

SMART



E-ISSN:2630-631X



International

Social

Mentality And

Researcher

Thinkers Journal

Vol: 9 Issue: 73 JULY

Editor

Prof.Dr. E.Muge CETINER

2023

COMMUNICATION



www.smartofjournal.com



editorsmartjournal@gmail.com





FROM THE EDITOR / EDİTORDEN / ОТ РЕДАКТОРА

English

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

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

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

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

Türkçe

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

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

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

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

Русский

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

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

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

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

Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER

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

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

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU/ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ

Dr. Abdımanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Ablımanat ZHOLDASBEKOV	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA	Eurasian Research Institute
Dr. Akhan BİZHANOV	Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Dr. Alia R. MASALİMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Abdikalık KUNİMİAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Western Kazakhstan State University
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Dr. Badrıddin MAKSUDOV	Tajik National University
Dr. Bahıt KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Dr. Bakıt 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. Dınarakhın TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Dr. Elena Belik VENIAMİNOVNA	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. Karlıgash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Latkın A. PAVLOVIC	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Dr. Maira ESİMBOLOVA	Kazakhstan Narkhoz University
Dr. Maira MURZAHMEDOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Dr. Merina B. VLADİMİROVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia

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

PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU/ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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













REFeree LIST / HAKEM LİSTESİ / СУДЕЙСКИЙ СПИСОК

Prof. Dr. Emine YAVAŞGEL	Istanbul University
Prof. Dr. Mete ÇAMDERELİ	Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Melis MİNİSKER	Hatay Mustafa Kemal University
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Aygen ÇAKMAK	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. Cevat EKER	Zonguldak Bülent Ecevit University
Associate Prof.Dr. İlkay Ebru TUNCER BOON	Dokuz Eylül University
Associate Prof.Dr. Muammer YILMAZ	Bartın University
Associate Prof.Dr. Seda SAKARYA	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Ömür ÇOBAN	Karamanoğlu Mehmet Bey University
Associate Prof.Dr. Tuncay ORAL	Pamukkale University
Assistant Prof.Dr. Ali ÖZKAYA	Akdeniz University
Assistant Prof.Dr. Çağrı GÜMÜŞ	KTO Karatay University
Assistant Prof.Dr. Hasan ÖZER	Zonguldak Bülent Ecevit University
Assistant Prof.Dr. Hülya KÖK EREN	Eskişehir Osmangazi University
Assistant Prof.Dr. Seçil Soytek NALÇACI	Manisa Celal Bayar University
Assistant Prof.Dr. Semih DELİL	Başkent University
Assistant Prof.Dr. Ömer Faruk KADAN	Hatay Mustafa Kemal University
Assistant Prof.Dr. Özlem KERSU	Eskişehir Osmangazi University

NAİLE ÇEVİK

SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL

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

	International 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)
	OCLC WorldCat

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER / СОДЕРЖАНИЕ****Neslihan Usta & Şeref Mirasyedioğlu**

Modelling and Developing of Computational Thinking in 7th Grade Mathematics Lessons Without Using Computer **3815-3832**

Nabat Garakhanova

Dijital Sanatın Türkiye'nin Kültür Diplomasisindeki Potansiyeli ve Geleceği **3833-3840**
Digital Art in Turkey's Cultural Diplomacy Potential and Future

Cihat Çolak & Muammer Yılmaz

K-W-L Stratejisinin Okuduğunu Anlamayı Geliştirmedeki Önemi **3841-3848**
The Importance of the K-W-L Strategy in Improving Reading Comprehension

Rüştü Yıldırım & Ercan Yılmaz

Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenci ve Veli Memnuniyet Ölçeklerinin Geliştirilmesi **3849-3865**
Developing Student and Parent Satisfaction Scales for the Evaluation of Teacher Performance

Kutup Ata Tuncer

Sick of Myself Filmindeki Signe Karakterinin, Kimliğin İnşası Bağlamındaki Analizi **3866-3869**
The Analysis of Signe Character in the film of "Sick of Myself" about the Context of the Construction of Identity

Muhammet Nimet Çavuş

Turizm ve Küresel Ekonomi: Turizmin Dünya Ekonomisine Etkileri ve Ekonomik Kalkınmaya Katkıları **3870-3875**
Tourism and the Global Economy: The Effects of Tourism on the World Economy and Its Contribution to Economic Development

Umut Beyazgül; Aytül Beyazgül & Günhan Kırar

Eğitimde Whistleblowing: Öğretmenler Örneğinde Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi **3876-3887**
Whistleblowing in Education: A Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Made in The Sample of Teachers

