirilmesiyle doğmuştur.

1908 II. Dernek kurma özgürlüğü hakkı ilk kez meşrutiyet anayasasında tanındı (Gerboğa, 2006; Yıldırım, 2007). İlk öğretmen teşkilatı "Encümen-i Muallim", "öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarını korumak ve çözüm geliştirmek" amacıyla Darülfunun (üniversite) ve Darülmallimin'de (erkek öğretmen yetiştirmek) kuruldu. Amaç çeşitli eğitimsel ve ulusal sorunlara çözüm bulmanın yanı sıra hükümet politikalarına da destek olmaktır" (Akyüz, 2007: 10).

Öğretmenler Birliği anlamına gelen bu örgütün ilk başkanı, birliğin ve Terakki Fırkası'nın önemli isimlerinden Emrullah Efendi'ydı. Çünkü Emrullah Efendi daha sonra Maarif Nazırı olarak görev yapmıştı; Bazı öğretmenler tarafından Bakanlığın bünyesinde faaliyet göstermekle suçlanmıştır (Gemici, 2008: 87).

İlk öğretmen teşkilatı olan Encümen-i Muallimin'in yöneticilerinin Maarif Vekâleti memurları olması üzerine, buna tepki olarak 1908 yılında İdadî (lise), Rüşdî (ortaokul) ve İptidai (ilkokul) öğretmenleri görevlendirildi. İstanbul'daki okul) "öğretmenlerin haklarını korumak ve eğitimin halk arasında yaygınlaştırılmasını teşvik etmek" amacıyla bir kampanya düzenledi. Zeki Bey'in cemiyet başkanlığına atanmasını sağlamak amacıyla "Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti" adında ikinci bir teşkilat kuruldu (Akyüz, 2007; Kaynak, 1977).

Encümen-i Muallimîn idarecileri, öğretmen ayrılığına düşmemek için Cemiyet-i Muallimîn'e katılmayı uygun görmüşler ve 1908 yılı sonuna gelindiğinde Encümen-i Muallimîn ile Encümen-i Hukuk-i Muallimîn Cemiyeti birleşmişti. Cemiyet-i Muallimîn adıyla; Zeki Bey cumhurbaşkanı seçildi (Kaynak, 1977: 94). Zeki Bey, teşkilatın genel amacını şu şekilde özetlemektedir: "Meşrutiyet ve liberal döneme uygun olarak ülkede genel eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlamak için çabalamak ve bu konuda Bakanlığın desteklemek. Cemiyet-i Muallimîn, 1909 yılından itibaren toplumun görüşlerini yaymayı ve her şeyden önce ilkökul öğretmenlerinin haklarını korumayı ve savunmayı amaçlayan Mir'at-i Maarif adlı iki haftada bir dergi çıkarmıştır (Akyüz, 2007: 14).

İstanbul'da asayiş sağlamak amacıyla 1909 yılında 'üçü Hareket Ordusu'nun şehre girmesi üzerine Zeki Bey tutuklandı ve Cemiyet-i Muallimîn feshedildi (Nurdoğan, 2007: 73). Dernek tarafından Millet Meclisi'ne gönderilen ve 15 Haziran 1910'da Memurin gazetesinde yayımlanan telgrafın, öğretmenler birliği mücadelesinin çok önemli bir örneği olduğu doğrulanırsa; Tanin gazetesinde yayımlanan yazıda, ilkökul öğretmenleri örgütü olduğunu iddia eden derneğin kongre topladığı ve bu tür kongrelerin Meşrutiyet döneminde ülkemiz için çok faydalı olduğuna dikkat çekildi. (Akyüz, 2007: 27).

Temmuz 1920'de Ankara'nın ilk öğretmen örgütü olarak "Muallimler ve Öğretmenler Cemiyeti" kuruldu. Kulüp başkanının TBMM'ye gönderdiği davet mecliste okundu ve kulübün kuruluşu memnuniyetle karşılandı. İlk Milli Eğitim Bakanı Dr. Rıza Nur, tüm eğitim kurumlarına genelge göndererek derneğe destek verdi (Akyüz, 1978; Altunya, 1998). Bu derneğin Anadolu'nun farklı yerlerinde şubeleri açıldı. Öğretmen ve öğretmen derneği giderek gelişip güçlendikçe, 7 Mayıs 1921'de Türkiye Öğretmen ve Öğretmen Dernekleri Federasyonu adı altında bir üst birlik haline geldi (Akyüz, 1978; Altunya, 1998).

Türkiye Öğretmenler ve Öğretmenler Dernekleri Federasyonu, Türkiye'de öğretmen hareketinin ilk merkezi örgütü olarak kabul edilmektedir. Bu merkez teşkilat, "öğretmenlik mesleğini korumak, öğretmenlerin sosyal durumlarını iyileştirmek ve bu amaca ulaşmak için" Kurtuluş Savaşı sırasında ortaya çıkan öğretmen derneklerini tek bir çatı altında tutum ve eylem birliği ile birleştirmeye çalışmaktadır. . Bu amaçla kurulmuştur (Gül, 2007; Kaynak, 1977). Ankara'daki bu merkezi örgütlenmeye karşılık olarak İstanbul'daki Mekatib-i

İptidaiye Öğretmenler Birliği ve Öğretmenler Derneği feshedilmiş ve bu birliğe katılmıştır (Akyüz, 1978: 247).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma tasarımı, araştırma ekibi, veri toplama araçları ve veri analizi sunulmaktadır. veri toplama, veri analizinde kullanılan teknikler ve araştırmada izlenecek süreç verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmanın hazırlanmasında fenomenolojik (olgubilim) model kullanılmıştır. Fenomenolojik modeller, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Fenomenolojik araştırmalarda en önemli veri toplama aracı görüşmedir. Fenomenolojik araştırmalarda görüşmeler genellikle uzundur. Deneyimleri derinlemesine ortaya çıkarmak ve açıklamak için araştırmacının görüşme yapılan kişi veya görüşme yapılan kişilerle yoğun bir etkileşim içinde olması gerekir. Bazı fenomenolojik çalışmalar birden fazla görüşmeyi gerektirir. Bu tür görüşmelerde, araştırmacının ulaştığı açıklamaları ve anlamları görüşülen kişiye teyit ettirme olanağına sahip olması, araştırma çalışmasının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmada mevcut durumu anlamak ve açıklamak amacıyla ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamak ve katılımcıların kişisel gözlemlerini, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan keşfetmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Nitel araştırma, belirli bir felsefi yönelim ve yaklaşımı içeren araştırmadır.

Kaynakların uygunluğuna ve araştırmada toplanacak verilerin özelliklerine göre görüşmeler yapılmakta; Yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, etnografik görüşmeler ve odak görüşmeler olarak sınıflandırılırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmanın materyalini toplamak amacıyla görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacılar görüşme sorularını önceden hazırlamış olsalar bile görüşme ilerledikçe yeniden düşünceleri ve yeni sorular sormaları gerekebilir.. Bu nedenle araştırmacı, görüşme sırasında katılımcılara soruların yeniden düzenlenebileceği ve tartışılabileceği kısmi bir esneklik sunar (Ekiz, 2003; Karasar, 2009). Anket sırasında görüşmeci "durum nedir?" diye sordu. Sorusuna yanıt aramıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu her katılımcıya araştırmacının amacı ve içeriği kısaca anlatıldıktan sonra dağıtılmış ve formlar toplanmıştır. Duruma ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla sorular esnek/açık cümleler kullanılarak formüle edilmiş (Merriam, 2013) ve katılımcıların sıkılmaması için sorular beş ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen araştırma sorularına cevap bulmak için görüşme tekniklerinin en uygun veri toplama tekniği olduğu belirlenmiştir (Briggs 1986; aktaran. Yıldırım ve Şimşek 2011).

Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- ✓ Sendikaya üye olmanızın en önemli sebebi nedir?
- ✓ Sendikaya üye olurken beklentileriniz nelerdi?
- ✓ Sendikanızın faaliyetleri beklentilerinizi ne düzeyde karşılayabildi?
- ✓ Herhangi bir sorunuzda sendikanızdan yardım talebiniz oldu mu? Olduysa talebinizin karşılanma düzeyi sizi ne kadar memnun etti?
- ✓ Sizce sendikanız hangi tür faaliyetlerle üyelerine daha fazla katkıda bulunabilir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da faaliyet gösteren ilk ve orta dereceli okullarla ilişkisi olan 100 okul paydaşı (13 yönetici ve 87 öğretmen) oluşturmaktadır. Bu çalışanlar çeşitli okul ve sendikalara üye olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylerden oluşmaktadır.

Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması 14,62 yıl olarak, sendikaya üyelik süresi ortalaması da 9,55 yıl olarak bulunmuştur.

Tablo 1 : Katılımcıların Demografik Özellikleri

Okul Türüne	Göre Dağılım	f	%
Okul Türü	İlkokul	18	18,00
	Ortaokul	32	32,00
	Lise	50	50,00
	Toplam	100	100,00

Tablo 2 : Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyete	Göre Dağılım	f	%
Cinsiyet	Kadın	25	25,00
	Erkek	75	75,00
	Toplam	100	100,00

Tablo 3: Katılımcıların Branşı

Branşa	Göre Dağılım	f	%
Branş	Sınıf Öğrt.	18	18,00
	Edebiyat	11	11,00
	Din Kültürü	6	6,00
	Elektrik	6	6,00
	Matematik	6	6,00
	Sosyal	6	6,00
	Tarih	6	6,00
	Türkçe	6	6,00
	Coğrafya	5	5,00
	İngilizce	5	5,00
	Diğer Branşlar	25	25,00
	Toplam	100	100,00

Tablo 4: Katılımcıların Dağılımı

Görev Türüne	Göre Dağılım	f	%
Görev Türü	Öğretmen	87	87,00
	Yönetici	13	13,00
	Toplam	100	100,00

Tablo 5: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaşa	Göre Dağılım	f	%
Yaş	20-30 yaş	9	9,00
	31-40 yaş	56	56,00
	41-50 yaş	30	30,00
	51+ yaş	5	5,00
	Toplam	100	100,00

Tablo 6: Katılımcıların Üye Olma Şekli

Üye Olma Şekline	Göre Dağılım	f	%
Üye Olma Şekli	Kendi İsteğimle	73	73,00
	Arkadaşımın Yönlendirmesi ile	26	26,00
	Okul Yöneticimin Yönlendirmesi ile	1	1,00
	Toplam	100	100,00

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve QSR NVivo 10 yazılım kodları kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme formunda görüşülen yüz katılımcının her birine mesleki statülerine karşılık gelen semboller verildi. Örneğin erkek yönetici için 1. EY1, kadın öğretmen için 2. KÖ2, 3. Kadın yönetici KY3, 4. erkek öğretmen EÖ4 için sembolizasyonlar yapıldı ve onlardan alınan bilgiler Excel'e kaydedildi. Araştırmada birbirine yakın ve aynı anlama gelen sorular belirli kodlar altında gruplandırılmış, konuyla ilgisi olmayan sorular değerlendirmeye alınmamıştır.

BULGULAR

Soru 1) Sendikaya üye olmanızın en önemli sebebi nedir?

Tablo 7: Katılımcıların Üye Olma Sebebi

Üye Olma Sebebine	Göre Dağılım	f	%
Üye Olma Sebebi	Özlük Hakları	41	41,00
	Örgütlülük	22	22,00
	Fayda	13	13,00
	Aidiyet	12	12,00
	Rica	5	5,00
	Sebepsiz	4	4,00
	Zorunluluk	3	3,00
	Toplam	100	100,00

Katılımcıların neden sendikaya üye olma ihtiyacı duyduklarını öğrenmek için sendikaya üye olmalarının en önemli nedeni soruldu. Elde edilen sonuçlar, bireyin temel amacının kişilik haklarını korumak, geliştirmek ve genişletmek olduğunu göstermektedir. Bu da insanların önce kendilerini koruması gerektiğini gösteriyor.

Sadece örgütlü olmak için sendika üyesi olduğunu ifade eden yüzde 22 lik kesim ile bulunduğu sendikaya ait olduğunu hissettiği için sendika üyesi olduğunu söyleyen yüzde 12 kesimin üyelik olayına daha nesnel bir bakış açısıyla yaklaştığını söylemek mümkündür. Burada dikkat çeken bir sonuç ise yüzde 13 lük kesimin kendisine ve/veya okuluna çıkar ve menfaat sağlamak amacıyla sendikaya üye olduğunu söylemesidir. Bu sendikaların varoluş amaçlarının da ötesinde bir güç aracı olarak görüldüğünü veya bu şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Soru 2) Sendikaya üye olurken beklentileriniz nelerdir?

Tablo 8: Katılımcıların Beklentileri

Beklentilere	Göre Dağılım	f	%
Beklenti	Haklarının Korunması	52	52,00
	Beklentim Yok	17	17,00
	Yenilikçilik	11	11,00
	Sorunların Çözümü	6	6,00
	Dayanışma	6	6,00
	İlgi-Alaka	5	5,00
	Şahsi Menfaat	3	3,00
	Toplam	100	100,00

Katılımcılara ittifaka katıldıklarında beklentilerinin neler olduğu soruldu. Araştırılan sonuçlarda kişilik haklarının korunması en sık dile getirilen beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk soruda yüzde 22 olan örgüte karşı kabul edebileceğimiz dayanışma burada yüzde 6. Buradan hareketle örgütlenmenin temel amacının hakları korumak olduğu söylenebilir. Üç kavram dikkat çekiyor. Bunlardan ilk ikisi yenilikçilik ve sorun çözmedir, yani üyeler artık sendikanın normalleşen yönlerin dışında farklı ve daha etkin yeni roller üstlenmesini, çeşitli başarılarla daha aktif olmasını istiyor. Araştırma sonuçlarında en çok dikkatimizi çeken bir diğer kavram ilgi/önem kavramıdır. Artık üyelerin derneğin sadece resmi olarak değil gerçek hayatta da var olduğunu göstermesi ve üyeleriyle tanışması, tanışıp onları dinlemesi gerektiği söylenebilir.

Soru 3) Sendikanızın faaliyetleri beklentilerinizi ne düzeyde karşılayabildi?

Tablo 9: Katılımcıların Beklentilerinin Karşılanması

Beklentilerin Karşılanma	Düzeyine Göre Dağılım	f	%
Beklentilerin Karşılanması	Hiç	36	36,00
	Kısmen	24	24,00
	Çoğunlukla	19	19,00
	Çok Az	13	13,00
	Tamamen	7	7,00
	Fikrim Yok	1	1,00
	Toplam	100	100,00

Katılımcılara sendikaya üye olduklarında beklentilerinin ne kadar karşılandığı sorulduğunda yüzde 49'u ya hiç karşılamadıklarını ya da çok az karşıladıklarını söyledi. Üyelerin yarısı hayal kırıklığına uğrarsa, bu sadece üyeler arasında hayal kırıklığı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda sendikanın varlığını da sorgular. Bu gruba beklentileri kısmen karşılananları da eklersek bu oran yüzde 73 gibi ciddi bir rakama çıkıyor ki bu da sendikaların ciddi bir özeleştirici yapmasını gerektiriyor. Çünkü sendika gibi örgütlü yapılar üyeleriyle, örgüt üyeleriyle vardır ve varlığını sürdürebilmektedir. Üyeler sadece sayılardan ibaret değildir. Birey olarak görülmek ve fark edilmek isterler.

Soru 4) Herhangi bir sorunuzda sendikanızdan yardım talebiniz oldu mu? Olduysa talebinizin karşılanma düzeyi sizi ne kadar memnun etti?

Tablo 10: Katılımcıların Talep Karşılama Düzeyi

Talepler ve Taleplerin Karşılama	Düzeyine Göre Dağılım	f	%
Talepler ve Taleplerin Karşılama Düzeyi	Olmadı	57	57,00
	Oldu. Memnun Kalmadım	18	18,00
	Oldu. Biraz Memnunum	16	16,00
	Oldu. Memnun Kaldım	9	9,00
	Toplam	100	100,00

Katılımcılara üye oldukları sendikalarından talepleri olup olmadığı, varsa bu talebin yerine getirilmesinden üyenin ne kadar memnun olduğu soruldu.. Katılımcıların yüzde 57 sinin sendikalarından hiçbir talepleri olmadığını görüyoruz. Olanlar arasından ise memnuniyet 25/43 yani yaklaşık yüzde 59 olarak karşımıza çıkıyor. Bu her ne kadar yeterli bir oran gibi görünse de sendikadan yardım talep edenlerin yüzde 41 inin verilen hizmetten memnun olmaması üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Soru 5) Sizce sendikanız hangi tür faaliyetlerle üyelerine daha fazla katkıda bulunabilir?

Tablo 11: Sendikanın Katkısını Artırma Önerisi

Sendikanın Katkısını Arttırma	Önerilerine Göre Dağılım	F	%
Sendikanın Üyelerine Katkısını Arttırma Önerisi	Etkinlikler-Faaliyetler-İlgi-İletişim	31	31,00
	Hakların Korunması ve İyileştirilmesi	29	29,00
	Kurs-Seminer-Eğitim	17	17,00
	Fikrim Yok	7	7,00
	Sorunların Çözümü	6	6,00
	Bulunamaz	5	5,00
	Yeterli Düzeyde Katkı Var	4	4,00
	Toplam	100	100,00

Son olarak katılımcılara hangi eylemin derneğin üyelerine katkısını artıracak soruldu. Katılımcıların toplam yüzde 48'i eğitimin gelişmesi ve işleyişine katılıyor. Bu bize sendikalı eğitimcilerin temel beklentilerini gösteriyor. Yaklaşık üçte biri sendikal hakların iyileştirilmesini ve yeni haklar kazanılmasını destekledi. Bu sendikal haklar arasında kanuni haklar, mali haklar ve özlük hakları önceliklidir.

Burada dikkat çeken en önemli nokta ise yeterli düzeyde katkı var diyenlerin oranının sadece yüzde 4 te kalmış olmasıdır. Bu bize katılımcıların yaklaşık yüzde 90'ının sendikalarının faaliyet/etkinlik konularında eksik olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Eğitimcilerin sendika üyeliğinin amacı konusunda bu çalışmada ulaştığımız ilk ve en önemli sonuç, sendikaların beklentileri karşılamadığı, resmi üyeye sahip olduğu ancak sadece sayı olarak önemli olduğu ve mesleki eğitimi yerine getirmeye yetmediğidir.

Üyelerinin ihtiyaçlarına göre, katılımcılardan aldığımız bir diğer sonuç ise modellerin özellikle etkinlik, etkinlik, kurs ve seminerler için yetersiz olduğu yönünde. Üyelerin neredeyse yarısının bu yönde bir isteği ve/veya önerisi olmasına rağmen bu konuda yapılan araştırmalar halen yetersizdir. Birliğin örgütlenme, dayanışma ve birlik aracı olduğu konusunda hemfikir olursak, üyelerin ilgileri, kaygıları ve iletişim ihtiyaçları küçümsenmeyecek kadar önemlidir.

Birlik üyelerinin beklentisi, sadece bireysel değil, eğitimsel ve toplumsal konularda da yenilikçi araştırma ve çalışmalar yapılması ve elde edilen sonuçların üyelerinin yararına uygulanmasıdır. Sendikaların sadece ismen değil, harekete geçmesi gerektiğine açıkça inanan üyelerin mesleki, mali ve hukuki sorunların çözümünde daha aktif rol alması gerekiyor. Beklentilerinin karşılandığı, taleplerinin karşılandığı ve sendikanın yeterli katkı sağladığına inanan azınlıktaki bir katılımcı, sendikanın üyelerinin çıkarları doğrultusunda daha etkin çalışmasını talep ediyor.

KAYNAKÇA

ACUNER, A.M. (1994). Öğretmen Örgütlenmesine İlişkin Model Önerisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AKBULUT,U. (2011). “Sanayi Devrimleri Dünyanın Gidişatını Değiştirdi”, <http://www.uralakbulut.com.tr/wp-content/uploads/2009/11/sanay%b0-devr%b0m%b0-d%3%9cnayan-g%b0d%b0%5%9e%b0n%b0-de%b0%9e%b0%5%9et%b0rd%b0-haz%b0ran-2011.pdf>

AKSU, A. (1998). Öğretmenlerin sendikalaşma engelleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 24-30.

- AKYÜZ, Y. (1978). Türkiye'deki Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri (1848-1940, Ankara: Doğan Basımevi.
- AKYÜZ, Y. (2007). Doğunun yüzüncü yılında Türkiye'de öğretmen örgütlenmesinin ilk on yılına bakışlar (1908 - 1918). Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 22
- ALİCAN, A (2007). *Kamu Memur Sendikalarında Çalışan Yönetici Kadınlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- ALTUNYA, N. (1998) Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-2008), Ankara: Ürün Yayınları.
- BAL, Mine (2007). *Türkiye'nin AB Üyelik Sürecinde Sendikaların İzledikleri Politikalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BİBİLİK, Erkan. (2008). *Memur Sendikacılığı ve Toplu Görüşme Hakkı*, Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- ÇEVİKBAŞ ,R. (2010). *Memurlarda Sendikal Haklar Sorunu*, TİSK Akademi Dergisi, Sayı 1
- ÇINAR, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Sendikalaşma Faaliyetlerinin Öğretmenler ve Yöneticiler Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇİFTÇİ Birgül, vd., [Ed: Uğur Dolgun], (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Bursa: Ekin Kitabevi, Baran Matbaacılık.
- DEMİR, Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sendikal Bağlılıklarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİRYÜREK, E. (2008). *Eğitim İş Kolunda Faaliyet Gösteren Kamu Sendikalarına Üye Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Kazandırılması Gerekli Gördükleri Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- EKİZ, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- EREN, H.(2002). 'Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'nun Öngördüğü Memur Sendikacılığı', Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi, Sayı 6
- ERKİLİÇ, T. A. (2007). "İnsan Kaynakları ve Eğitim Programının Yönetimiyle İlgili Etmenlerin Ortaöğretimde Çalışanların Sendikal Örgütlenmelerine Etkileri", Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl 7, S: 17,
- ERSİNADIM, H. (2001). *Globalleşme Sürecinde Türkiye'de İşçi Sendikalarının Sosyal Faaliyetleri*. Ankara: Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası Yayınları.
- GEMİCİ, Y. (2008). *Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GERBOĞA, Dündar (2006). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış 114 Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GİRGİN, A.İ. (2011). 'Sendika Kurma Hakkı', Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- GÖKÇE, E. S. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmen örgütlerine (sendikalara) üye olmama sebepleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- GÜL, M. H. (2007). *Eğitim Çalışanlarının Eğitim Sendikalarına Bakışı, Beklentileri ve Sendikaların Eğitim Çalışanlarına Yönelik Faaliyetleri ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜLMEZ, Mesut.(1995). *Meclislerde İşçi Sorunu ve Sendikal Haklar*, Öteki Yayınevi, Ankara
- GÜVENÇ, S. (2008). *Türkiye'de öğretmen sendikacılığı ve İlk-Sen. Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(22)
- <http://sendika63.org>
- <http://tdk.gov.tr>

- İŞİK, R. (1962). *Sendika hakkının tanınması ve kanuni sınırları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- İŞIKLI, A. (02-06 Şubat 1977). *Dünya Öğretmen Örgütlenmesinin Tarihçesi*. Demokratik Eğitim Kurultayı Bildiri Kitabı. Eğitim Sen Yayınları.
- İŞIKLI, Alpaslan (1990). *Sendikacılık ve Siyaset*, 4. Basım, İmge Kitabevi, Ankara.
- İREN, G. (2009). *KKTC’de Öğretmen Sendikalarının Eğitim Alanına Etkilerinin Öğretmen Ve Sendika Yöneticilerinin Görüşleri Yoluyla Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KOÇ, Y. (1992), *Türkiye İşçi Sınıfı Tarihinde Yapraklar*, Alan Yayıncılık, İstanbul.
- KOÇ, Yıldırım (1997). *Sendikalar, Siyaset, Siyasal Parti*, Yol-İş Yayını, Ankara
- KOÇ, Yıldırım, (2003). *Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi Tarihi*, İstanbul.
- KOTA, F. (1977). *Dünya Sendikal Hareketinde İki Karşıt Çizgi*. İstanbul: Günce Yayınları.
- KÜÇÜKKALAY, M. (1997). *Endüstri Devrimi Ve Ekonomik Krizlerin Sonucu*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2.
- LORDOĞLU, Kuvvet (2004). “*Türkiye’de Mevcut Bazı Sendikaların Liderlik ve Yönetim Anlayışları ve Bazı Sendikal Sorunlardan Örnekler*”, Çalışma ve Toplum, 2004
- MAHİROĞULLARI, A. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de Sendikacılık*, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- MERRİAM SB. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- NURDOĞAN, Arzu M, (2007). “*Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinde Sosyal Dayanışma Fikrinin Doğuşu: Muallimler Cemiyetleri (1908-1914)*”, Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi, Güz, sayı.27.
- ÖCAL, L. (1998). *Türkiye’de memur sendikacılığı: öğretmen sendikacılığı örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZERKMEN, Necmettin, (2003). “*Geçmişten Günümüze Türkiye’de Anayasa ve Yasalarda Sendikal Hakların Düzenlenmesi ve Getirilen Kısıtlamalar*”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 43(1), Ankara.
- SARPKAYA, R. (2005). *Öğretmenlerin sendikalara üye olma durumlarını etkileyen etmenlerin profili*. Mülkiye Dergisi
- SERİNOĞLU, R. (2004). “*Eğitim hizmet kolundaki sendikaların eğitim amaçları ve amaçladıkları insan modelleri*” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde:NiğdeÜniversitesi.
- ŞAYLAN, G. (1970). *Memur sendikaları üzerine bazı notlar*. Ankara: TODAİE.
- TOKOL, A. (1984). *İngiltere’de Sendikacılık ve Toplu Pazarlık Sistemi*, U.Ü.İ.İ.B.F., Dergisi, Cilt 5, Sayı 1
- TOKOL A. (1994). *Türkiye’de Sendikal Hareket*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- TURAN, Kamil,(1999). “*Dünya’da ve Türkiye’de Kamu Görevlileri Sendikalarının Hukuki Gelişmeleri*”, Ankara.
- ULUTAŞ, A. ve Sönmez, İ. (2011). *Eğitimci Kadınların Sendikal Örgütlenme Eğilimleri ve Sendikal Sürece Katılım Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme: (Eskişehir Örneği)*. TÜBİTAK.
- UÇKAN, Banu, KAĞNICIOĞLU, Deniz & ÇELİK, Aziz, “*Sendikalar*”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2.Baskı, Eskişehir, (2013).
- UÇKAN, Banu & KAĞNICIOĞLU, Deniz, “*Endüstri İlişkileri*”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, (2004).
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H.(2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, İ. S. (2007). *Türkiye’de sendikalaşma sürecinde öğretmen sendikaları ve siyasetle ilişkisi: Adapazarı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- YORGUN, Sayım (2005). “*Küreselleşme Sürecinde Türk Sendikacılığında Yeni Yönelişler Ve Alternatif Öneriler*” Çalışma ve Toplum 2005/3.
- YORGUN, Sayım (2007.) *Dirilişin Eşiğinde Sendikalar Yeni Eğilimler Yeni Stratejiler*. Ankara: Ekin.



İlkokullarda Okul Çalgısı Olarak Ukulele Kullanımının Öğrencilere Sağladığı Katkıları

Contributions of the Use of Ukulele as a School Instrument in Primary Schools to Students

ÖZET

Müzik eğitimi, ilk ve ortaokul düzeylerinde eğitim alan her çocuğun başlangıçta zorunlu olarak aldığı, daha sonrasında ise çocukların ilgi ve isteğine göre özel müzik eğitim kurumlarında kendi ya da ailesinin isteği doğrultusunda aldığı bir derstir. Müzik eğitiminde okul çalgıları denilince akla çoğu zaman blok flüt veya melodika gibi düşük maliyetli ve taşınması kolay enstrümanlar gelmektedir. Melodika, blok flüte oranla şu an için yaygın olarak kullanılmaya başlanılan bir enstrümandır. Her ne kadar bu çalgılar taşıma yönünden avantajlı ve ergonomik enstrümanlar olsa da her ikisi de gerek solo gerek şarkı söyleyerek enstrümana eşlik de yetersiz kaldığı için dengeli müzikal gelişimi sağlamada yetersizdir. Yani sıra ukulele ise taşıma ve ergonomik açıdan çocuklar için uygundur olup; maliyeti açısından ise blok flüt ve melodikaya göre daha pahalıdır. Ancak ukulelenin çok sesli bir enstrüman olması çocukların erken yaşlarda müzikal anlamda gelişmesine daha fazla olanak sağlamaktadır. Araştırmamızda ukulele, gitar, piyano gibi çok sesli enstrümanlar ile solo enstrüman olan blok flüt ve melodika enstrümanları kıyaslanmıştır. Bu kıyaslama da elde edilen sonuçlarda, ukulelenin diğer çalgılara göre eşlik, tek ses, çok seslilik, maliyet ve boyut açısından daha avantajlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Gitar, piyano ve org boyut ve maliyet açısından, melodika eşlik açısından, blok flüt ise hem eşlik hem çok seslilik açısından ukuleleye kıyasla dezavantajlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kıyaslamalardan özellikle tek ses, çok seslilik ve eşlik kriterlerini bakılarak ukulelenin okul çalgısı olarak kullanılması, çocukların küçük yaşlarda müzikal gelişimini destekleyeceğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul çalgısı, Ukulele, İlkokul, Blok flüt, Melodika (Times New Roman, 9 Punto).

ABSTRACT

Music education is initially a compulsory subject for every child at the primary and middle school levels. Later, it can be pursued in private music education institutions based on the child's interest, aptitude, or family preference. When considering school instruments in music education, low-cost and portable options like the recorder or melodica often come to mind. Currently, the melodica is more commonly used than the recorder. Despite their advantages in portability and ergonomic design, both instruments fall short in providing a balanced musical development in solo performance and accompanying singing. The ukulele, although more expensive than the recorder and melodica, is suitable for children in terms of portability and ergonomics. As a polyphonic instrument, the ukulele offers more opportunities for children to develop their musical skills at an early age. In our research, the ukulele has been compared to solo instruments like the recorder and melodica, as well as polyphonic instruments like the guitar and piano. The results reveal that the ukulele is more advantageous than other instruments in terms of accompaniment, single voice, polyphony, cost, and size. In particular, the guitar, piano, and organ are disadvantaged compared to the ukulele in terms of size and cost, the melodica in terms of accompaniment, and the block flute in terms of both accompaniment and polyphony. These comparisons, especially considering single voice, polyphony, and accompaniment criteria, suggest that the use of the ukulele as a school instrument will support the musical development of children at an early age.

Keywords: School instrument, Ukulele, Primary school, Block flute, Melodica

GİRİŞ

Müzik eğitimi, okullarda eğitim alan her çocuğun başlangıçta zorunlu olarak aldığı, daha sonrasında ise çocukların ilgi ve alakasına göre dışarıdaki müzik eğitim kurumları, sanat merkezleri gibi destek kurumlarından aldığı bir derstir. Okullarda ise çocukların müziğe karşı olan ilgilerini arttırmak, eğer müziğe karşı yetenekleri varsa onları ortaya çıkartmak adına yapılan ve milli eğitim müfredatında bulunan bir derstir.

Kadir Korkmaz ¹
Bekir Tanyeri ²

How to Cite This Article
Korkmaz, K. & Tanyeri, B.
(2023). "İlkokullarda Okul
Çalgısı Olarak Ukulele
Kullanımının Öğrencilere
Sağladığı Katkıları",
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(77): 5167-5173. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73574>

Arrival: 10 September 2023
Published: 30 November
2023

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

* Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Ulusal Sanat Eğitimi sempozyumunda sunulmuştur. Makale Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez çalışmasının yan ürünü olarak yazılmıştır.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri, Bursa, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, Türkiye

Öğrenciler ilkokula başladıkları anda müzik dersleri de almaya başlarlar. Hatta çoğu okul öncesi eğitim kurumlarında da ritim ve orf gibi müzik eğitimleri verilmektedir.

İlkokullar da müzik eğitimi denilince akıllara sadece öğrencilere şarkı söyletmek gelmektedir. Bu belli bir sınıfa kadar doğru olsa da belli bir yerden itibaren müzik derslerinde enstrüman eğitimine geçilmektedir. Bu döneme geçildiğinde ise okul çalgısı olarak blok flüt ve melodika ile müzik eğitimi verilmektedir.

Okul çalgıları denilince akla her zaman blok flüt veya melodika gibi düşük maliyetli ve taşınması kolay enstrümanlar gelmektedir. Blok flüt 1960'tan beri okullarda eğitim çalgısı olarak kullanılmaktadır. Melodika ise blok flüte oranla daha yeni kullanılmaya başlanan bir enstrümandır.

“Blok flüt Türkiye’de 1960’lı yıllardan günümüze kullanılan genel müzik eğitimi çalgısıdır. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı programlarında Okul Çalgıları – Blok Flüt dersi ile amaçlanan, müzik öğretmeni adayı olan öğrencilerin bu çalgıya yönelik çalma becerilerinin yanı sıra öğretme becerilerinin de geliştirilmesidir” (Sakin, 2017).

Melodika ise özellikle son zamanlar da popülerliğinin de artmasıyla blok flütün yerini almaya başlamış ve okullarda okul çalgısı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Fakat blok flütün yerini tamamen almamıştır. İki enstrümanda okul çalgısı olarak kullanımını sürdürmektedir.

Blok flüt ve melodika hem maliyeti hem de çocukların taşınması yönünden oldukça avantajlı ve ergonomik enstrümanlardandır ancak, ukulele taşıma ve ergonomik açıdan bir sorun teşkil etmese de maliyeti açısından ailelere problem teşkil edebilecek bir konumda bulunmaktadır.

Araştırmamızın devamında ukulelenin blok flüt ve melodikaya kıyasla tarihi yapısı, ergonomisi, kas gelişim sistemine katkıları, avantajları ve dezavantajları kıyaslanarak ukulelenin yaygın bir okul çalgısı haline gelebilmesi üzerine çalışılacaktır.

Ukulelenin Tarihçesi

“Ukulele, tasarımı gitara benzeyen dört telli bir Hawaii enstrümanıdır” (Drzod, 1998 Akt: Güzel, 2021).

Ukulele özellikle son zamanlarda çok popüler bir enstrüman haline gelmiştir. Özellikle internetin yaygınlaşması ve enstrüman videolarının internete yüklenmesi ile ukulele müthiş bir sıçrayış yaparak gündem de olan bir enstrüman olarak yerini almıştır. İnternet desteği ile popülerliğinin artması ve maliyetinin ucuz olması insanları bu enstrümanı öğrenmeye teşvik etmiştir.

Ukulele “Hawaii dilinde enstrümanın klavyesi üzerinde parmakların hızla hareket etmesi nedeniyle “zıplayan pire” anlamına gelir ve lute’in bir üyesi olarak bilinir. Uku-ley-le olarak okunur, kısaca uke olarak da tanımlanmaktadır. Amerika ve Avrupa’da da eşlik çalgısı olarak kullanılmaya başlayan bu küçük otantik çalgı “ekelele” adıyla da bilinmektedir” (Sözer, 2005, s. 719, Akt: Yavuz, s. 5).

“Hawaii ile özdeşleşen ukulele dünyanın birçok yerinde kullanılmaktadır. Japonya’dan Tahiti’ye, ABD’nden Kanada’ya birçok ülkede yaygın bir şekilde kullanılan ukulele Hawaii gibi Kanada’da da devlet okullarındaki müzik eğitiminde kendine yer bulmuştur” (Drozd, 1998 Akt: Güzel, 2021, s. 7).

“Çeşitli kaynaklarda; ukulelenin atası olarak machete, machimbo, braquinha, cavaquinho, braga, taro patch gibi çalgılardan söz edilmektedir” (Güzel, 2021, s. 7).

Kaliforniya’daki şeker üreticilerinin artan talebini karşılamak için 1800’lerin sonlarında Hawaii Adaları’nı seçmeleri, buraya çok sayıda Portekizli işçiyi çekmiştir. (Elbert & Knowlton, 1957) 1879 yılının Ağustos ayında zor ve uzun bir yolculuk sonrası adaya ulaşan 427 yolculu Ravenscrag adlı gemide bulunan (Scanlan, 2018) Joao Fernandes, Joao Gomez da Silva’dan Ukulele’yi alır ve iskelede hızlı hareketlerle neşeyle çalmaya başlar. Fernandes’in parmaklarının hızlı hareketlerinden dolayı, Hawaii halkı çalgıya, zıplayan pire anlamına gelen “Ukulele” ismini vereceklerdir. Gemide aynı zamanda Ukulele’nin geliştirilmesinde önemli rol oynayacak olan çalgı yapımcıları: Manuel Nunes (1843–1922), Jose do Espirito Santo (1850–1905) ve Augusto Dias (1842– 1915) bulunmaktaydı (Elbert & Knowlton, 1957; Leonard, 2014; Tranquada & King, 2012) (Aktaran, Gayretli ve diğerleri).

Ukulelenin Yapısı

Günümüzde bilinen dört tür ukulele vardır. Bunlar soprano, konser, tenör ve bariton ukulele’dir. Gayretli, Yılmaz ve Zahal, (2021) makalesinde; Soprano ukulelenin, en çok tercih edilen formu olduğunu ve diğer ukulele türlerine göre en küçük boyutlara (53 cm) sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca soprano modelinin parlak bir tonu olduğunu ve enstrüman ile ilk kez tanışacak kişiler için en iyi olan ukulele seçeneğinin bu olduğunu da belirtmiştir. Konser tipi ukulelenin ise sopranoya göre daha uzun (58 cm) olduğunu, akor basarken

kullanılan perde boşluklarının daha fazla olduğunu bu sebepten de elde tutuluş açısından sopranoya oranla daha rahat olduğunu belirtmiştir. Tenör ukulele için de yine boyunun konser ukuleleden daha uzun (66 cm) olduğunu diğer ukulele türlerine oranla klavyesinin daha geniş ve ağır olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ünlü sanatçıların genellikle tenör ukulele modelini seçtikleri bunun sebebinin ise perdeler arasındaki boşluğun fazla olmasından dolayı daha yüksek ve bas tonlara yakın bir ses çıkarttığından dolayı olduğunu belirtmiştir. Bariton ukulele için ise ukulele ailesinin en büyüğü olduğunu (76 cm) belirtmiş, ama diğer üç ukulele türüne nazaran fazla ses çıkartmadığını, sesinin ukuleleden ziyade klasik gitar sesine benzemesinden dolayı popülerliğinin azaldığını belirtmiştir.

Ukulele türlerinde boş tellerin dizilimi ise:

Soprano ukulele; G (Sol) – C (Do) – E (Mi) – A (La)

Konser ukulele; G (Sol) – C (Do) – E (Mi) – A (La)

Tenör ukulele; G (Sol) – C (Do) – E (Mi) – A (La)

Bariton ukulele; D (Re) – G (Sol) – B (Si) – E (Mi)

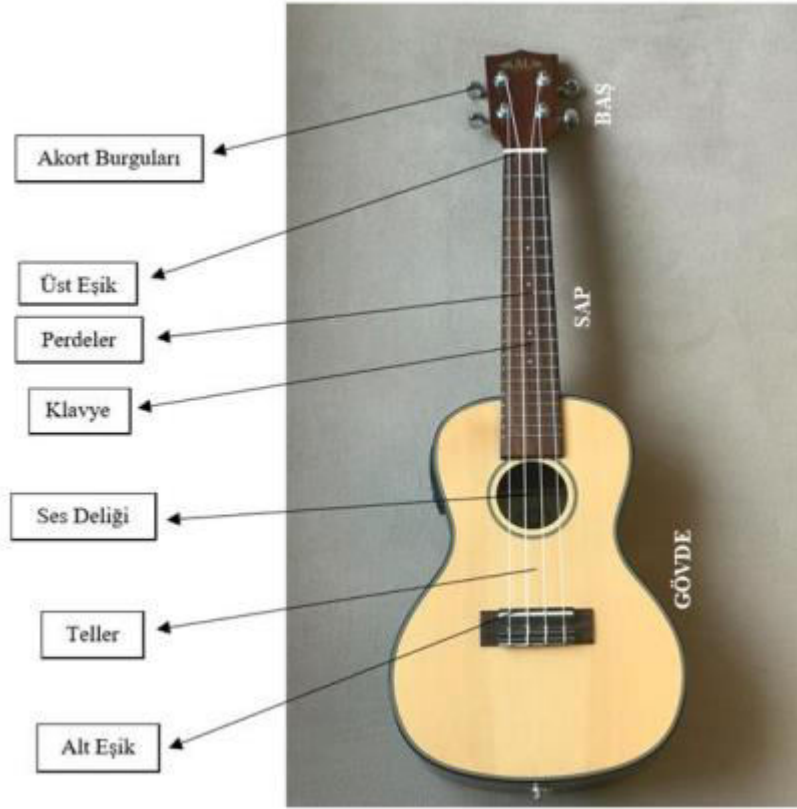
Seslerinden oluşmaktadırlar.