Ekrem Gezer; Emre Aktürk & Damla Yüce Karakaş

Temel Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Altıeylül İlçesi Örneği) **3888-3901**
Examining The Leadership Behaviors Of Basic Education Administrators In Terms Of Various Variables (Example Of Altıeylül District Of Balıkesir Province)

Burçak Akseki; Serdar Meydaneri & Coşkun Taşdemir

Türkiye'de Siber Güvenlik Ve Bilgi Güvenliği Çalışmaları **3902-3909**
Cyber Security And Information Security Studies In Turkey

Yunus Emre Ağaoglu

Yerel Yönetimlerde Siyasal İletişimin Önemi ve Gelişimi **3910-3914**
The Importance and Development of Political Communication in Local Governments

Gözde Çetinkaya & Aysun Türe

Hemşirelik ve İş Rotasyon Stresi **3915-3921**
Job Rotation Stress and Nursing

Öznur Özbek & Rüştü Yayar

Gelişmekte Olan Ülkelerde Yoksulluğun Belirleyicileri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz **3922-3932**
An Econometric Analysis on the Indicators of Poverty in Developing Countries

Fahriye Karaca Işık & Fatmanur İnegöl

Öğretmenlerin Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Altıeylül İlçesi Örneği) **3933-3944**
Teachers' Opinions on Mobbing Behaviours (Sample of Altıeylül District)

Betül Aköz

Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki Antalya İli Örneği **3945-3957**
The Relationship Between Cultural Capital Levels of School Administrators and School Culture The Case of Antalya Province

Emel Ünal

Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Rolü: Öğretmen Performansı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Nitel Bir Araştırma **3958-3969**
The Role of School Principals in Course Supervision: A Qualitative Study on Teacher Performance and Student Achievement

Güllü Toprak & Hayriye Kurtulmuş

Bazı Okul Öncesi Dönemi Çocuk Şarkılarının MEB'in Belirlediği Değerler Çerçevesinde İncelenmesi
Examination of some Preschool Children's Songs in the Frame of the Values Determined by the Ministry of National Education 3970-3976

İbrahim Demirbaş; Nermin Demirbaş & Engin Kahraman

Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi
Investigation of Secondary School Teachers' Perceptions for 21st Century Skills 3977-3985

Uğur Şimşek; Nazlı Ok Baştürk & Elif Omca Çobanoğlu

Cumhuriyet Tarihinden İtibaren Teknolojik Gelişmelere Bağlı Olarak Uzay Bilimleri ve Astronomi Eğitiminin Fen Bilimleri Dersindeki Yeri
The Place Of Space Sciences and Astronomy Education In The Science Course Due To Technological Developments From The History Of The Republic 3986-3999

Bulut Özkılıç & Seher Özkılıç

Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği
Investigation of Instructional Leadership Levels of School Administrators in Terms of Different Variables: The Case of Altındağ 4000-4010

Vahap Özkan; Özlem Özkan; Ozan Kaplanoğlu & Mustafa Aslan

Ortaokul Öğrencilerinin İyi Olma Hallerini Etkileyen Unsurların İncelenmesi : Nitel Bir İnceleme
Investigation of the Factors Affecting the Well-Being of Secondary School Students : A Qualitative Study 4011-4022

Selda Yıldızhan

Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği
Investigating The Factors Affecting Teacher Motivation In Schools : Sample of Altındağ 4023-4034

İlker Gedik; Zehra Gedik & Yeşim Harmanyeri

İlkokula Yeni Başlayan Geçici Koruma Statüsündeki Göçmen Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Yaşadığı Zorluklar
Difficulties Experienced by Migrant Students Under Temporary Protection Status in the Literacy Process 4035-4044

Mesut Zincir; Sezgin Duman; Cem Karaca & Ali Deniz

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yöntemleri Üzerine Nitel Bir Çalışma
A Qualitative Study On Problem Solving Methods Of School Administrators 4045-4058

Birgül Çiçek; Hande Şahin & Sibel Erkal

Üniversite Öğrencilerinin Hijyen Davranışlarının Sosyodemografik Açidan İncelenmesi
A Socio-Demographic Examination of University Students' Hygiene Behaviors 4059-4068

Elçin Geniş

Değerler Eğitimi Açısından "Arkadaşım Nina" Adlı Çocuk Kitabının İncelenmesi
The Review Of The Child's Book "My Friend Nina" In Terms Of Values Education 4069-4075

Hüseyin Buğra Karaman & Coşkun Arslan

Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ölçeği
Satisfaction of Basic Psychological Needs Scale for Married Individuals 4076-4083



Modelling and Developing of Computational Thinking in 7th Grade Mathematics Lessons Without Using Computer

ABSTRACT

With the technological developments in the 21st century, computers have become an essential part of human life. Many problems encountered in daily life can be solved through computers. However, solution algorithms appear as a product of the human mind. For this reason, it is important to educate individuals equipped with technology and mathematics literacy acquisitions with technical skills and problem-solving skills in our age.