Şekil 1: Ukulele Çeşitleri

Kaynak: McQueen, 2020 Akt: Gayretli 2021

Yıldız makalesinde (2021), ukulele yapımında genellikle ahşap kullanıldığını, az da olsa plastik malzemelerden de yararlanıldığını belirtmiş, ancak ukulele kalitesi açısından maun gibi sert ağaçların kullanıldığı ve bu ağaçlardan yapılan ukulelenin daha maliyetli olduğunu ve ukulelenin yapısal olarak gövde, köprü, alt eşik, sap, ses deliği, üst eşik, baş, akort burguları, klavye, perdeler ve tellerden oluştuğunu belirtmiştir.



Şekil 2: Ukulelenin bölümleri

Kaynak: Yıldız, 2021

Yıldız makalesinde (2021), ukulelenin gerektiği duruma göre armonik veya melodik olarak kullanıldığını ve enstrümanın en önemli özelliğinin diğer müzik türlerine uyum sağlaması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca diğer müzik türlerine uyum sağlaması özelliğinden dolayı da pek çok şarkıyı barındıran bir repertuarı icra etme de kullanılabileceğini belirtmiş ve okullarda da müzik eğitimlerinde kullanılabileceğini araştırmasında açıklamıştır.

Amaç

Bu çalışmada, ukulelenin okul çalgısı olarak kullanımının öğrencilere katkısını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Problem

Ukulelenin, diğer çalgılara kıyasla okul çalgısı olarak kullanılmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Önem

Öğrencilerin çok sesli bir okul çalgısı ile eğitim almaları, çocuk yaşta müziğe önem vermeleri ve kaliteli bir eğitim almaları açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kurallarına göre yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin toplanmasında Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park, Google Akademik veri tabanlarından faydalanılmıştır. Çalışma ile ilgili elde edilen veriler 6-8 yaş arası çocuklar da ukulele öğrenirken karşılaşılan zorlukları ortaya çıkarmıştır.

BULGULAR

Problem Cümlesi

Ukulelenin, diğer çalgılara kıyasla okul çalgısı olarak kullanılmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Problem Cümlesinin Çözümü

Problem cümlesi dikkate alınarak ukulelenin diğer okul çalgılarına kıyasla avantajları ve dezavantajları aşağıdaki tablo da eşlik, çok seslilik, tek seslilik, boyut ve maliyet kriterlerine göre derecelendirilip açıklamaları tablo içinde belirtilmiştir.

Tablo 1: Ukulelenin diğer okul çalgılarına göre avantajları ve dezavantajları.

Çalgılar	Çok Sesli	Tek Sesli	Boyut	Maliyet	Eşlik
Gitar	+	+	-	-	+
Piyano	+	+	-	-	+
Org	+	+	-	-	+
Blok Flüt	-	+	+	+	-
Melodika	+	+	+	+	-
Ukulele	+	+	+	+	+

Piyano ve Org

Gayretli, Yılmaz ve Zahal, O. (2021) makalelerinde piyano ve org'un müzik eğitim müfredatındaki şarkıları öğrenmek için çok uygun olduğunu, hatta derslerde blok flüt yerine org kullanımının öğrencinin derse daha istekli olmasına olanak sağladığını belirtmiştir ancak piyano ve org maliyeti ve taşınabilirliği zor olmasından dolayı müzik eğitimini sınırladığını belirtmiş, diğer yandan ise ukulelenin çok sesli olması ve aynı zamanda bir eşlik çalgısı olmasından kaynaklı öğrencilere vokallerde de eşlik edilebileceğinden okul çalgısı olarak kullanılma da alternatif bir çalgı olabileceğini belirtmiştir.

Gitar

Gayretli, Yılmaz ve Zahal, (2021) makalelerinde gitarın hem eşlik hem de solo şarkılar çalmak açısından çok kullanışlı bir enstrüman olduğunu, hatta popülerliğinden dolayı gitarın diğer çalgılara göre daha çok tercih edildiğini açıklamıştır. Ancak gitarın birçok avantajı olmakla beraber dezavantajlarının da olduğunu, gitarın yapısal olarak büyük olması küçük yaştaki öğrenciler için taşıma sorunu ve iki elin organize olabilmesi için yeterli güç sağlanamaması gibi durumların büyük dezavantaj olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık ukulelenin ise boyut olarak ufak olması ve iki el koordinasyonu için gitar kadar güç gerektirmemesinin, ukulelenin gitara alternatif bir okul çalgısı olarak kullanılabileceğini belirtilmiştir.

Blok Flüt

Gayretli, Yılmaz ve Zahal, (2021) makalelerinde blok flüt'ün en çok kullanılan çalgı olduğunu, ancak solo bir enstrüman olması sebebi ile özellikle çok seslilik ve eşlik bakımından gereksinimleri karşılamada yetersiz kaldığından dolayı öğretim hedeflerini gerçekleştiremediğini belirtmiştir. Ancak ukulelenin özellikle çok sesli olması ve şarkılara eşlik edilebilir bir çalgı olması açısından blok flüte kıyasla daha iyi olabileceği önerisinde bulunmuştur.

Melodika

Gayretli, Yılmaz ve Zahal, (2021) makalelerinde melodikanın maliyet açısından uygun olmasından dolayı öğretmenler tarafından tercih edildiğini ancak öğrencilerin bireysel olarak şarkı söyleyemediğinden dolayı ve tonalitesinin kısıtlı olmasından kaynaklı okul çalgısı olarak çok yetersiz kaldığını, blok flüt ve melodika yerine ukulele gibi çok sesli bir enstrüman kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Güzel, C. (2021) yüksek lisans tezinde ukulelenin küçük boyutlara sahip olması, sevimli durmasının öğrenci de kolay öğrenilebilir hissi oluşturduğunu ve öğrenmek isteyenleri teşvik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca çok sesli bir enstrüman olması ve vokallere eşlik edebilmesinden dolayı iyi bir ikili olduğunu, vokali armonik ve ritmik olarak destelediğinden dolayı da eşlik için kullanılabilecek iyi bir çalgı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca akor basılışları gitara kıyasla daha kolay olduğu için öğrencilerde öğrenmeyi daha da hızlandırdığını ve güdülediğini tezinde açıklamıştır.

Yıldız, (2021) makalesinde ukulelenin müzik derslerinde kullanılabilişliği açısından pek çok avantajının olduğunu belirtmiştir. Bu avantajlar, kolay erişilebilir bir okul çalgısı olması, ekonomik fiyatının uygun olması, çalmasının kolay olması ve çeşitli müzikal kavramları öğretmede kullanılabilecek bir çalgı olmasından oluşan unsurlar olduğunu da çalışmasına eklemiştir. Ayrıca Yıldız ukulelenin gerektiği duruma göre armonik veya melodik olarak kullanılabiliş olmasının ve pek çok müzik türüne uygun bir enstrüman olması, çok fazla şarkıları içeren bir repertuarı icra etmeye olanak sağlayabileceğinden dolayı ilkökul ve ortaokullarda müzik eğitimi derslerinde okul çalgısı olarak kullanılmasının faydalı olabileceğini makalesinde belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İncelenen ilk çalışma “Müzik Eğitiminde Ukulele” isimli, Şerif Gayretli, Hüseyin Yılmaz ve Onur Zahal isimli yazarlara ait olan makaledir. Yazarlar bu makalede ukulele ile diğer popüler okul çalgılarını kıyaslayarak ukulelenin diğer çalgılara oranla avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarmışlardır.

Yazarların yaptığı araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre gitar, piyano, org, maliyet açısından ailelere, boyut açısından ilk ve ortaokul düzeyindeki çocuklar için dezavantajlı bir çalgı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Avantajları ise müzikal anlamda olmak üzere çok seslilik, tek seslilik ve eşlik açısından bu üç çalgının çok avantajlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Blok flüt ve melodika ise maliyet ve boyut açısından avantajlı ancak müzikal anlamda yetersiz kalmışlardır. Blok flütün tek sesli bir çalgı olması sebebi ile kulak gelişimi, aynı zamanda üflemeli bir çalgı olması sebebi ile de eşlikte yetersiz kaldığı görülmüştür. Melodika ise çok sesli ancak o da üflemeli bir çalgı olması sebebi ile eşlikte yetersiz kaldığından o da yetersiz bir çalgı olarak görülmektedir.

Ukulele ise maliyet, boyut, çok seslilik, tek seslilik ve eşlik açısından her türlü kullanıma uygun olduğu için özellikle küçük yaşlardaki çocuklar için uygun bir çalgı olduğu görülmektedir. Tablo 1 de görüldüğü gibi diğer çalgı aletlerine oranla tüm kriterlerden artı puan alarak diğer tüm çalgıları geride bırakmıştır.

İncelenen ikinci çalışma, “Müzik Eğitiminde Öğretmen Çalgısı Olarak Bir Öneri: Ukulele” Mutlu Yıldız isimli yazara ait bir makaledir. Bu makale ukulelenin öğretmen çalgısı olarak kullanılmasının öğrenciler üzerindeki etkisini anlatmaktadır.

Yıldız, (2021) makalesine göre ukulelenin çok sesli olması, diğer müzik türlerine uygun olması, çalmasının kolay olması ve çeşitli müziksel kavramları öğretmede kullanılmasının gerektiği sonucuna varılmıştır.

Güzel, C. (2021) yüksek lisans tezinde ukulelenin çok sesli olması, ritmik ve vokal tarzlara uygun olması ve sevimli durması ile de öğrenmeye teşvik ettiğini belirtip, ayrıca diğer enstrümanlara nazaran çalım tarzının kolay olması, akorların kolay basılmasının öğrencilerde de güdülemeye sebep olduğunu ve olumlu sonuçlar alındığı sonucuna varılabilir olduğunu açıklamıştır.

Genel olarak ukulele, diğer enstrümanlar ile karşılaştırıldığı zaman maliyet ve kolay taşınabilirlik açısından önde gelen bir çalgıdır. Ayrıca çok sesli olması ve farklı müzik türlerine uygun olması, en azından boyutsal açısından ve kaliteli bir müzik eğitimi açısından düşünüldüğünde ilkokullarda ukulele eğitimi verilmesi blok flüt ve melodikaya nazaran çok daha iyi sonuçların çıkacağı sonucuna varılmıştır.

Ukulele her ne kadar bütün kriterlerden artı almış olsa da araştırmalarda bahsedilmeyen bir durum mevcuttur. Bu durum da ukulelenin akort problemi. Bütün bir sınıfın akordunu öğretmen yaparsa bu ders süresi için problem olacaktır. Bu sebeple akort yapmanın ders müfredatına eklenmesi durumunda öğrenciler bir iki hafta da kendi kendilerine akort yapmaya başlayacaklardır. Bu durumda ders süresinden kayıp yaşamadan müzik dersleri yapılabilir. Okullarda telefon gibi elektronik cihazlar yasak olduğu için öğrenciler akort yapma durumunda pil ile çalışan, sadece akort yapılabilen elektronik akort yapma cihazlarından faydalanabilirler.

Ukulele, maliyet olarak gitar, piyano ve orga göre çok hesaplı ancak blok flüt ve melodikaya göre biraz daha pahalı bir enstrümandır. Bu durum her aileyi etkilemese de yine de bazı aileleri etkileyebilmektedir. Bu sorunun önüne, okulların enstrüman yapımcıları ya da müzik marketlerle anlaşarak toplu alım gibi ukulele alımlarında fiyatın daha da uygun maliyetli olabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir durum olarak okullarda okul çalgısı olarak yüksek yoğunlukla blok flüt ve melodika kullanıldığı için özellikle kış aylarında çocuklarda hastalığın artmasına da sebebiyet vermektedir. Özellikle küçük yaş çocukların bilinçli veya bilinçsiz bir biçim de arkadaşlarına doğru üflemeleri virüslerin doğrudan çocuklara gitmesine sebep olmaktadır ve bunun sonunda hastalık kaçınılmaz olmaktadır. Okul çalgısı olarak blok flüt veya melodika yerine ukulele ya da başka bir çalgı kullanımı en azından bu yolla bulaşılacak hastalıkların önüne geçilebileceğini düşündürmektedir.

KAYNAKÇA

Gayretli, Ş., Yılmaz, H. & Zahal, O. (2021). “Müzik Eğitiminde Ukulele”. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42: 496-510.

Yıldız, Y.M. (2021). “Müzik Eğitiminde Öğretmen Çalgısı Olarak Bir Öneri: Ukulele”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 1 Eğitim Fakültesi Dergisi, 58: 733-746.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Güzel, C. (2021). “Okul Şarkılarının Eşliklenmesinde Ukulele ve Klasik Gitarın Birlikte Öğretilmesine Dayalı Etkinliklerin Ortaöğretim Öğrencilerinin Eşlikleme Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yavuz, S. (2020). “Ukulele ve Klasik Gitarın Karşılaştırmalı İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.



Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Öğrencilerin Devamsızlıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Student Opinions On The Absence Of Students Attending The Science and Art Center

ÖZET

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) devamsızlığın nedenlerine ve devamsızlığın azaltılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında BİLSEM'e devam eden ve en çok devamsızlığı bulunan; 5 destek eğitim 1, 5 destek eğitim 2 programı öğrencisi, 5 özel yeteneklileri geliştirme (ÖYG 2) 8. Sınıf öğrencisi, 5 proje öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri elde etmek amacıyla araştırmacılarca hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot çalışması için 5 öğrenciye gönderilmiştir. Öğrencilerden gelen dönüşlere göre form revize edilerek düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin sorular yer alırken, ikinci bölümde üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezine devamsızlıklarının nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşmelerin geliştirilmesi için öğrencilere randevular verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilere, bilim ve sanat merkezine devamsızlık nedenleri ve bu sorunun çözümüne ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Bilim ve sanat merkezine devamsızlık yapmanın nedeni nelerdir? Sorusunun cevapları 4 tema başlığı altında analiz edilmiştir. Fenomenolojik bir araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen, Destek 1-2 programı, ÖYG 2 ve Proje öğrencilerinin devamsızlıkla ilgili deneyimlerini ve çözüm önerilerini araştıran bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin devamsızlık sebeplerini anlamak ve çözüm önerilerini belirlemek üzere yapılmıştır.

Destek 1-2 programı öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin, zaman ve yorgunluk, ulaşım sorunları, aile ve ebeveynler ile ilgili konular ve okul/sınav hazırlığı temaları belirlenmiştir. Öğrenciler, zaman kısıtlılığı, yoğunluk, uzak konum, ebeveynlerin çalışma saatleri ve diğer aktiviteleri, özel okul ve kurslara katılım gibi sebepleri devamsızlıkla ilişkilendirmişlerdir. Çözüm önerileri arasında, gündüz saatlerinde dersler, bilsemin tek bir günle sınırlı olması, yakın bir bilsemin tercih edilmesi, okuldan erken çıkma imkanı, kurs saatleriyle uyumlu olması, servis hizmetleri gibi öneriler bulunmaktadır.

ÖYG 2 öğrencileri, LGS'ye hazırlanmaları ve zaman kısıtlılığı, ulaşım sorunları ve sınav odaklı yoğunluk gibi sebeplerle devamsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çözüm önerileri arasında, LGS'de ek puan verilmesi, 8. sınıfta bilsemin sınırlı olması gibi öneriler bulunmaktadır.

Proje öğrencileri ise üniversite sınavına hazırlanmaları, zorlu ulaşım koşulları, zaman kısıtlılığı ve sınav odaklı yoğunluk gibi sebeplerle devamsızlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çözüm önerileri arasında, servis hizmeti, bilsemin sınırlı olması veya proje hazırlanmaması gibi öneriler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: üstün yetenekli, bilim ve sanat merkezi, devamsızlık

ABSTRACT

This research aimed to determine the reasons for absenteeism of gifted students at science and art centers (BİLSEM) and student opinions on reducing absenteeism. In the research, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. The research included those who attended BİLSEM in the 2022-2023 academic year and had absenteeism; 5 support education-1, 5 support education-2 program students, 5 special talent development (SDI 2) and 5 project students participated. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used to obtain data. The form consists of two parts. While the first part contains questions about the descriptive characteristics of the participants, the second part includes questions about the reasons for students' non-attendance at BİLSEM and solution suggestions. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method.

What are the reasons for not attending BİLSEM? The answers to the question were analyzed under 4 themes. A study was conducted using a phenomenological research method, investigating students' experiences and solution suggestions regarding absenteeism.

Regarding the reasons for non-attendance of Support 1-2 program students, themes such as time and fatigue, transportation problems, issues related to family and parents, and school/exam preparation were determined. Students associated reasons such as time constraints, intensity, remote location, parents' working hours and other activities, and participation in private school courses with absenteeism. Among the solution suggestions, there are suggestions such as limiting BİLSEM lessons to a single day during the day, choosing a nearby BİLSEM, the possibility of leaving school early, being compatible with course hours, and shuttle services.

SDI 2 students stated that they experienced absenteeism due to reasons such as preparation for LGS, time constraints, transportation problems, and exam-oriented intensity. Among the solution suggestions, there are suggestions such as giving additional points in LGS and limiting BİLSEM in the 8th grade.

Project students, on the other hand, stated that they experienced absenteeism due to reasons such as preparation for the university exam, difficult transportation conditions, time constraints, and exam-oriented intensity. Among the solution suggestions, there are suggestions such as shuttle service, limited BİLSEM, and not preparing a project.

Keywords: gifted, science and art center, absenteeism

Nihal Kaya İci ¹

Canan Kandemir ²

Hüseyin Albayrak ³

How to Cite This Article

Kaya İci, N., Kandemir, C. & Albayrak, H. (2023). "Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Öğrencilerin Devamsızlıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5174-5181. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73581>

Arrival: 11 September 2023

Published: 30 November 2023

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

* 8. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresinde Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur

¹ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

GİRİŞ

Eğitimin temel işlevleri, bir toplumda bilgi, beceri, değerler ve kültürel normlar gibi birçok önemli öğeyi nesilden nesile aktarmak ve bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemektir. Eğitim, öğrencilere temel bilgi ve yetenekleri öğretme işlevini yerine getirir. Okullar ve diğer eğitim kurumları, öğrencilere matematik, fen bilimleri, edebiyat, tarih ve diğer konularda bilgi sağlar. Bu bilgi, bireylerin dünya hakkında anlayış kazanmalarını ve karmaşık problemleri çözmelerini sağlar. Eğitim, bireylere çeşitli beceriler kazandırır. Bu beceriler arasında okuma-yazma, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme ve teknoloji kullanımı gibi pratik yetenekler bulunur. Bu beceriler, bireylerin iş dünyasında ve günlük yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olur. Eğitim, toplumsal değerleri ve normları öğrenme işlevini de yerine getirir. Okullar, öğrencilere empati, saygı, işbirliği ve toplumlarına karşı sorumluluk gibi değerleri öğretir. Bu, toplumun istikrarını ve uyumunu sağlar. Eğitim, bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini destekler. Öğrenciler, özsaygılarını artırır, hedeflerini belirler ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar elde ederler.

Ülkeler, toplumun ihtiyaçlarını karşılayan kurumlarla donatılmıştır. Türkiye'de eğitim gereksinimleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan kurumlar aracılığıyla karşılanır. Örgün ve yaygın eğitim kurumları, hem okul çağındaki hem de okul çağı dışındaki bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla faaliyet gösterir (Gökner, 2012).

Toplumların geleceğe yönelik hazırlıklarını ve sürdürülebilirliğini sağlayan sistemler arasında eğitim sistemleri öncelikli bir konumda bulunur. Eğitim, gerçekleştiği okullar gibi fiziksel mekanlarda öğrencilere sunulan bilgi ve becerilerin doğrudan uygulandığı bir süreçtir. Bu nedenle, okullar toplumun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Toplumun ilerlemesi için okulların sürekli olarak ekonomik, teknolojik, organizasyonel ve yönetsel açılarından geliştirilmesi ve güçlendirilmesi zorunludur (Lozette, 1992)

Eğitimin işlevini tamamlayabilmesi için öğrencilerin örgün eğitim kurumlarına devam etmesi gerekir. Devamsızlık, kişilerin belirli yerlere, örneğin okula, iş yerine veya toplantılara katılmadıkları durumu tanımlar. Bu kavram, bir öğrencinin okula yönelik olumsuz duygularının bir göstergesi olabilir, ancak yalnızca bu duygusal yönü içermez. Genellikle birden fazla etkenin etkileşimi veya tek başına varlığı, öğrencinin okula devamsızlık yapmasına veya okuldan uzaklaşmasına yol açabilir (Pehlivan 2006). Devamsızlık, çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir, bunlar arasında sağlık sorunları, ailevi zorluklar, motivasyon eksikliği, zorbalık, okulun kalitesizliği, öğretmenden kaynaklanan nedenler, yöneticilerden kaynaklanan nedenler, başarısız olma korkusu veya kişisel sorunlar gibi faktörler yer alabilir (Tutar, 2002).

Sık sık derslere katılamayan, ancak okula devam etmeye devam eden öğrenciler için "aktif devamsızlık" terimi kullanılırken, bazı nedenlerle okula hiç gitmeyen ancak kayıtları devam eden öğrenciler için ise "pasif devamsızlık" terimi kullanılmaktadır (MEB, 2009). Devamsızlığın önemli nedenlerinden biri aile ilişkileridir. Ailelerin çocuklarının düzenli okula gitmesi sorumluluğu vardır. Evdeki koşullar ve aile denetimi, devamsızlık üzerinde etkilidir. Araştırmalara göre, devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerin %44'ü ailelerinin de devamsızlık yaptığını belirtmektedir. Bazı aileler, mazeretsiz devamsızlığa göz yumar. Özetle, ailelerin tutumları okul devamsızlığını etkiler (Reid, 1999; Akt. Pehlivan, 2006).

Öğrencilerin okula katılımlarını etkileyen dış faktörler olduğunda, okul yönetimi gerekli tedbirleri almalıdır. Okul, öğrencilerin toplumsal bir çevrede eğitim aldığı yerdir ve bu çevrede öğrencilerin kabul edilme, saygı görme ve sevgi görmeleri önemlidir. Öğrencilerin okulda olumsuz duygusal deneyimler yaşamamaları gerekmektedir. Öğrencilerin okula katılmamalarının nedenleri arasında sağlık sorunları ve sınav kaygısı gibi faktörler yer alabilir. Özetle, öğrencilerin okula katılımını etkileyen konular önemlidir ve üzerinde çalışılmalıdır (Tutar, 2002).

Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) de öğrenciler devamsızlık sorunları yaşayabilmektedir. Üstün yetenek, psikoloji ve eğitim alanlarında, normalin üzerinde yetenek gösteren bireylerin performansına ilgi duyulan bir alandır. Ancak bu konuda ortak bir tanım ve fikir birliği henüz oluşmamıştır (Gagné, 2004; Housand, 2016;).

İnsanlar, ulusların kaderini şekillendirebilen bir güce sahiptirler; bu güçleri, ülkelerin varlığını etkileyebilme potansiyeline sahiptir (Davutoğlu, 2001). Nitelikli ve üstün yetenekli bireyler, bir ülkeye çok çeşitli katkılarda bulunabilirler. Öncelikle, nitelikli insanlar yüksek düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları için, bilim, teknoloji, sanat ve iş dünyasında yenilikçi fikirlerle öne çıkabilirler. Bu da ülkenin rekabet gücünü artırabilir ve uluslararası alanda daha fazla tanınmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu bireyler genellikle liderlik rollerinde kendilerine yer bulabilir ve genç nesillerin eğitimi ve rehberliği konusunda etkili olabilirler. Üstün yetenekli bireyler, araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle yeni buluşlara veya keşiflere öncülük edebilir, bu da ekonomiye ve bilimsel ilerlemeye katkıda bulunabilir. Nitelikli ve üstün yetenekli insanlar, ülkenin gelişimine,

inovasyonuna ve kültürel zenginliğine büyük ölçüde katkı sağlayabilirler. Bu durum da üstün yetenekli bireylerin önemi daha da artmaktadır. Bu, üstün yetenekli bireylerin değerinin belirginleştiği bir durum. Genellikle, bu özel bireyler, bir ülkenin nüfusunun %2'sine tekabül etmektedir (Özden, 2015).

Üstün yeteneklilerin eğitimleri ülkemizde BİLSEM'lerde yapılmaktadır. BİLSEM'ler, ilkokuldan ortaöğretime kadar eğitim öğretim çağındaki olağanüstü yeteneklere sahip çocukların potansiyellerini arttırmak, yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımak ve en yüksek seviyede kullanmalarını sağlamak için özel olarak kurulmuş bir eğitim kurumudur (Bildiren, 2018).

BİLSEM'le kayıt olma hakkını kazanan öğrenciler kayıt sürecinden sonra, uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi olmak üzere 5 programa tabi tutulurlar.

BİLSEM'lerdeki öğrencilerin devamsızlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemek, eğitim ve öğretim süreçlerinin önemli bir yönünü aydınlatmak açısından oldukça kıymetlidir. Bu çalışma, birçok açıdan önem taşımaktadır:

1. Eğitim Kalitesi ve Verimliliği: Öğrencilerin devamsızlıkları, eğitim sürecindeki bir aksaklık ya da eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin görüşleri, bu devamsızlıkların sebeplerini ve etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu sayede eğitimde kaliteyi artırmak ve verimliliği sağlamak adına çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirilebilir.
2. Öğrenci Memnuniyeti ve Motivasyon: Öğrencilerin eğitim ortamlarına olan bağlılığı, motivasyonu ve memnuniyeti, devamsızlık üzerinde doğrudan etkili olabilir. Öğrencilerin görüşleri, motivasyonlarını etkileyen faktörleri ve devamsızlık ile ilişkilendirmelerini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu da eğitim ortamlarının öğrenci dostu ve motive edici hale getirilmesi için önemli ipuçları sunabilir.
3. Eğitim Politikaları ve Uygulamaları: Öğrencilerin görüşleri, eğitim politikaları ve uygulamalarıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Eğitim kurumları ve yetkililer, öğrenci bakış açılarını dikkate alarak daha etkili politikalar oluşturabilir ve uygulamalarını revize edebilir.

Bu nedenlerle, öğrenci görüşlerinin incelenmesi, eğitimde kalite, öğrenci memnuniyeti, toplumsal etki ve geleceğin şekillenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, eğitim alanında daha kapsamlı ve öğrenci odaklı çözümlerin geliştirilmesine büyük katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı, BİLSEM'lerde devamsızlık gösteren öğrencilerin perspektiflerini anlamak ve belirlemektir. Temel hedefler şunlar olabilir:

1. Devamsızlığın Nedenlerini Anlamak: Öğrencilerin devamsızlık konusundaki düşünceleri, bu durumun altında yatan sebepleri belirlemeye yardımcı olabilir. Ailevi, eğitimsel, psikolojik ya da çevresel faktörler gibi nedenlerin öğrenciler açısından nasıl algılandığı ve etkilediği incelenebilir.
2. Eğitim Ortamını İyileştirmek İçin Çözüm Odaklı Yaklaşımlar Geliştirmek: Öğrencilerin görüşleri, eğitim sürecindeki eksiklikleri veya olumlu yönleri belirlememize yardımcı olabilir. Bu bilgiler ışığında, eğitim kurumları ve yetkililer, devamsızlığı azaltmak veya önlemek için yeni stratejiler geliştirebilir.
3. Öğrenci Memnuniyetini ve Motivasyonunu Artırmak: Öğrencilerin görüşleri, eğitim ortamının öğrenci dostu olup olmadığını ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini yansıtabilir. Bu bilgiler, eğitimdeki memnuniyetsizlikleri anlamamıza ve gidermemize yardımcı olabilir.
4. Eğitim Politikalarını Geliştirmek: Öğrenci görüşleri, eğitim politikalarının etkinliği ve uygulanabilirliği konusunda önemli ipuçları sunabilir. Politika yapıcılar, öğrenci bakış açılarını dikkate alarak daha etkili ve öğrenci odaklı politikalar oluşturabilir.

Bu genel amaca yönelik aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

BİLSEM'lerde devamsızlık yapmanın nedeni nelerdir?

BİLSEM'lere öğrenci devamsızlıklarının çözümü için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada, fenomenoloji olarak bilinen bir nitel araştırma yöntemi olan olgu bilim yöntemini kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi, fenomenolojiye dayanan ve anlaşılabilir ve anlaşılsın da tam olarak anlaşılamayan olayları araştıran bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, bireylerin bir olgu hakkındaki deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere verdikleri anlamları incelemeyi amaçlar. Katılımcıların bir olayı nasıl yaşadıklarını, hissettiklerini

ve bu olaya yükledikleri anlamları anlamak için olgu bilimden faydalanılır. Bu tür çalışmalar, incelenen olayın tanımı, boyutları, katılımcı deneyimleri ve bu deneyimlerden türetilen teoriler hakkında zengin ve değerli bilgiler sağlar (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Katılımcılar

Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında BİLSEM'e devam eden ve en çok devamsızlığı bulunan; 5 destek eğitim 1, 5 destek eğitim 2 programı öğrencisi, 5 özel yeteneklileri geliştirme (ÖYG 2) 8. Sınıf öğrencisi, 5 proje öğrencisi katılmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Betimsel Özellikleri

Program	Sınıf	Kız	Erkek	Devlet Okulu	Özel Okul	Yaş							
						7	8	9	12	13	16	17	
Destek 1	2	2	3	3	2	3	2						
Destek 2	3	2	3	4	1		1	4					
ÖYG 2	8	2	3	3	2				1	4			
Proje	12	2	3	3	2						1	4	

Veri Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılarca yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu pilot çalışması için 8 öğrenciye gönderilmiş ve 8 öğrenci tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerden gelen dönüşlere göre pilot uygulama çalışmasında yarı yapılandırılmış form üzerinde düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. İki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümde katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise BİLSEM'e devamsızlık nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik ilgili ilgili sorular yer almaktadır.

Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi süreci takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanan tüm veriler detaylı bir biçimde incelenmiş ve benzer ifadeler gruplandırılmıştır. Bu adımın ardından, gruplanan ifadeleri temsil eden ana konular belirlenmiş ve en son aşamada bu konuların altında toplanan ifadeler düzenlenerek bulgular değerlendirilmiş ve açıklanmıştır.

BULGULAR

BİLSEM'lere devamsızlık yapmanın nedeni nelerdir? Sorusunun cevapları 4 tema başlığı altında analiz edilmiştir.

Destek 1-2 Programı Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri İle İlgili Görüşleri;

1. Zaman ve Yorgunluk ile İlgili Tema:

- ✓ Bilsene devam etmek istiyorum, ancak zamanım yok.
- ✓ Bir çok kursa gidiyorum çok yoğunum ve yorgunum.
- ✓ Bilsene geldiğimde geç yatmak zorunda kalıyorum ve sabahları kalkamıyorum.

2. Ulaşım Sorunları ve Konum ile İlgili Tema:

- ✓ Ev ile bilsen arasındaki uzaklık.
- ✓ Ulaşım sorunları.
- ✓ Bilsene gitmek için uzun süreli ulaşım gereksinimi.

3. Aile ve Ebeveynler ile İlgili Temalar:

- ✓ Ebeveynlerin çalışma saatleri bilsen saatlerine uymaması.
- ✓ Bilsen ile ilgili isteksizlikleri.
- ✓ Ebeveynlerin BİLSEM yerine başka aktiviteleri tercih etmeleri.

4. Okul, Sınav Hazırlığı ile İlgili Temalar:

- ✓ Özel okul ve kurslara katılım.

Öğrenci cevapları:

- Ö1: Bilseme devam etmeyi çok seviyorum, ancak anne ve babamın çalışma saati bilseme gelmemi engelliyor.
- Ö2: Çok yoruluyorum.
- Ö3: Çok yoğunum. Bilseme gelmeyi seviyorum ama çok kursum var ve yoruluyorum. Bilseme gece gelmek beni yoruyor.
- Ö4: Haftada 3 gün bilseme gelmek beni yoruyor. Ödevlerimi yapamıyorum. Bilsemi seviyorum ama yorucu oluyor.
- Ö5: Ulaşım sorunumuz var. Annem ile iki araç değiştirerek bilseme geliyoruz. Bilseme gidişimiz ve gelişimiz yaklaşık 2 saat sürüyor. Gece ödevlerimi yetiştiremiyorum. Geç yatmak zorunda kalıyorum. Sabah kalkamıyorum.
- Ö6: Evimiz bilseme uzak. Otobüs ile gidiş gelişim zor. Yoruluyorum. Uykusuz kalıyorum.
- Ö7: Bilseme uzak yerde oturuyoruz. Evime yakın bilsem var ama ilçe farklı olduğu için gidemiyorum.
- Ö8: Özel okuldan geç çıkıyoruz. Okulda zaten çok zaman geçiriyorum. 2-3 gün bilseme gelmek beni yoruyor.
- Ö9: Her gün bir kursa gidiyorum. Kurs saatim ile bilseme gelme saatim çakışıyor. Annem ve babam bilsem yerine kursa gitmemi istiyorlar.
- Ö10: Gidiş gelişim çok zor.

Öğrencilerin Devamsızlığın Çözümüne İlişkin Görüşleri De Aşağıda Belirtilmiştir.

- ✓ Bilsemin gündüz saatlerinde alınması,
- ✓ Bilsem etkinliklerinin sadece bir gün olması,
- ✓ Evime yakın bir bilseme gitme tercihi, bana yakın olan bilsem farklı ilçede,
- ✓ Bilseme geldiğim günler okuldan erken çıkma imkanının verilmesi,
- ✓ Kurs saatleri ile bilsem saatlerinin uyumlu hale getirilmesi,
- ✓ Servis hizmetlerinin sunulması,

Öğrenci cevapları:

- Ö1: Anne ve babasının çalışma saati uymayan öğrenciler için öğrenci servisi ayarlanabilir.
- Ö2: Bilsem gündüz olsun.
- Ö3: Bilsem gece olmasın.
- Ö4: Gece olacaksa bir gün olsun. Ya da gündüz bilsem olsun.
- Ö5: Servis olması gerekir.
- Ö6: Servis istiyorum
- Ö7: Evime yakın bilseme gitmek istiyorum.
- Ö8: Bilseme gittiğim günler okuldan erken çıkmam gerekir bence. Son derslerde bir şey yapmıyoruz.
- Ö9: Kurs saatlerim ile bilsem saatlerim ayarlanması gerekir.
- Ö10: Servis uygulaması olması lazım.

ÖYG 2 Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri İle İlgili Görüşleri;

Öğrencilerin tamamı LGS'ye hazırlandığını, zamanının olmadığını, kurs ve özel derslerinin olduğunu, kurstan çıkıp bilseme gitmenin zor olduğunu, ulaşım sorunlarının olduğunu, eve geldiklerinde ders çalışmaya vakitlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

- Ö11: Bu yıl LGS sınavına hazırlanıyorum. Bu nedenle gitmem zor oluyor. Zamana ihtiyacım var.
- Ö12: Sınava hazırlanıyorum. Zamanım yok. Kursa gidiyorum.
- Ö13: Sınav hazırlık sürecindeyim. Bilseme gelip gitmem zaman alıyor. 2 günüm gidiyor.
- Ö14: Özel okul öğrencisiyim. Okuldan geç çıkıyorum. Sınav süreci var. Zamanım yok. Zaman çok önemli.

Ö15: Okuldan çıkıp kursa gidiyorum. Kurstan çıkıp bilseme gitmek beni yoruyor. Eve geldiğimde ders çalışmaya vaktim kalmıyor.

ÖYG 2 Öğrencilerinin Devamsızlığın Çözümüne İlişkin Görüşleri;

- ✓ LGS'de ek puan verilmesi,
- ✓ 8. Sınıfta ya bilsemin ya da sınavın olmaması,
- ✓ 8. Sınıfta bilsemin 1 gün ve 1 ders olması,
- ✓ Bilsemelerde de sınavlara hazırlık sürecinin olması.

Öğrenci cevapları:

Ö11: LGS de ek puan verilmeli. Gelişimizin bir anlamı olmalı.

Ö12: 8. sınıfta bilsem olmamalı. Ya da sınav olmamalı.

Ö13: 8. sınıfta bilsem 1 ders ve 1 gün olmalı.

Ö14: Bilsemde de sınava hazırlık süreci olabilir.

Ö15: 8. sınıfta bilsem olmazsa iyi olur. Çünkü sınava hazırlanamayız.

Proje Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri İle İlgili Görüşleri;

- ✓ Üniversite sınavına hazırlandıkları ve zamana ihtiyaçlarının olduğu,
- ✓ Bilseme ulaşımın zor olduğu ve 2 araç değiştirdiği,
- ✓ Haftada 2 gün gidiş geliş yapmam zaman kaybına neden olduğu,
- ✓ Bilseme gitmek için vaktinin olmadığı, son sınıfta olduğu ve sınava hazırlandığı ifade ediliyor.

Öğrenci cevapları:

Ö16: Üniversite sınavına hazırlanıyorum. Evim bilseme uzak. 2 araç değiştiriyorum. 2 gün gidiş geliş yapmam zaman kaybına neden oluyor.

Ö17: Sınav hazırlığındayım. Zamanım çok kıymetli.

Ö18: Sınava hazırlandığım için bilim ve sanat merkezine devam edemedim.

Ö19: Bilseme gitmek için vaktim yok. Son sınıftayım. Sınava hazırlanıyorum.

Ö20: Zamanım yok.

Proje Öğrencilerinin Devamsızlığın Çözümüne İlişkin Görüşleri;

- ✓ Servis ayarlanması.
- ✓ Bilseme günde bir ders olmalı veya son sınıfta proje hazırlanmamalı.
- ✓ Sınavlara ek puan verilmesi.
- ✓ Sınav hazırlığına katkı sağlamalı.

Öğrenci cevapları:

Ö16: Servis konulabilir o zaman biraz zaman kazanırız. Ya da bilsem günde bir ders olmalı. Son sınıfta proje hazırlanmamalı. Vaktimiz yok.

Ö17: Bilseme gelmek sınav sürecinde bir şey kazandırmıyor. Kafamız sınavda.

Ö18: Sınav sürecinde bilsemde sınava hazırlık süreci olabilir. Bu bilsem mantığına aykırı ama bizim de zamana ihtiyacımız var.

Ö19: Sınav katkısı yok. Sınava katkı süreci olmalı.

Ö20: Zamanım olmadığı için gelmek istemiyorum.

SONUÇ VE TARTIŞMA

BİLSEM’de farklı programlardaki öğrencilerin devamsızlıkla ilişkili nedenlerini ve öneri düzlemindeki bakış açıları incelenmiştir. Destek 1-2 programı öğrencilerinin zaman, yorgunluk, ulaşım, aile ilişkileri ve sınav

hazırlığıyla ilişkili temalar üzerinde odaklandığı belirlenmiştir. Öğrenciler, çözüm önerilerinde ise BİLSEM'in gündüz saatlerine alınması, etkinliklerin tek güne sıkıştırılması gibi önerileri öne sürmüşlerdir.

ÖYG 2 programı öğrencileri, LGS'ye hazırlık sürecinde zaman kısıtlılığı, ulaşım sıkıntısı, kurs ve özel derslerle çakışma gibi nedenleri devamsızlıkla ilişkilendirirken, çözüm önerileri arasında LGS'de ek puan verilmesi, BİLSEM'in sınırlı bir formatta sunulması gibi öneriler öne çıkmaktadır.

Proje programı öğrencileri ise üniversite sınavı hazırlığından kaynaklı zaman sıkıntısı, zorlu ulaşım koşulları ve sınav odaklı yoğunluk gibi sebeplerle devamsızlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çözüm önerileri arasında servis hizmeti, BİLSEM'in gününün azaltılması ya da proje hazırlanmaması gibi öneriler öne çıkmaktadır.

Bu çalışma, BİLSEM'in farklı programlarına devam eden öğrencilerin devamsızlıkla ilgili deneyimlerini ve çözüm önerilerini derinlemesine ele alarak, eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Kazu ve Şenol (2012) tarafından gerçekleştirilen "Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Bilsem Örneği) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenciler SBS ve LYS nedeniyle devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir.

Çelik-Şahin ve Şahin (2014) tarafından yürütülen BİLSEM öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi başlıklı çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada öğrenciler diğer kursları ile BİLSEM saatlerinin çakıştığını beyan etmişlerdir.

Demirtaş ve Çulha (2017) Bilim Ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Devamsızlık Sorunu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Devamsızlığın nedeni olarak sınav, ulaşım sıkıntısı, zaman problemi ve yoğunluk olarak belirlenmiştir.

Sezginsoy'un (2007) çalışmasına benzer şekilde, öğretmenlerin yoğunluğunun karşılaştığı sorunların büyük bir kısmının öğrenci devamsızlığıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bir diğer sorun ise öğrencilerin hem merkezi sınavlara hem de okuldaki sınavlara hazırlanma süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, düzensiz devam etmeleri ve bu nedenle eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğramasıdır. Eğitimdeki bu aksaklık, BİLSEM'lerde proje üretiminin en üst seviyede gerçekleşmemesi sorununu da beraberinde getirmektedir.

Özkan'ın (2009) araştırması, üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygılarının, BİLSEM devamsızlık oranlarını artırdığını tespit etmiştir. Ayrıca, bu öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki konuları tam olarak anlamada yaşadıkları sorunu, kendi bilgi eksikliklerinden kaynaklanan bir zorluk olarak ifade etmişlerdir.

ÖNERİLER

Yukarıda belirtilen sonuçlara dayanarak araştırma yapacak kişilere ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Esneklik Sağlama:

- ✓ Eğitim programları, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek esneklikte olmalıdır. Özellikle sınav hazırlığı gibi kritik dönemlerde, öğrencilere daha esnek bir katılım imkanı sunulabilir.

2. Ulaşım Kolaylığı:

- ✓ Öğrencilerin ulaşım sorunları, devamsızlığı etkileyen temel bir faktördür. Eğitim kurumları, ulaşım hizmetlerini gözden geçirerek öğrencilere bu konuda destek sağlanabilir.

3. Aile ve Ebeveyn İş Birliği:

- ✓ Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, özellikle devamsızlık konusunda önemli bir faktördür. Eğitim kurumları, ailelerle iş birliği içinde olup, onların ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirebilir.

4. Bilsemin Programlanması:

- ✓ Ders saatlerinin ve programların öğrenci ve veli işbirliğinde hazırlanması devamsızlığı azaltabilir.

5. İletişim ve Farkındalık:

- ✓ Öğrencilere ve ailelere, devamsızlığın önemi ve sonuçları konusunda farkındalık yaratılmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin ve ailelerin programın tasarımı ve uygulanmasına yönelik süreçte katılımları teşvik edilmelidir.

6. Teknoloji Destekli Çözümler:

- ✓ Uzaktan eğitim veya online kaynaklar gibi teknoloji destekli çözümler, öğrencilere daha fazla esneklik ve erişim imkanı sağlayabilir. Bu tür olanaklar, devamsızlıkla mücadelede etkili olabilir.

Bu öneriler, devamsızlıkla mücadelede çözüm odaklı yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Uygulayıcılar ve araştırmacılar, bu öneriler doğrultusunda eğitim programlarını ve politikalarını yeniden düzenleyerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı bir yaklaşım benimseyebilir.

KAYNAKÇA

- Bildiren, A.(2019). *Özel Yetenekli Çocukların Tanınması: Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Maya Akademi, İstanbul, 239-255s.
- Çelik-Şahin, Ç., ve Şahin, Ç. Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 101-117.
- Davutoğlu, A. (2001). *Stratejik Derinlik Türkiye'nin Uluslararası Konumu*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Demirtaş, H. ve Culha, A. (2017) Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Devamsızlık Sorunu. *Eyuder Yayınları*.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gökkyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Housand, A. (2016). Centennials: The world is waiting! Parenting for high potential, 5(2), 6-9.
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Bilsem Örneği). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
- Lezotte ,L. (1992). *Creating The Total Quality Effective School*. Oklahoma.
- MEB (2009). *Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Raporu*. Ankara.
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, D. (2009). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, Z. (2006), *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Tutar, H. (2002). *Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin başarısızlık nedenleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara



Makamsal Müziklerde Klasik Gitar Akor Eşliği/İcrası

Chord Accompaniment/Performance on Classical Guitar in Modal Music

ÖZET

Birçok müzik alanında akor eşliği olarak kullanılan klasik gitarın, türkülere eşlikte son zamanlarda popüler hale gelmesi sebebiyle; bu çalışmanın yapılması düşünülmüş ve makamsal müziklere klasik gitar ile akor eşliğinin ne şekilde yapılabileceği araştırılmıştır. Çalışmada daha önce makamsal müziğe eşlik etmemiş klasik gitar icracısının makalede anlatılanlardan yola çıkarak, makamsal müziğe yapılacak olan klasik gitar ile akor üzerine eşliğin kural ve mantığının en temel haliyle icracıya aktarılması amaçlanmıştır. Makamsal müzikte ezgiye göre hangi derecede hangi akorların kullanılabileceği üzerinde çalışılmıştır. Böylece makamsal müziklere eşlik etmek isteyen klasik gitar icracısının gerekli temel donanıma sahip olması ve bu eşliğin makamın derecelerinden yola çıkarak hangi akorlar üzerinde devam edebileceğini anlamış olması hedeflenmiştir. Bu çalışmada, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik nitel araştırma türünde betimsel araştırma yöntemi kullanılmış, araştırmanın çalışma grubunu ise Türk Müziği makamlarından Hüseyini ve Hicaz makamları oluşturmaktadır. Çalışma sonunda Hüseyini ve Hicaz makamlarında ele alınan ezgiler üzerine örnek kalıp eşlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı Türk Müziği, sınırlılıkları ise Hüseyini ve Hicaz makamlarıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın, Türk müziğine klasik gitar ile eşlik etmek isteyen müzik icracılarına, yol gösterici olması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gitar, Makam, Koma, Derece, Eşlik, Akor, Ses

ABSTRACT

Due to the increasing popularity of classical guitar accompanying folk songs in various music genres, it was decided to conduct this study, which aims to explore how classical guitar can be used in accompaniment with classical guitar to modal music to musicians who have not previously accompanied modal music with classical guitar, based on the information presented in this article. The research focuses on determining which chords can be used according to the melody in modal music. Thus, the goal is to equip classical guitarists interested in accompanying modal music with the necessary foundational knowledge and an understanding of which chords can be used based on the degrees of the mode. In this research, a descriptive research method of qualitative research type was used to identify and analyze the current situation. The study group of the research consists of the Turkish Music modes Hüseyini and Hicaz. At the end of the study, sample pattern accompaniment studies were conducted on melodies in the Hüseyini and Hicaz modes. The scope of the research is Turkish Music, and the limitations are Hüseyini and Hicaz Modes. Therefore, it is considered that this study is important in guiding musicians who want to accompany Turkish music with classical guitar.

Keywords:Guitar, Musical Mode, Coma, Degree, Accompaniment, Chord, Sound

GİRİŞ

Kısa Türk Müziği Tarihi

Anadolu’da çok sayıda dil, din ve ırkın bulunduğu bilinmektedir. Bu toplulukların süre gelen zaman içinde kültürel etkileşimleri ve zenginlikleri günümüze kadar gelmiştir. Bu zenginlik müzik kültürü üzerinde de önemli bir iz bırakmıştır. Anadolu toprakları, müzik kültürünün gelişmesinde ve günümüz halinin şekil almasında bir hayli önemli yer teşkil etmektedir. Günümüz Anadolu coğrafyasının tarihsel gelişimini incelediğimizde; Türklerin Anadolu’ya yerleşmesi ve hali hazırda Anadolu’da bulunan kültürlerin harmanlanmasıyla zengin bir alt yapı oluşmuştur. Bilinen kaynaklar incelendiğinde sefere çıkan orduların yüksek sesli çalgılar kullanıldığı bilinmektedir. Türk-İslam sentezi ile birlikte Selçuklu Devleti içerisinde “tahlane” kültürü oluşmuştur. Bu zaman içerisinde bir güç bildirgesi haline gelmiştir. Devlet idaresi içerisinde hükümlerlik sembolü haline gelmiştir. Bu bağlamda incelediğimizde müzik kültürünün devlet organizması içerisindeki önemli yapısı ortaya çıkmaktadır. Türk müzik kültürü açısından taahlane kültürü ile kurumsallaşmaya başlayan yapı Osmanlı Devleti içerisinde kurumsal kimliğini tamamen kazanarak, müzik okulu haline gelmiştir. Osmanlı Devleti, Batılılaşma hareketleri içerisinde

Burak Can Yıldız¹
Bekir Tanyeri²

How to Cite This Article
Yıldız, C. B. & Tanyeri, B.
(2023). “Makamsal
Müziklerde Klasik Gitar Akor
Eşliği/İcrası”, International
Social Mentality and
Researcher Thinkers Journal,
(Issn:2630-631X) 9(77):
5182-5187. DOI:
[http://dx.doi.org/10.29228/sm
ryj.73618](http://dx.doi.org/10.29228/sm
ryj.73618)

Arrival: 13 September 2023
Published: 30 November
2023

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

* Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuştur. Makale Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez çalışmasının yan ürünü olarak yazılmıştır.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri, Ankara, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, Türkiye



kurulan Mızıkâ-i Humayun; devletin askeri bir kolu olarak kurumsallaşmış bu da süre gelen zaman içinde müzik kültürünün tamamlayıcı noktası olmuştur.

Zengin bir kültürel yapıya sahip olan Anadolu toprakları içerisinde müziği yalnızca devlet ile tabi tutmak Anadolu coğrafyası içerisinde ki toplumsal sanat hareketini yok görmektir demek haksız bir değerlendirme sayılmaz. Anadolu coğrafyası içerisinde yüz yıllardır süre gelen; abdal ve ozan kavramları sanata ve müziğe olan ilginin en büyük örnekleridir. Günümüz toprakları içerisinde inceleme yaptığımızda yöresel ve farklılıklar gösteren icra türleri görmekteyiz. Anadolu coğrafyasının kültürel zenginliği günümüz müzik sanatının en temel yapıtaşdır.

Türk müziği gerek devlet içerisinde gerek halk arasında kendini geliştirmeye devam etmiştir. Bu süre zarfında belirli kalıplar halini almaya başlamıştır. Türk musiki tarihi içerisinde bu kalıplar makamsal açıdan yerini almaya başlamıştır. Her geçen yıl içerisinde gelişen ve değişen Türk Müziği, makamsal zengin bir yapıya sahiptir. Bu görkemli müzik tarihi içerisinde yaklaşık 600 makama ev sahipliği yapmaktadır. Günümüzde sık olarak kullanılan 8 adet makam bulunmaktadır.

Makamlar

Kaçar, (2008) makalesinde, Makam bir müzik parçası veya bir müzik eserinin işleyiş biçimidir. Türk Müziği Makamları belirli değiştirici işaretler ve kurallar dahilinde icra edilen bir müzik türüdür. Makamları birbirinden ayıran husus kullanılacak perde aralıkları ve ses alanı ile oluşmaktadır. Makamlarda kullanılan bazı terimleri Rauf Yekta Bey ve Hüseyin Sadettin Arel adlandırmıştır. Bu terimlerin 20. Yüzyılın ortalarında yaygınlaştığını açıklamıştır.

Belirli değiştirici işaretler ve koma seslerin kullanılması ile Türk müziği makamları ortaya çıkmıştır. Günümüzde en çok kullanılan makamlar ise; Muhayyer makamı, Nihavent makamı, Hicaz makamı, Beyati makamı, Segâh makamı, Kürdili Hicazkâr makamı, Hüzzam makamı ve Rast makamı' dır.

Komalar

Koma, iki ses arasındaki en küçük aralığa verilen isimdir. Makamsal müziklerde koma sesler makamın türünü ve gidişatını belirler. Koma dokuz ara sesin her birini kapsamaktadır. Kullanılma şekline göre bir makamın doğuşuna sebebiyet vermektedir.

Türk müziği ile Batı müziğini birbirinden ayıran en belirgin özellik koma seslerin oluşudur. Türk müziğinin Batı müziği ile desteklenemeyeceğini açıklayan Kemal İlerici "Dörtlü Armoni Sistemi"ni oluşturmuştur. Günümüzde Türk müziği çok seslendirme eserlerinde, Kemal İlerici' nin ortaya koyduğu 4'lü armoni sistemi kullanılmaktadır. Kemal İlerici 3'lü armoninin Türk müziği makamlarının karakterlerine uygun olmayacağını düşünerek 4'lü armoni sistemini kullanır ve Türk müziği ezgilerini çok seslendirme çalışmaları düzenlemiştir.

3'lü armoni tonal sisteme benzer dizilerde örneğin rast makamında major dizi akorlar düşünülerek kullanılır. Karma armoni ise caz armonisi diye bilinen tansiyonlu akorların da içinde bulunduğu armoni yaklaşımlarından biridir. (Albuz, 2011: 57-58, Akt: Karşıcı ve Pala, 2019)

Kemal İlerici' nin 4'lü armoni sistemi ile düzenlenen çalışmalarını Batı klasik müzik eğitimi görmekte olan müzisyenlerin daha rahat ve anlaşılır seslendirmesi görülmektedir. Zamanla mikrotonal müzikleri seslendirmek adına özel çalgılar tasarlanmıştır. Mikrotonal tuba, Miktoronal gitar, makamsal klavye bunlardan bazılarıdır. Tolgahan Çoğulu klasik gitar üzerine "Mikrotonal Gitar" çalışmasını yapmış, bu çalışmada klasik gitarın mevcut perdeleri arasına ek perdeler ekleyerek koma sesleri elde etmiştir. Bu sebeple makamsal müzikleri klasik gitar ile usulünce icra edilmesini sağlamıştır.

Klasik Gitar Tarihi

Klasik gitar çağımızın en popüler çalgılarından olup, çok sesli eşlik ve solo icraya en uygun müzik aletlerinden biridir. Klasik gitarın altı teli olmakla birlikte, 60-65 cm uzunluğundadır gövde ve klavye olarak iki ayrı parçanın birbirine bütünleştirilmesiyle oluşmakta ve Mi, La, Re, Sol, Si, Mi akort düzeni ile akort edilmektedir. Ses aralığı üç buçuk oktav düzeyindedir. Birçok müzik aleti gibi Gitar'da yapısal olarak evrime uğramıştır. Tarihin süre gelen izlerine bakıldığında Hitit taş kabartmalarında gitarın günümüz yapısına benzeyen telli ve perdeli sekiz şeklinde çalgılar görülmektedir. Bazı Anadolu ve Arap sazları Klasik gitarın evrimine ciddi anlamda katkı sağlamıştır. Zaman içerisinde evrimini tamamlayan Klasik gitar günümüz şeklini almakta ve birçok ağaç türünden üretilmeye devam etmektedir.

Gitar, ismini lir çalgısının bir çeşidi olarak bilinen eski chitara çalgısından almaktadır. Oysa gitarın daha önceki ataları, gitara rakip olan eski pandoura ve lavta(lute) ailesindendir. Antik dünyada ise, bilinen üç türlü telli çalgı vardır. Bunlar şimdi de aynı isimle anmakta olduğumuz lir, lut ve arptir.(Daşer, 2007:4)

11. yüzyılda İber yarımadasında ilk gitar okulu açılmış ve dünyada bilinen ilk müzik okulu örneklerinden olmuştur. Özellikle 16. yüzyıldan itibaren bu saza özgü eserler üretilmiştir (Kanneci, 2001:10).

Popülerliğini her geçen gün arttıran bu enstrüman, batı müziği eserlerinin önemli bir parçasıdır. Ancak son yıllarda Türk müziğindeki makamsal müziklere eşlikte akor alt yapısı oluşturması açısından sıklıkla tercih edilmektedir. Klasik gitara özgü eşlik eserler yazılmaya başlanmış ve makamsal müziklere yapılacak eşlikte her geçen gün önemi artarak devam etmektedir. Klasik Gitarın günümüzde yeni icra şekilleri türemeye başlasa da temel olarak akor, solo, arpej, fingerstyle gibi teknikler ile icra şekilleri sürdürülmeye devam etmektedir. Zaman içerisinde bass gitar, elektro gitar, perdesiz gitar gibi çeşitli gitar türleri üretilmekte ve birçok müzik alanında sıklıkla tercih edilen bir enstrüman halini aldı.

Amaç

Çalışmada henüz makamsal müziğe eşlik çalışması yapmamış klasik gitar icracısının makalede aktarılan sistemden yola çıkarak, makamsal müziğe yapılmakta olan akor üzerine eşliğin kapsam ve gerekçelerinin en temel şekilde icracıya iletilmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Bu araştırmada “Makamsal müziklerde Klasik Gitar akor eşliği nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Önem

Çalışmanın Türk müziğine klasik gitar ile eşlik etmek isteyen müzik icracılarına, yol gösterici olması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma veri toplama ve çözümleme tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, mevcut sistemin belirlenmesi ve çözülmesine yönelik nitel araştırma türünde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada verilerin analiz edilmesine yönelik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

“Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılanan ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği aşamadır.” (Yıldırım, 1999, s.10).

BULGULAR ve YORUM

Hüseyini Makamı

Hüseyini makamı, hüseyini beşlisi ve uşşak dörtlüsünün birleşimiyle oluşmaktadır.



Şekil 1: Hüseyini makamı dizisi

Kaynak: Google görseller, klarnet park

Hüseyini makamı Türk halk müziğinin önemli makamlarından biridir. Hüseyini makamı üzerine Türk halk müziği repertuarında çok sayıda eser bulunmaktadır. Bu makamın halk müziği için ana makam olduğu bazı araştırmacılar tarafından söylenmiştir. Günümüzde ise en çok kullanılan makamlar arasında yerini almaktadır.

Durağı: Dügâh perdesi,

Seyri: İnici-çıkıcı,

Dizisi: Hüseyini beşlisi+Uşşak dörtlüsü,

Güçlüsü: Hüseyini perdesi (Mi),

Donanımı: Si koma bemolü ve Fa bakiye diyezi,

Yedeni: Rast (sol) perdesidir.

Hüseyini makamı aşkı terennüm eden bir makamdır. Duyulduğunda veya söylendiğinde insanda derin bir hüznün hissi oluşturur. Hüseyini eserler hasret, ayrılık, aşk ve vuslat gibi konuları işlemektedir. Şevki Bey'in meşhur şarkısı "Hicran oku sinem deler" buna örnektir. Cığirimizi delen ayrılık, gurbet okları hep Hüseyini rengindedir (Barkçin, 2019, s. 260) (Aktaran, Cañçelik ve Aksu, 2022, s. 102).

La Hüseyini Dizi:

Hüseyini dizisinin durucu sesleri 1. derece, 4. derece, 5. derece ve 8. derece sesleridir. Yürüyücü sesleri ise 2. derece, 3. derece, 6. derece ve 7. derece sesleridir. Yürüyücü seslerin kalmak istediği durucu sesleri ise şunlardır; 2. derece 1. dereceye inmek ister, 3. derece 4. dereceye çıkmak ister. 6. derece 5. dereceye inmek ister. 7. derece ise 8. dereceye çıkmak ister (Yalçın, 2017).

Tablo 1: La hüseyini Makamında kullanılacak temel akorlar ve dereceler

Dereceler	Akorlar
1. Derece	La minör (Am)
2. Derece	Sol majör (G)
3. Derece	Do majör (C)
4. Derece	Re minör (Dm)
5. Derece	Do majör (C)
6. Derece	Fa majör (F)
7. Derece	Sol majör (G)

La minör (Am), Re minör (Dm), Do majör (C), Sol majör (G), Fa majör (F)

Böylelikle gitar üzerinde pozisyon olarak akorlar, karar akoru La minörden başlayacak şekilde 0 – 3 – 5 – 8 – 10 şeklindedir.

Hüseyini makamının değiştirici işaretleri ve seyrinin Hüseyini beşlisi+Uşşak dörtlüsü üzerine kurulduğu görülmüştür. Bu makamın durağı, seyri, dizisi, güçlüsü, donanımı ve yedeni belirtilmiş, daha sonra ise makamın durucu ve yürüyücü dereceleri sırasıyla açıklanmıştır. Buna göre Hüseyini makamı dizisi gitar üzerinde belirlenmiş ve makamın alabileceği temel akorlar belirlenmiştir. Böylelikle gitar üzerinde pozisyon olarak akorlar, karar akoru La minörden başlayacak şekilde 0 – 3 – 5 – 8 – 10 olduğu tespit edilmiş, karar sesi değişse dahi bu kural temel alınarak farklı tonlarda esere eşlik etmenin mümkün olabileceği sonucuna varılmıştır.

Hicaz Makamı

Hicaz Makamı Hicaz dörtlüsü ve rast beşlisinin birleşimi ile oluşmaktadır ve en sık kullanılan makamlar arasındadır. Hicaz makamının seyri çıkıcı ve inici olup karar sesi Dügâh perdesidir.



Şekil 2: Hicaz makamı dizisi

Kaynak: Google görseller, klarnet park

Tablo 2: Mi tonunda Hicaz makamın kullanılacak temelakorlar ve dereceler

Dereceler	Akorlar
1. Derece	Mi majör (E)
2. Derece	Fa majör (F)
3. Derece	Mi majör (E)
4. Derece	La minör (Am)
5. Derece	Mi majör (E)
6. Derece	La minör (Am)
7. Derece	Re minör (Dm)

Durağı: Dügâh perdesi.

Seyri: Çıkıcı-İnici

Dizisi: Yerinde Hicaz Dörtlüsü+Nevada Rast Beşlisi.

Güçlüsü: Neva perdesi.

Donanımı: Si bakiye bemolü, Do bakiye diyezi ve Fa bakiye diyezidir.

Yedeni: Rast perdesi.

Akorlar ikiye ayrılır Majör akorlar, Minör akorlar. Eşlik yaparken bu akorlar makamın yapısına göre şekillenmelidir. Örneğin Mi Hicaz makamının karar sesi Klasik Gitarda Mi Majör (E) akoru olmalıdır.

Çünkü Klasik Gitar üzerinde Mi Hicaz dizisi Mi – Fa – Sol# - La – Si – Do – Re – Mi şeklindedir. Bu nedenle Mi karar sesinde Hicaz eşlik çalarken makamda bulunan Sol# sesini duyurmak gerekmektedir. Böylelikle Hicaz Makamı eşliğinde kullanılacak temel akorlar şunlardır:

E- Mi Majör, F- Fa Majör, Am- La Minör, Dm- Re Minör

Hicaz makamının Hicaz dörtlüsü ve Rast beşlisi ile oluştuğu görülmüştür. Bu makamın durağı, seyri, dizisi, güçlüsü, donanımı ve yedeni belirtilmiştir. Buna göre makamın karar sesi değiştiğinde dahi eşliğin nasıl olabileceği anlatılmıştır. Hicaz makamının karar sesinin Klasik Gitar üzerinde Majör karakterli olduğu tespit edilmiştir. Donanımdan yola çıkarak Hicaz makamının alabileceği akorlar belirlenmiştir. Böylelikle gitar üzerinde pozisyon olarak akorlar, karar akoru Mi majörden başlayacak şekilde 0 – 1 – 4 – 5 – 7 – 8 – 10 – 12 pozisyonlarda olacağı tespit edilmiştir. İnci olan akorun Dm (Re minör) pes basılması gerektiği anlaşılmış, karar sesi değişse dahi bu kurala bağlı kalınarak farklı tonlarda Hicaz eserlere eşlik etmenin mümkün olabileceği, hangi akorları alabileceği sonucuna varılmıştır.

Karar akoru olarak E (mi majör), inci akoru Dm (re minör), çıkıcı akorları ise F (fa majör) ve Am (La minör) akorlarıdır. Başka bir tabirle gitar üzerinde pozisyon olarak dizi 0 – 1 – 4 – 5 – 7 – 8 – 10 ve 12 pozisyonlarıdır. Böylelikle akor pozisyonları ise 0 (E)– 1 (F)– 5(Am) ve 10 (Dm) pozisyonlarıdır. Genel olarak 10 pozisyonu (Dm-Re minör) makamda inci bir ses olduğu için pes olarak basılır.

Problem Cümlesine İlişkin Cevaplar

Bu çalışma icracının hiç bilmediği bir Türk Müziği eserine eşlik edecek donanımın oluşmasını, eşliğin en yalın haliyle anlatılmasını hedeflemektedir. Makamsal müzikler belirli değiştirici işaretler, komalar, duraklar ve güçlü seslerin dikkate alındığı, genel olarak kurallar dâhilinde icra edilen bir müziktir. Bu nedenle bu müziklere eşlik etmek için makamı oluşturan sesler esas alınmalıdır. Makamın dereceleri, inci, çıkıcı seyirleri eşliğinde gidişatını belirler. Örneğin herhangi bir makamda dizi yazıldığında, öncelikle klasik gitarda makamın hangi tonda yazıldığı bulunur ve bulunan ses makamın karar sesidir. Karar sesinden hareketle 1. derece, 2. derece, 3. derece, 4. derece, 5. derece, 6. derece, 7. derece ve 8. dereceye bakılarak makamın durucu ve yürüyücü dereceleri görülür. Türk müziğindeki durucu sesler 1., 4., 5. Ve 8. Derece sesler, yürüyücüler ise 2., 3., 6., ve 7. Derece seslerdir. Bu sesleri bir arada kullanarak yani durucu ve yürüyücü sesleri birleştirerek durucu ve yürüyücü akorları ortaya çıkarmış oluruz. Bu akorları kadans yardımıyla birbirlerine bağlamak ve eserde kullanılacak akorları ortaya çıkarmak mümkündür. Tonik, Dominant, Subdominant gibi akor bağlantılarıyla eşliği ortaya çıkarmak mümkün olsa da kullanacağımız kalıp ile daha anlaşılır ve daha kolay hale getirilmiştir.

Gitar üzerinde makamın karar sesi bulunduktan sonra bu makamın aldığı değiştirici işaretlerin Gitardaki karşılığı pozisyon olarak belirlenir ve makam dizisi çalınır. Makam dizisinden hareketle makamın alabileceği akorlar karşımıza çıkmış olur. Böylelikle makam dizisi bize makamların Majör ya da Minör karar sesli olduğunu ortaya çıkarır. Bu akorlar makamın inci ve çıkıcı sesleri doğrultusunda pozisyon olarak değişiklik gösterebilir. Ancak makam dışı bir akorun basılmasının önüne geçilmiş olunur. Makamın dereceleri gitar üzerinde pozisyon olarak örneğin hicaz makamında; 0-1-4-5-7 şeklinde ele alınırsa makamın tonu değişse dahi akorların sadece pozisyon olarak yerlerinin değiştiği ve bu kalıp referans alınarak eşliğin kolay ve anlaşılır şekilde yapılabileceği görülmüştür.

Yorum ve Öneriler

Herhangi bir makama gitar eşliği yaparken makamın dereceleri ve değiştirici işaretlerinin dikkate alınarak, gitar üzerindeki anlatılan uygun pozisyonlardaki akor sesleri kullanıldığında eşliğin doğru ve kurala uygun şekilde çalınabileceği tespit edilmiştir. Anlatılan bu sistemle birlikte şarkının tonu değişse dahi gitar üzerinde karar sesi temel alındığında bu sistemle birlikte eşlik edilecek makama uygun akorları çıkarmanın mümkün olduğu görülmüştür. İcracı bu kural dâhilinde akorları, makamın inci çıkıcı-seyrini temel alarak uygun pozisyonlarda basması mümkün olacaktır. Böylelikle icracının esere hâkim olma durumu olmamasına rağmen

makamın alabileceği akorları bilmesi eşlik çalarken basılabilecek yanlış akorlarında önüne geçmiş olacağının sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Daşer, O. (2007).Klasik Gitar Eğitiminde Makamsal Türk Halk Ezgilerinin Kullanımı. Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanneci, A. (2001). Gitar İçin Beste Yapmış Türk Bestecilerinin Eğitimi ve Yapıtlarının Uluslararası Gitar Repertuarındaki Yeri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karşıcı, G. & Pala, N. (2019). “Klasik Müzik Eğitimli Müzisyenlerin Koma Sesleriyle Çoksesli Düzenlenen Türk Müziği Eserleri Algılaması”, İdil, 58: 463-472. doi: 10.7816/idil-08-58-07.
- Yalçın, G. (2017). “Türk Halk Ezgilerinin Gitara Düzenlenmesinde Bir Yöntem: Dörtlü Armoni Sistemi”, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2): 71-90.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, s. 10.
- Cançelik, A. & Aksu, N. B. (2022). “Niyazi-i Mısri Divanı’nda Hüseyini Makamı İle Kayıtlı Gazelerde Vahdet-Kesret, Zühd-Aşk ve Tecelliyat”, İhya Uluslar arası İslam Araştırmaları Dergisi, 8: 102.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Kaçar, G. Y. (2008). Türk Musikisinde Makam, İstem yayınları, Yıl:6 Sayı:11, s.152.



Deride Kullanılan Bazı Dikiş Teknikleri ve Ürün Örnekleri *

Some Sewing Techniques and Product Examples Used in Leather

ÖZET

İnsanoğlunun doğanın olumsuz şartlarına karşı, örtünme ve barınma amacıyla tarih öncesi çağlarda kullandığı ilk materyallerden biri olan derinin geçmişi çok eski çağlara dayandığı bilinmektedir. Deri dayanıklı, sağlıklı ve kolay şekil alan bir malzeme olması sebebiyle çağlar boyunca giysi, aksesuar, dekorasyon sektörlerinde kullanılmış ve kullanılmaya devam edilmektedir. Hayatımızın her alanında günümüzde süslemeli deri eşya ve aksesuarlar görülmekte ve gittikçe önem kazanmaktadır. El sanatı çerçevesinde yapılan deri ürünlerin yüzey süslemesinde; boyama, baskı, oyma, applike, keserek işleme, yakma, ıslatarak şekil verme, dikiş ve işleme vb. gibi teknikler kullanılmaktadır. Tarih boyunca çok zengin bir kültüre sahip olan Türkiye’de ön plana çıkmış, ün kazanmış olan deri sanatı, Türkler tarafından gelişmiş deri işçiliği ile tarih içinde her alanda kültür ve sanat değeri taşıyan nitelikli eserler ortaya koymuşlardır. Geçmişte kendine özgü nitelikler taşıyarak yapılmış deri sanatı günümüzde de estetik çekiciliği ile kültürümüzün bir yansıması olarak yapılmaya devam etmektedir. Günümüzde deriden yapılan ürünlerde, doğal bir malzeme olması, kullanışlılığı, yumuşaklığı, gibi özelliklerinin bulunması nedeniyle süslemeli deri eşya üretimi gittikçe önem kazanmakta ve büyük ilgi görmektedir. Sanatkarlar deri sanatında geçmişte ve günümüzde çeşitli yüzey süsleme teknikleri geliştirmişlerdir. Bu tekniklerden biri de dikiş tekniğidir. Bu çalışmada amaç; deri dikiş tekniklerinden çok kullanılan dört tekniği açıklamak ve ürünler üzerindeki kullanımını inceleyerek tanıtmaktır.

Anahtar Kelimeler: Deri dikiş, Deri yüzey süsleme, Deri ürünler.

ABSTRACT

It is known that the history of leather, which is one of the first materials used by mankind in prehistoric times for the purpose of covering and shelter against the adverse conditions of nature, dates back to ancient times. Since leather is a durable, healthy and easily shaped material, it has been used and continues to be used in clothing, accessories and decoration sectors throughout the ages. Today, leather goods and accessories with ornaments are seen in all areas of our lives and are becoming increasingly important. In the surface decoration of leather products made within the framework of handicraft; techniques such as dyeing, printing, carving, applique, cut processing, burning, wet shaping, sewing and processing etc. are used. Leather art, which has come to the forefront and gained fame in Turkey, which has a very rich culture throughout history, has produced qualified works of cultural and artistic value in every field in history with the leather craftsmanship developed by the Turks. Leather art, which was made in the past with its unique qualities, continues to be made today as a reflection of our culture with its aesthetic appeal. Today, the production of leather goods with ornaments is gaining importance and attracting great interest due to the fact that it is a natural material, usefulness, softness, etc. in products made of leather. Artisans have developed various surface decoration techniques in leather art in the past and today. One of these techniques is the stitching technique. The aim of this study is to explain four techniques that are widely used among leather stitching techniques and to introduce them by examining their use on products.

Keywords: Leather sewing, Leather surface decoration, Leather products

GİRİŞ

Doğadaki farklı hayvan türlerinin postlarından elde edilen deriler, kimyasal işlemler sonucunda ürün yapımına uygun hale getirilerek kullanılmaktadır. İlk çağlardan günümüze kadar farklı işlevsel alanlarda kullanılan deriler; insanların deriyi işlemeyi keşfetmesi ile başlamıştır. Türk deri el sanatları, Orta Asya’da başlamış, Türk toplumu batıya göç edip Anadolu’ya yerleştikçe gelişmeye devam etmiştir. Bu uzun süreç içerisinde sosyal ve kültürel yapıya bağlı olarak deri ürün çeşitlerinin sayısı artmış ve uygulama alanları genişlemiştir. İnsanlık geliştikçe deri giyimden perdeye, dekorasyondan sanat eserlerine kadar sayısız endüstride kendine yer bulmuştur (Kanbay, 1993: 86).

Dericilik ve deri sanatının gelişmesinde ve yayılmasında Türklerin özel bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. Türk kültürünün en önemli buluntuları arasında Altay Dağları’nın Pazırık bölgesinde bulunan deri kalıntıları yer almaktadır. Orta Asya’daki Hun-Pazırık mezar höyüklerinden elde edilen keçelerin yanı sıra, hayvan motifli ve benzeri deri eyer kılıfları içeren aplikler, halılar, gündelik eşyalar ve hepsinden

Melda Özdemir ¹
Tuğçe Sönmezoğlu ²

How to Cite This Article
Özdemir, M. & Sönmezoğlu, T. (2023). “Kullanılan Bazı Dikiş Teknikleri ve Ürün Örnekleri”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(77): 5188-5199. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73591>

Arrival: 11 September 2023
Published: 30 November 2023

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

¹ Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Ankara, Türkiye

² Yüksek Lisans Öğrencisi ,Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Ankara, Türkiye

önemlisi deri elbise ve ceketler ile kürklü çizimler gibi deri kıyafetler, savaş malzemesi bulunmaktadır. Bu deri süs eşyaları bize dericilik hakkında bilgi vermektedir (Aslanapa, 1974: 25).

Osmanlı döneminde gelişen deri işleme sanatı, özellikle saray atölyelerinde ve saray için yapılan deri örneklerinde olağanüstü başarı elde ettiği bildirilmektedir. Mükemmel işçilikleri ve güzel süslemeleriyle dikkat çeken bu örnekler arasında kitaplıklar, saklama torbaları, çeşitli sandıklar, kâseler, giysiler, kalkanlar, at eyerleri ve dizginleri, kesici alet kılıfları, sandıklar, kapı perdeleri, kemerler, çantalar vb işler gözlemlenmektedir. Osmanlı döneminden günümüze kadar ulaşan, her biri başlı başına birer sanat olan deri ciltler kültürel ve sanatsal değerleri açısından kalıcı ve önemli belgelerdir. Bugün bu eserler yurtiçi ve yurtdışındaki müzelerde bulunmaktadır.

Bir zamanlar olağanüstü kalitede olan deri ürünlerinin yanı sıra, artık yaşam alanlarından günlük eşyalara ve giyime kadar her yerde deri ürünler mevcuttur. Bunlar çanta, kemer, çerçeve, kırtasiye malzemesi ve yastık gibi aksesuarlar dışında gündelik eşyalardır; Tablolar, duvar panelleri, saatler, şişe, vazo ve saksılar, abajurlar, maskeler ve heykeller, ofis ve ev mobilyaları vb. gibi örneklerdir.

Deriye çeşitli yöntemlerle renk, parlaklık, desen, baskı gibi özellikler verilebilmesi, ipek kumaş kadar ince ve yumuşak işlenebilmesi, temizliğinin kumaşa göre daha kolay olması, kolay kalıplanabilme özelliği, kullanım kolaylığı, koruyuculuğu, rengi ve kokusuz olması nedeniyle moda tasarımcıları ve giyim uzmanları tarafından tercih edilmektedir (Anonim, 1999:46). Deriler, kumaşlarda olduğu gibi dekoratif motiflerle de en ince ayrıntısına kadar çok çeşitli tekniklerle uygulanabilmektedir (Erdönmez, 2002:91).

Geçmiş dönemlerden günümüze kadar insanlar farklı malzemeleri kullanarak çeşitli teknikler geliştirmiş, deri eşyalar ve süsleme sanatları üretmişlerdir. Bu teknikler Orta Asya, Selçuklu ve Osmanlı gibi Türk tarihinin önemli dönemlerinde, zamanın özelliklerini yansıtacak şekilde tekstil, deri, ahşap, metal, taş, çini vb. alanlarda gelişmiştir. Bu nedenle sanatın farklı alanlarında kullanılan teknikler ortak özelliklere sahiptir. Örneğin deri yüzey süsleme tekniklerinde kullanılan kakmacılık (gömmе), oyma, kabartma, nakış ve aplike gibi teknikler; metal ve ağaç işleme, nakış, dokuma ve taş işçiliğinde yaygın olarak kullanılan tekniklerdir. Geçmişten günümüze uzun bir süre boyunca deri eşya üretiminde dekoratif amaçlı çeşitli malzeme ve teknikler bir arada kullanılmış, deri bazen ara malzeme, bazen de ana malzeme malzemesi olarak yapılmıştır (Özdemir ve Kayabaşı, 2007: 3).

Ayrıca deri eşyaların dekorasyonda kullanımı da hızla artmaktadır. Son yıllarda dekorasyon alanında uzman ve meraklıların deri ev aksesuarlarını iç mekânlarda (ev, ofis, restoran, otel gibi) kullanma konusunda istekli oldukları gözlemlenmektedir. Mağaza vitrinlerinde veya kullanıcıların evlerinde ve kıyafetlerinde deri eşya örneği görülebilmektedir.

Çeşitli iplikler, şeritler, kordonlar vb. dikiş tekniklerinde, deri yüzeylerin süslenmesinde ve birleştirme tekniklerinde kullanılırlar. Bunlar elastik büzgölü, makine büzgölü, fitil büzgölü, pileli, manşetli, biyeli vb. büzgölüler içerir. Dikiş tekniğine bağlı olarak teyel, kenar düzeltme, baskı vb. gibi çeşitli teknik ve süslemeler yapılır. Deri dikişinde bazen iplik, şerit ve kordon gibi malzemeler ile dikiş yapılır. Dikiş tekniği diğer tekniklerle birlikte de kullanılabilir.

Deri ürünlerin birleştirilmesinde ve süslemesinde kullanılan el dikişinin yanı sıra ahşap ve metal gibi alt yapı malzemelerinin gerdirilmesiyle yapılan bazı ürünlerde birleştirme tekniği olarak zımba ve yapıştırıcı gibi malzemeler de kullanılmaktadır.

Çalışma, günümüze kadar devam eden deri dikim tekniğini ve deri eşya üretimini belgelemesi açısından önemlidir. Bu nedenle gelecek nesiller için özgün bir bilgi kaynağı olacağına, gelecek nesillerin dericilik sanatını öğrenmesine olanak sağlayacağına, dericilikle uğraşan ve bu konuya ilgi duyan insanlara ışık tutacağına inanılmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde dericilik hakkında genel bilgi ve deri dikiş tekniklerinde kullanılan araç ve gereçler açıklanmıştır.

Deri Dikiş Teknikleri

Deri dikiş türleri, deri parçalarını iplikle birbirine bağlayabilecek çeşitli teknikleri içermektedir. Tek dikiş, eyer dikişi, çapraz dikiş ve kutu dikişi dâhil olmak üzere birçok çeşidi mevcuttur. Her tekniğin kullanımı ve görünümü farklıdır ve deri dikerken farklı yapımlar kullanılır.

Deri dikişleri, derinin iplik kullanarak bir arada tutar ve dikiş sırasında kullanılan yöntem farklı bir görünüm oluşturur. Tek dikiş ve eyer dikişi de dâhil olmak üzere standart el dikişi en yaygın olanıdır.

Deri dikmenin tarihinin taş devrine kadar uzandığı bildirilmektedir. Bu dönemde hayvan kemikleri iğne olarak kullanılmış ve kaba hayvan derilerini kaba bir dikiş yöntemiyle dikilmiştir. Sanayi Devrimi'nden ve dikiş makinelerinden önce, tüm deri ürünler zanaatkarlar tarafından elle dikildiği bilinmektedir. El dikişi zaman içinde hızla gelişmiştir. Ancak yenilikler, terziliğin yüksek değerli bir kariyer haline gelmesiyle Orta Çağ'da başlamıştır. Bu dönemde dikiş iğneleri standart hale gelmeye başlamış ve çift dikiş, çapraz dikiş vb. gibi yeni dikiş yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde bu yöntemlerin yerini dikiş makineleri almıştır, ancak el dikişini tercih edenler yüzyıllardır süregelen tekniklerden faydalanmaktadır. (Erişim tarihi: 8.09.2023, libertyleather goods)

Deri dikiş teknikleri, özellikle deri işleme ve işçiliği bağlamında çeşitli nedenlerden dolayı büyük önem taşır. Deri dayanıklı ve uzun ömürlü bir malzemedir, ancak deri ürünlerin gücü büyük ölçüde dikiş kalitesine bağlıdır. Doğru dikiş teknikleri, dikişlerin sağlam olmasını sağlayarak derinin zaman içinde yırtılmasını veya çözülmesini önler. Düzgün ve hassas dikişler deri ürünlerin estetiğine katkıda bulunur. Çantalar, cüzdanlar, ayakkabılar ve giysiler gibi deri ürünlerin işlevsel olması gerekir. Doğru dikiş teknikleri, bu ürünlerin yapısal bütünlüğünün korunmasına yardımcı olarak amaçlarına etkili bir şekilde hizmet etmelerini sağlar. Deri giysiler ve aksesuarlar söz konusu olduğunda konfor esastır. Düzgün dikilmiş dikişler ve kenarlar, deri ciltle temas ettiğinde sürtünmeyi ve rahatsızlığı önleyebilir.

Deri ürünler çok uzun süre dayanabilir, ancak ara sıra onarım ve bakım gerektirebilirler. Farklı dikiş tekniklerini anlamak, ustaların ve tüketicilerin deri ürünlerini onarmalarına veya değiştirmelerine olanak tanıyarak kullanım ömürlerini uzatır.

Deri, moda ve aksesuarlardan döşemeye, otomotiv iç mekânlarına ve daha fazlasına kadar çeşitli uygulamalarda kullanılabilir. Farklı dikiş tekniklerini bilmek, zanaatkarların çok çeşitli projelerde deri ile çalışmasını sağlar.

Birçok kültür ve gelenekte deri işçiliğinin uzun bir geçmişi vardır ve dikiş teknikleri genellikle nesiller boyunca aktarılır. Bu geleneklerin korunması ve devam ettirilmesi kültürel miras ve zanaatkarlık açısından önemlidir. Ayrıca yüksek kaliteli deri ürünlerin yaratılmasında deri dikiş teknikleri büyük önem taşımaktadır.

Deri Dikiş Tekniğinde Kullanılan Araçlar

Deri dikiş tekniklerinde; delme(çarklı) zımba, biz, deri kesim bıçağı, maket bıçağı, mengene, çelik cetvel, tokmak, delme aletleri, rulet, saya ve deri dikiş iğneleridir.

Delme zımbası (ayarlanabilir zımba): çanta, kemer, ayakkabı vb. deride istenilen boyut ve dönme ekseninde delikler açmak için kullanılan pense benzeri bir alettir (Gökçesu, 2002, s. 21). **Biz:** Deri işlerinde dikiş sırasında iğnenin girdiği noktayı delmek için kullanılan, ahşap saplı, keskin uçlu çelik alettir (Tekin, 1993: 51). **Deri kesme bıçağı:** Deriyi kesmek ve temizlemek için kullanılan alet, iki bölümden oluşur. Ortasında bir iskelet kısmı ve bir bıçak bulunmaktadır. Bıçağın sapının arkası keskindir. Bu kısım köşeleri yuvarlamak ve noktaları yerleştirmek için kullanılır (Akalin, Yılğör, Seyhan 1993:100). **Maket bıçağı:** kâğıt, deri vb. farklı boyutlardaki malzemeleri kesmeye yarayan, sivri kısmı köreldiğinde ucu kırılarak yenilenebilen bir alettir (Gökçesu, 2002, s. 28). **Mengene:** İşlenecek nesnelerin istenilen şekilde tutulup sabitlenmesini sağlayan alettir. **Çelik cetvel:** Derinin uzunluğunu ölçmek ve doğru şekilde kesmek için kullanılan ölçü birimleri işaretlenmiş çelik bir alettir (İşler, 2013: 57). **Çekiç:** Sabitleme ya da deri yüzeyinde baskı oluşturmak için kullanılan, ahşap veya plastikten yapılan sapları ile vurmaya yarayan alettir (İşler, 2013: 60). **Delme aletleri:** Deride, cihazın üst kısmına çekiçle vurarak delik açmak için kullanılan aletlerdir. **Rulet:** Döndükçe ardı ardına iz bırakan, saplı ve dişli küçük demir tekerlek biçimli alettir (Özdemir ve Kayabaşı, s. 92). **Saya iğnesi:** Keskin uçlu, yuvarlak ve delikli uçlu büyük çelik iğnedir. Delikli derinin zımba veya iğne ile dekoratif dikişlerinde ve el dikişinde kullanılır (Gökçesu, 2002: 31). **Deri dikiş iğneleri:** Bir tarafı sivri, diğer tarafı delikli, çeşitli boyutlarda çelik aletler, deri ve kürk dikiminde kullanılır. Keskin iğne uçları iğnenin cilde batırılmasını kolaylaştırır. Bu aynı zamanda deriye zarar vermeden dikiş yapılmasına da olanak sağlar (İşler, 2013: 60).



Şekil 1. Deri dikiş tekniklerinde kullanılan gereçler (a. Çarklı zımba, b. biz, c. deri kesim bıçağı, d. Maket bıçağı, e. mengene, f. Çelik cetvel, g. Tokmak, h. Rulet, i. delme aletleri, i. iğneler)

Deri Dikiş Tekniğinde Kullanılan Gereçler

Deri dikiş teknikleri yapımında çeşitli deriler, yapıştırıcı, boya, parlaticılar, çeşitli metaller, iplikler ve sıırım kullanılmaktadır.

Deriler; Keçi derisi: Astar ve ayakkabılık deridir (Sahtiyan) (Kanbay 1993). **Deri:** Orta ve büyük boy sığır ve manda ham derilerinden elde edilen, bitkisel taneler ve diğer organik tanenlerle tek başına veya birleşim halinde tabaklanan, sert, dayanıklı, doğal renkte derilerdir (İşler, 2013: 53). **Meşin:** Koyun ve keçi derilerinin çeşitli yöntemler kullanılarak tabaklanmasıyla elde edilen, doğal boyalı veya boyanmış ince, yumuşak ve elastik derilerdir. Ayakkabı astarlığında, dekoratif ürünlerde ve tarımda kullanılmaktadır (Gökçesu, 2002: 18). **Rugan:** Kayın katranlı keten tohumu yağı, söğüt tabaklanmış deriye kademeli olarak uygulanır ve orta sıcaklıkta kurutulur. Yumuşaklığı, parlak görünümü ve suyu geçirmemesi en önemli özelliğidir. Kemer, çanta, ayakkabı yapımında kullanılır (Akalin vd., 1993: 37). **Sahtiyan:** Sahtiyanlar keçi derilerinin bitkisel tanenler kullanılarak türlü yöntemlerle tabaklanmasıyla elde edilen tabii renkli veya boyanmış, yumuşak mamul derilerdir. Tabii renkli sahtiyan ve boyanmış sahtiyan gibi tipleri bulunmaktadır (Gökçesu, 2002: 31). **Süet:** Derilerin tersinin özel makinelerde fırçalanarak tüylenilmesiyle elde edilir. Kıyafetlerde çanta ve ayakkabılarda kullanılır. Süetler, orta veya hafif, genç sığır, dana, malak derileriyle keçi, koyun ve kuzu derilerinin kanatlı ve bütün olarak krom tuzları ile et tarafı rafine edilmiş, yumuşak kürklü, kadifemsi çeşitli renklerde tabaklanmasıyla elde edilen, renklendirilmesi özenle işlenerek elde edilen derilerdir. İnek süeti, dana süeti, malak süeti, keçi süeti veya keçi süeti gibi çeşitleri bulunmaktadır. (Gökçesu, 2002: 30). **Vaketa:** Genç ve yetişkin sığırların (erkek, enerjik hayvanlar) derilerinden elde edilir. Tanen ve karışık işlemlerle tabaklanan derinin arkası kazınarak yağlanır. Natürel veya boyalı ve desenli olarak kullanılabilen bir deri türüdür. Bunlar, orta ila hafif ham sığır derilerinin bitkisel tanenler ve diğer organik tanenlerle tek başına veya birleşim halinde tabaklanması ve daha sonra derinin yan tarafının yağlanması ve parlatılmasıyla elde edilen doğal veya cam renginde yumuşak derilerdir. Doğal renkli vaketa, boyalı vaketa ve saraç vaketası olmak üzere farklı vaketa türü bulunmaktadır (Gökçesu, 2002: 30). **Vidala:** Ağır, orta ve hafif sığır, dana ve atların derilerinin krom tuzlarıyla tabaklanıp camla kaplanmasıyla elde edilen çeşitli renklerde yumuşak derilerdir. Spor çantası ve ayakkabı yapımında kullanılmaktadır (Gökçesu, 2002: 30).

Yapıştırıcılar: İki yüzeyi birbirine yapıştıran sıvı veya katı bir maddedir. Deri ciltlemelerde kullanılır. Deri ürünlerde genellikle deri yapıştırıcıları tercih edilmektedir (Özdemir, 2007: 93).

Boyalılar: Katı veya sıvı bir ortamdan oluşan ve kullanıldıkları maddenin rengini değiştiren renkli maddelerdir. Boyalar kimyasal yapılarına ve renklendirme özelliklerine göre sınıflandırılır. Anilin boyama en çok deri işlerinde kullanılsa da deri, kumaş, çiçek ve kaplamalarda da boyalar kullanılmaktadır (Özdemir, 2007: 92).

Cilalar: Boyalı yüzeylerin korunması ve parlatılması için kullanılan maddeler. Başlıca cila maddeleri çeşitli vernikler, selüloz vernikler, deri macunları, gomalak ve leflefitir (Aker ve Bostancıoğlu 1970).

Sırım: Bu, çok ince ağdan yapılmış ince, uzun bir şekildir. Kenarların birleştirilmesinde, kenarların temizlenmesinde ve deri eşya yüzeylerinin dekorasyonunda kullanılır. Deri kayışların da çeşitleri bulunmaktadır (Koyunlu, 1986:35).

Metaller: Elle kolayca şekillendirilen ince levhalar halindeki bakır-pirinç levhalar, montaj işlemlerinde kullanılan teller, dekoratif unsur olan çeşitli levha ve halkalar ile ürünlerin kulpları olan kulplardan oluşur (Özdemir, 2007: 92).

İplikler: Deri dikiminde aşağıdaki iplik türleri kullanılır: Pamuk iplikleri: Pamuk tohumlarının etrafında oluşan liflerden elde edilirler. Mumdan geçirilerek elde edilen mumlu iplikler manuel dikiş ve takı yapımında kullanılmaktadır. Saracıye ürünlerinde makine ve el dikişlerinde pamuk iplikleri kullanılmaktadır (Megep 2007:23). **Merserize İplik:** Merserizasyon, pamuk liflerinin ipeksi hale getirilmesi anlamına gelir. Merserize iplikler parlak ve dayanıklıdır. Deri dikiminde merserize iplikler ve farklı kalınlıktaki şeritler kullanılmaktadır (Megep 2007:23). **Filoş (Flos):** Selülozdan yapılmış yapay, parlak ve bükümsüz bir iptir (Megep 2007:23). **Pamuk:** Çok kalın bir pamuk ipliği türüdür (Megep 2007:23). **Keten:** Dokuma lifleri açısından çok önemli bir bitkidir. Bu liflerden yapılan kumaşa keten adı verilmektedir (Megep 2007). **Kenevir:** Sapları liflere ayrılarak çanta ve kaba triko gibi eşyaların yapımında kullanılan bir bitkidir. Bu bitkiye kenevir de denir. Bu iplik dekoratif deri ürünleri bağlamak için kullanılır. Bu iplikler aynı zamanda ciltte çeşitli süslemeler oluşturmak için de kullanılmaktadır (Megep 2007:23). **Dikiş ipliği:** polyester elyaf ipliği. Diskler ve rulolar halinde mevcuttur. Dikiş atölyelerinde kullanılmaktadır (Megep 2007:23). **Sentetik İplikler:** Suni ve sentetik elyaflardan yapılan iplikler. Suni ve sentetik elyaflardan elde edilen iplikler şunlardır: Desenli rafya (sentetik rafya): Mat ve parlak olmak üzere iki türü vardır. Hem şerit halinde hem de metrelik olarak satılabilmektedir. Farklı renk ve kalınlıklarda mevcuttur. Deri süslemelerin yapıştırılmasında kullanılır (Megep 2007:23).

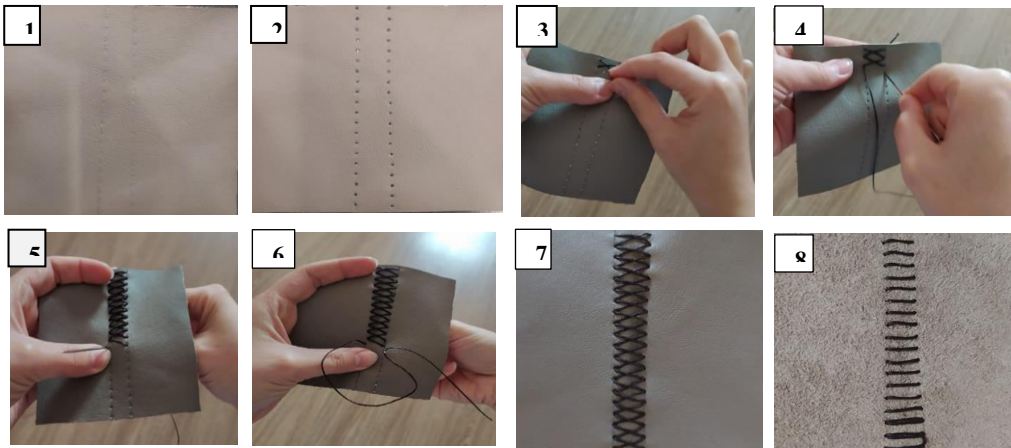
Güderi şeritler: Geyik derisinden yapılmış yumuşak, mat bir deridir. Bu ağdan kesilen farklı kalınlıktaki şeritler ip haline getirilerek bağlama, süsleme ve saraçlık örmeye kullanılır (Megep 2007:23).

Deride Dikiş Teknikleri

Deri dikiş teknikleri, çanta, cüzdan, kemer, giysi ve daha fazlası gibi çeşitli deri ürünleri oluşturmak için deri parçalarını bir araya getirmek için kullanılan yöntem ve becerilerdir. Doğru dikiş teknikleri, nihai deri ürünün sağlamlığını, dayanıklılığını ve estetiğini sağlamak için gereklidir. Birçok deri dikiş teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerden bazıları şunlardır; sarma dikiş, çift dikiş, ilikli örgü ile birleştirme dikiş, çapraz dikiş, oyulgama dikiş, saya dikişi vb. birçok dikiş teknikleri bulunmaktadır. Bu kısımda deri dikiş teknikleri arasında en çok kullanılan dört dikiş tekniğinden söz edilmiştir.

Çapraz Dikiş

Deri, çapraz dikiş, deri işçiliğinde yaygın olarak kullanılan bir el dikişi tekniğidir. İki deri parçasını birleştirmek veya dekoratif desenler oluşturmak için elle bir dizi x şeklinde dikiş oluşturmayı içerir. Bu yöntem dayanıklılığı, gücü ve estetik çekiciliği nedeniyle popülerdir. Genellikle cüzdan, kemer, çanta ve diğer deri aksesuarlar gibi eşyaların yapımında kullanılır.



Şekil 2. Çapraz dikiş tekniğini gösteren işlem basamakları

1. Çapraz dikiş tek Z dikişine benzer ancak bunun yerine deri boyunca bir × yaparak ilerlenmiştir. Çapraz dikişin yapılacağı yerde birbirine paralel delikler açılır, her iki tarafta eşit miktarda iplik olması için bir iğne ipliği olarak başlanır. Bir tarafı ikinci deliğin üzerinden ve çaprazından geçirilir ve içinden çekilir.
2. Sağ taraftaki iğne sol taraftaki ikinci deliğe geçer. Sonra aynı işlemi diğer taraf için ters yönde yapılır.
3. Şimdi sol taraftaki iğne sağ taraftaki iğne deride bulunan sağ taraftaki ikinci deliğe geçer. Arka taraftan iplikleri yanındaki paralel delikten geçirilir.
- 4-5. Düzgün bir görünüm elde etmek için her seferinde aynı taraftan çaprazlamaya başlanıldığından emin olunur. Bunu sonuna kadar devam ettirecek veya paralel çizgileri çaprazlayacak ya da son ×'i arka taraftan bağlanacaktır. Bu, ipliği birkaç kez çaprazlamak kadar güçlü olmayacaktır ancak biraz daha iyi görünecektir. Ayrıca “×” deseninde geri gidip iplik arkadan bu şekilde bağlanabilir.
- 6-7. Bitmiş hali “×” çarpı şeklinde arkadan görünümü ise paralel çizgi “-” şeklindedir.



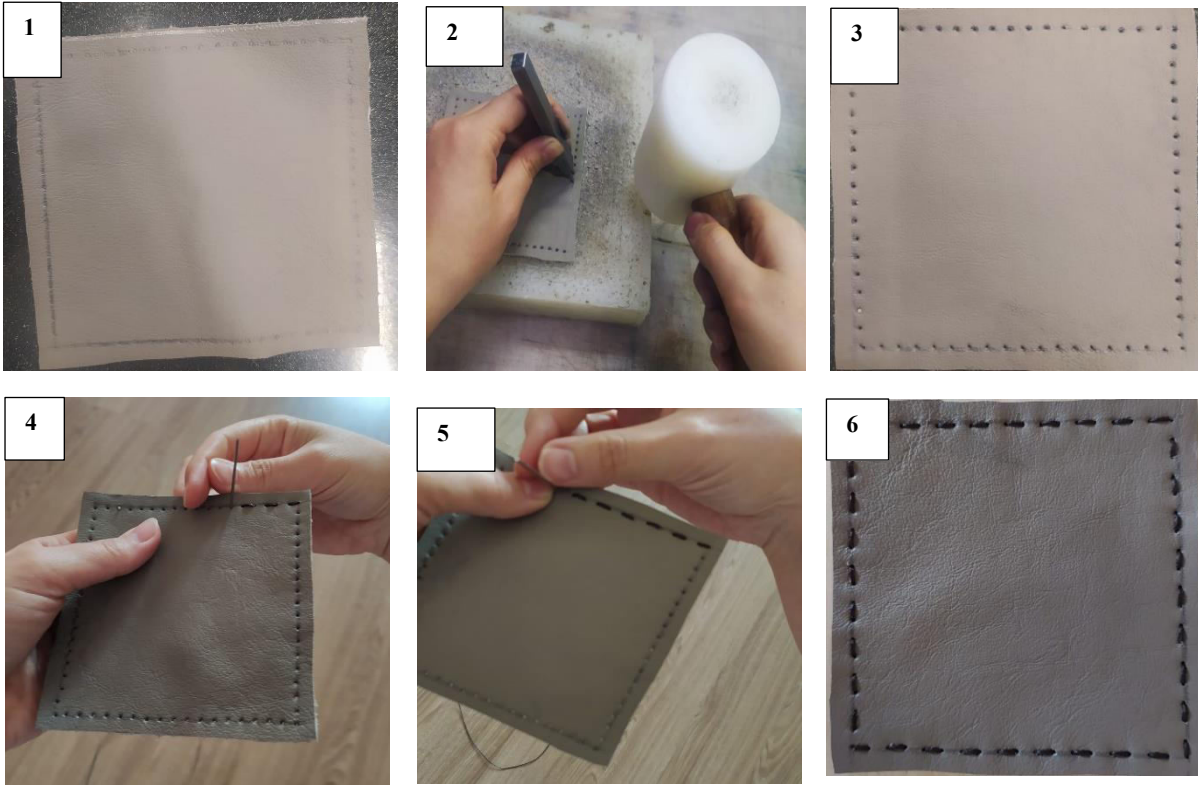
Şekil 3. (Çapraz dikiş tekniğinin çizimli gösterimi. (İğne ile birinci delikten A noktasından çıkarılır. İkinci deliğe B noktasına batılır. Üçüncü delikten C noktasından çıkarılır. Üçüncü delikten D noktasından batılır ve dördüncü delikten E noktasından çıkarılır). Kaynak: Megep, 2007:41.



Şekil 4. Çapraz dikiş tekniği ile yapılmış çanta Kaynak:(<https://pin.it/1C24xYy>. **Şekil 5.** Çapraz dikiş tekniği ile yapılmış kutu. Kaynak: <https://pin.it/7q21gNZ>.

Oyulgama Dikişi

Elle yapılan kalın, seyrek, gelişigüzel dikiş tekniğine oyulgama denmektedir. Bu dikiş, eğer tel dikişte sorun yaşıyorsanız dikişinizi hızlandırmanıza yardımcı olabilir. Çok basit bir dikiş yöntemidir ve temel olarak tel dikişle aynı görünüme sahiptir ancak yalnızca bir iğne gerektirir.



Şekil 6. Oyulgama dikiş tekniğini gösteren işlem basamakları.

1. Birleştirilecek deriler kesilir. Kenarlarından yapıştırılır. Dikiş aralıkları belirlenir ve işaretlenir. İşaretlenen yerler çarklı zımba veya biz ile delinir.
 2. Bu dikiş tekniğini, ipliğin bir tarafının iğnenin deliğinden geçirilmesiyle yapılır.
 3. Daha sonra ipliğin diğer tarafının ucunu alıp iğnenin üzerine yerleştireceksiniz.
 4. Sonra bu ipliği iğnenin etrafına yaklaşık 3-5 kez sarın.
 5. Daha sonra sarılmış ipliği alın ve gözü ve ipliğin diğer tarafını geçene kadar yukarı çekin.
 6. Düğüm iplikten çıkana ve düğüm kendi kendine olana kadar çekin. Düğümü çektikten sonra ipliğin bir ucunda düğümün kendiliğinden olması gerekir.
 7. Şimdi iplik parçasını gözün içinden iğneye kilitleyeceksiniz, bu eyer dikişi ile aynıdır. İpliği alın ve iğnenin üzerine ayırın, ardından gözü geçene kadar yukarı çekin.
- Bu, düğüm arka tarafta yerinde kalırken başlangıç deliğinden çekmenize izin verecektir. Delikten tamamen geçmemek için arka tarafta yaklaşık bir ya da iki inç sarkmasına izin vereceksiniz. Deliklerden dikerken fazla iplik parçasını tutacaksınız. İpliğin serbestçe sarkmasına izin verene kadar ileri geri birkaç dikiş yapmanız gerekecektir.
8. Düğüm arka tarafa gelene kadar ikinci delikten çekin. Bir kez geçtikten sonra ilk deliğe geri dönecek ve üçüncü deliğe geçeceksiniz. Daha sonra ilk delikten geri dönün.
 9. Ardından ikinci deliği atlayın ve üçüncü delikten geçin. Dikişinizi tamamlayana kadar bu işleme devam edeceksiniz. Hatırlamanın kolay bir yolu, bir ileri başlayıp bir geri gitmek ve sonra iki ileri gitmektir. Bir adım geri, iki adım ileri ve sonuna gelene kadar tekrarlayın. Güvenli bir finiş oluşturmak için birkaç kez ileri geri gidebilirsiniz.
 10. Fazladan ipliği kesin ve derinin içine yakın.



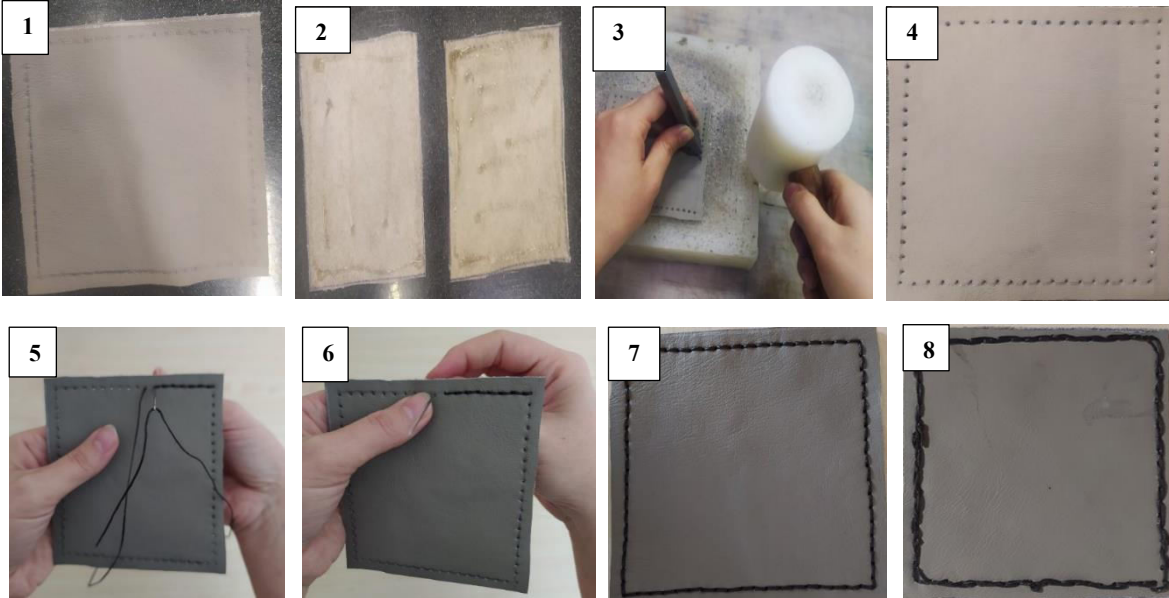
Şekil 7. (Oyulgama dikiş tekniğinin çizimli gösterimi. İğne ile ilk önce A noktasından B noktasına batılır. Daha sonra B noktasından C noktasına çıkılıp D noktasına batılır. Delinmiş olan yerlerden bir alt bir üst geçecek şekilde dikilir) Kaynak: Megep 2007:42.



Şekil 8. Oyulgama dikiş tekniği ile yapılmış çanta Kaynak: <https://pin.it/41KmXkBP> Şekil 9. Oyulgama dikiş tekniği ile yapılmış cüzdan <https://pin.it/3aoVmtV> Şekil 10. Oyulgama dikiş tekniği ile yapılmış kartlık. Kaynak: <https://pin.it/2McVVsn>

Elde Makine Dikişi

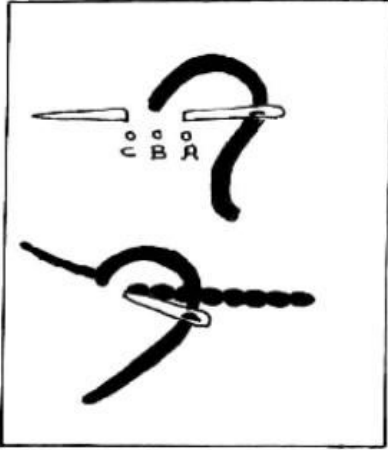
Elle yapılan birbirinin ardışık şekilde takip eden dikişe elde makine dikişi denir.



Şekil 11. Elde makine dikişini gösteren işlem basamakları.

1. Elde makine dikişiyle birleştirilecek deriler kesilir.
2. Kenarlarından yapıştırılır.
3. Noktaların büyüklüğü ve mesafesi belirlenerek işaretlenir.

4. İşaretlenen yerlerdeki delikler zımba veya biz ile delinir.
5. Dikimde kullanılan birleştirme malzemesinin ucu düğümlenir.
6. Dikme işlemi; ikinci delikten çıkılıp, birinci delikten batılarak üçüncü delikten çıkılarak dikiş işlemine bu şekilde devam edilir.
7. Elle dikiş yaparken, düzgün bir dikiş sağlamak için bağlantı ipliği her zaman aynı yönde kalmalıdır.



Şekil 12. (Makine dikiş tekniğinin çizimli gösterimi. İğne ile ilk önce A noktasına batılır. Daha sonra C noktasından çıkılır. B noktasına batılır. Teknik bu şekilde ilerler) Kaynak: Megep, 2007:43.



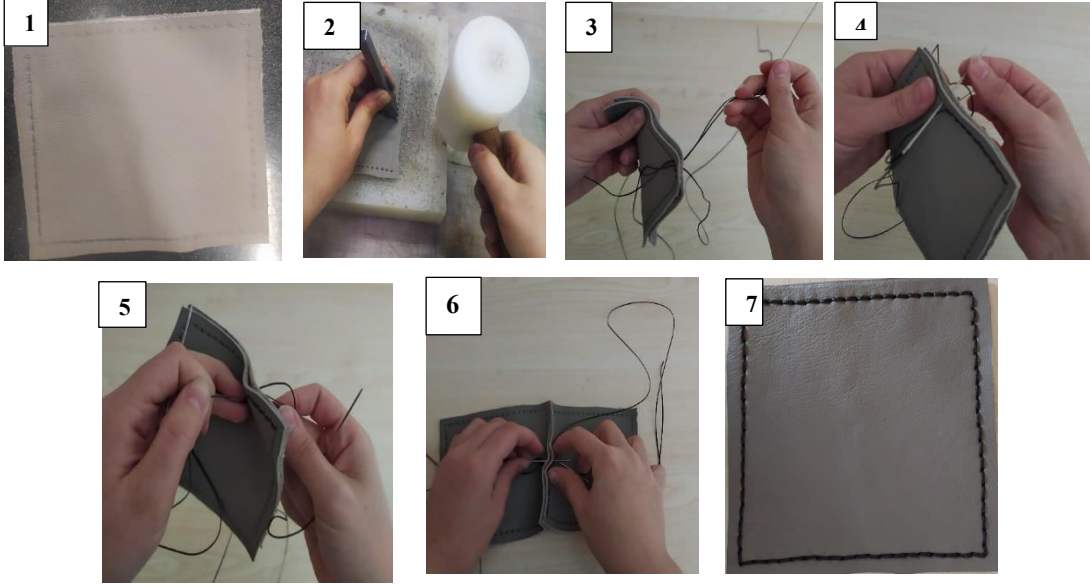
Şekil 13. Elde makine dikiş ile yapılmış defter kabı. Kaynak: <https://pin.it/32rQb5T> **Şekil 14.** Elde makine dikiş ile yapılmış çanak Kaynak: <https://pin.it/4nefDL8> **Şekil 15.** Elde makine dikiş ile yapılmış cüzdan Kaynak: <https://pin.it/2Yuvmdk> **Şekil 16.** Elde makine dikiş ile yapılmış cüzdan Kaynak: <https://pin.it/5RPLPan>

Saya (Eyer) Dikişi

Eyer Dikişi, kumaş parçalarını birbirine dikmek için en iyi el dikişidir. Tüm dikişler arasında en güvenli ve en güçlü olanıdır. Deri, suni deri ve dikiş makinesiyle dikilemeyen diğer kalın kumaşları dikmek için kullanılır.

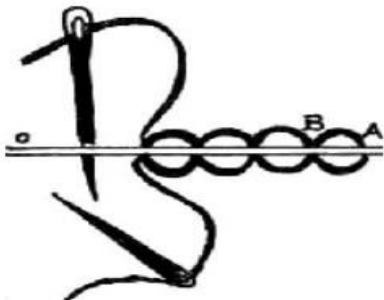
Böu dikişle ilgili en iyi şey, dikişleri herhangi bir noktada yanlışlıkla keserseniz çözölmeyecek olmasıdır. Bu nedenle bir dikiş makinesinin kilit dikişinden daha güçlü olduğunu söyleyebilirsiniz. (Eşit aralıklı bir koşu

dikişi bazen üst dikiş için kullanıldığında eyer dikişi olarak da adlandırılır. Bunun için ilik bükümü adı verilen güzel bir iplik kullanılır. Bu dikişi yapmak için nakış ipliği de kullanabilirsiniz).



Şekil 17. Sığa (eyer) dikişini gösteren işlem basamakları.

1. Dikiş çizgisini kenardan eşit olarak işaretlemeniz gerekecektir. Ayrıca dikişi yapmadan önce delikleri de işaretleyin.
2. İğneye ipliğinizi her iki taraftan geçirin.
3. İğnelerden birini delikten geçirin. İğneyi ve ipliği, iplik her iki tarafta eşit olacak şekilde ayarlayın. İğneyi deri üzerindeki delikten geçirin.
4. Ön taraftaki iğneyi bu ikinci delikten arkaya doğru geçirin. Geriye doğru sıkıca çekin.
5. İlk iğneyi ikinci delikten geçirin. Dikiş sıkılaştırmak için ipliği her iki taraftan çekin. Yine de çok sıkı çekmeyin.
6. Bu adımları tekrarlayın. İki iğnenizi aynı delikten her iki tarafa doğru geçireceksiniz. Eyer dikişi bu şekilde oluşturulur. Her dikişten sonra ipliği sıkıca çekin. Sona ulaştığınızda ipliği sabitlemek için bir veya iki geri dikiş yapın.



Şekil 18. (Sığa(eyer) dikiş tekniğinin çizimli gösterimi. İğne ile A noktasından çıkılır. Sağ eldeki iğne ile B noktasına batılır. Sol eldeki iğne ile B noktasında çıkılır. Sığa dikişi ile birleştirme yaparken, dikişin düzgün olması için iğne batışları düzgün sıra takip etmeli ve iplikler her zaman aynı yönde kalmalıdır) Kaynak: Megep 2007:25.



Şekil 19. Saya dikişi ile yapılmış çanta Kaynak: <https://pin.it/1vDLm82> **Şekil 20.** Saya dikişi ile yapılmış kalemlik Kaynak: <https://pin.it/73sUxRT> **Şekil 21.** Saya dikişi ile yapılmış kutu Kaynak: <https://pin.it/1mVMEd>.

SONUÇ

Deri geçmişten günümüze kullanılmakta olan önemli bir üründür. Bu ürünler hem günlük hayatı kolaylaştırmakta hem de sanatsal değer taşımaktadırlar. Deri yüzey süsleme tekniklerinden dikiş tekniği Türk dericilik sanatında çok önemli bir yere sahip olan deri ürünler; ögeçmişte ve günümüzde ayakkabı, kaftan, koşu takımları, çanta, yastık, çeşitli ev aksesuarları vb. birçok deri ürünün birleştirilmesi ve süslemesinde kullanılmaya devam etmektedir. Deri ile birlikte kumaş vb. materyallere de uygulanmaktadır.

Deri işlerinde dikiş teknikleri, deri ürünlerin genel kalitesine, dayanıklılığına ve estetik çekiciliğine katkıda bulunması açısından önemlidir. Dayanıklı ve sağlam bir malzeme olan deri, doğru dikiş teknikleri, dikişlerin zorlanmaya dayanabilmesini sağlayarak derinin yırtılmasını veya parçalanmasını önler. Deri çantalar, cüzdanlar ve giysiler gibi ürünlerde cepler, kayışlar ve kapaklar gibi işlevsel özellikler oluşturmak için etkili dikiş teknikleri gereklidir. Kaliteli dikiş, deri ürünlerin uzun ömürlülüğünü artırır. İyi uygulanmış dikişler ürünün genel dayanıklılığına katkıda bulunarak erken aşınma veya hasar olmadan düzenli kullanıma ve çevre koşullarına dayanmasını sağlar.

Dikiş sadece işlevsel değildir, aynı zamanda deri ürünlerin görsel çekiciliğinde de önemli bir rol oynar. Dikiş deseni, iplik rengi ve genel işçilik seçimi ürünün estetik değerine katkıda bulunur. Ceket veya ayakkabı gibi deri giysilerde, konforun sağlanması için doğru dikiş gereklidir. Kötü yapılan dikişler sürtünme veya basınç noktalarına neden olarak rahatsızlık yaratabilir. Yüksek kaliteli dikiş teknikleri daha pürüzsüz bir sonuç sağlayarak kullanım sırasında rahatsızlık olasılığını azaltır. Dericilik genellikle bir zanaat olarak kabul edilir, hassas ve karmaşık dikişler, üreticinin detaylara verdiği önemi ve yüksek kaliteli bir ürün üretme konusundaki kararlılığını gösterir.

Ayrıca bir deri ürünün hasar görmesi durumunda, uygun dikiş teknikleri onarımları daha uygulanabilir hale getirir. İyi yapılandırılmış bir ürün genellikle genel bütünlüğünden ödün vermeden onarılabilir.

Sonuç olarak; dikiş teknikleri deri işçiliğinde hem işlevsel hem de estetik nedenlerle hayati önem taşır. Deri ürünlerin genel kalitesine, dayanıklılığına ve görsel çekiciliğine katkıda bulunur ve ilgili zanaatkarların beceri ve sanatını sergilerler.

KAYNAKÇA

- Akalın, S., Yılğör, A. ve Seyhan, N. (1993). Ayakkabıcılık terimleri sözlüğü. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Aker, M. ve Bostancıoğlu, H. 1970. Genel teknoloji. Güneş Matbaacılık. 456s., Ankara.
- Anonim (1999). Deri mobilyada geleceğin modası. Deri leather fashion dergisi, 58, 46-49.
- Aslanapa, O. (1974). Türk ve İslam sanatı. İnkılap kitapevi, İstanbul.
- Erdönmez, C. (2002). Askeri kültür varlıkları içinde deri aksesuarların üretim, kullanım ve süsleme teknikleri. 6. Müzecilik semineri, Genel kurmay başkanlığı, 90-93ss. İstanbul.
- Gökçesu, Z. (2002) Deri Teknikler. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- İşler, S. (2013). Deri Çanta Sektöründe Tasarım Eğitiminin Yeri ve Önemi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanbay, H. (1993). Derinin öyküsü. Art Dekor Aylık Dekorasyon ve Sanat Dergisi, 7;82-88.
- Koyunlu, A. (1986). Kaybolan el sanatlarından deri ve dericilik. Arkeoloji ve sanat dergisi, (34-35); 26-31.

Megep (2007). Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi Elde Birleştirme Tekniği, Ankara.

Özdemir, M.ve Kayabaşı N. (2007). Geçmişte ve Günümüze Dericilik. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Tekin, Z. (1993). Osmanlı debbağhanelerinde kullanılan aletler ve dericilik tabirleri. İlim ve sanat dergisi, 37 ; 51-56.

WEB ADRESLERİ

<https://www.libertyleathergoods.com/types-of-leather-stitches/>

<https://deri.dikiş.teknikleri./>; pin.it/2Q8YPOA, <https://pin.it/2Yuvmdk>, <https://pin.it/32rQb5T>

<https://pin.it/1C24xYy>,<https://pin.it/7q21gNZ><https://pin.it/41KmXkBP>, <https://pin.it/4t1S5z8>

<https://pin.it/3aoVmtV>, <https://pin.it/x0axROj>, <https://pin.it/2McVVsn>,<https://pin.it/5RPLPan>

<https://pin.it/7mXiLAk>, <https://pin.it/1vDLm82>, <https://pin.it/1mVMEdF>, <https://pin.it/73sUxRT>