Considering the complexity of today's problems, it has become imperative to restructure problem-solving skills according to today's conditions. Computational thinking is also defined as a kind of problem-solving skill. Computational thinking is an effective problem-solving model. According to ISTE (2015), computational thinking is a powerful problem-solving approach that combines technology and thought and is a combination of creativity, algorithmic thinking, critical thinking, problem-solving, and collaboration.

This study aims to present a model proposal on how to model and develop computational thinking in 7th-grade mathematics lessons and contribute to the acquisition of computational thinking skills of teachers and students.

Models play an important role in students' learning concepts and skill acquisition in mathematics teaching. In the research, in general, the conceptual framework of the computational thinking dimensions in the literature is determined as decomposition, pattern recognition/building a model, abstraction, algorithm, testing/debugging, and evaluating solutions.

In the study, a model is developed around the definition of computational thinking and its components and on the three math problems taken from the literature in the light of the studies conducted, on how the process should be in classroom practice.

Keywords: Computational thinking, Modeling and developing, 7th-grade mathematics lesson, Secondary school

INTRODUCTION

With the technological developments in the 21st century, computers have become an essential part of human life. Many problems encountered in daily life can be solved through computers. However, solution algorithms appear as a product of the human mind. For this reason, it is important to educate individuals equipped with technology and mathematics literacy acquisitions with technical skills and problem-solving skills in our age.

According to Harari (2008, act. Cansoy, 2018), in the 21st-century education, it is more important to make sense of data, to distinguish between what is important and what is not, and to relate it to the world by dimensioning the data. 21st-century skills are explained under the topics of using data communication technologies, social life skills, thinking-problem solving skills, and learning skills. (ISTE [International Society for Technology in Educaiton], 2007; P21 – Partnership for 21st Century Skills: OECD [Organisation for EconomicCo-operation and Development], 2005).

Problem-solving skill is one of the most important skills of the 21st century that every individual should have. Considering the complexity of today's problems, it has become imperative to restructure problem-solving skills according to today's conditions (Wing, 2006). Computational thinking is also defined as a kind of problem-solving skill (Einhorn, 2012). Computational thinking is an effective problem-solving model (Hunsaker, 2018). On the other hand, computational thinking skills should not be considered as just problem-solving skills because this skill includes different processes such as critical thinking, abstraction, and algorithmic thinking along with problem-solving (Wing, 2008). This skill is a basic skill that should be gained for everyone, not only for those who are engaged in computer science (Wing, 2006).

According to ISTE (2015), computational thinking is a powerful problem-solving approach that combines technology and thought and is a combination of creativity, algorithmic thinking, critical thinking, problem-solving, and collaboration. According to Wing (2006), computational thinking is "a way of solving problems,

Neslihan Usta¹ 
Şeref Mirasyedioğlu² 

How to Cite This Article

Usta, N. & Mirasyedioğlu, Ş. (2023). "Modelling and Developing of Computational Thinking in 7th Grade Mathematics Lessons Without Using Computer", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3815-3832. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70835>

Arrival: 27 March 2023

Published: 31 July 2023

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

¹ Assoc. Prof. Dr., Bartın University, Department of Mathematics and Science Science Education, Faculty of Education, Mathematics Education, Bartın, Türkiye

² Prof. Dr, Başkent University, Department of Mathematics and Science Science Education, Faculty of Education, Mathematics Education, Ankara, Türkiye

designing systems, and understanding human behavior using concepts that are essential for computer science." Barcelos et al. (2018) defined computational thinking as a problem-solving approach that represents the problem as a data process according to the method of calculation and seeking an algorithmic solution. Barcelos et al. (2018) give up the idea of "computer science is the research of the facts surrounding computers" and argue that "computer science is the research of data processes". Afterward, they stated that computers are a tool to implement some data processes so that all data processes cannot be managed by computers, and therefore it is difficult but natural to remove computers from the central focus. According to Voskoglou and Buckley (2012), computational thinking is a new problem-solving method in which computer science is applied, and according to Selby (2014), it is a problem solving oriented approach that uses abstraction, evaluation, decomposition, generalization, algorithms and combines thinking processes.

ISTE and CSTA [Computer Science Teachers Association] define computational thinking as a reflection of algorithmic thinking, logical thinking, and problem-solving skills. It is emphasized that the common skills of computational thinking and mathematical thinking are problem-solving, modeling, data analysis, interpretation, statistics and probabilistic thinking, and that computational thinking has a structure that helps develop these common skills. (Lee, Martin, Denner, Coulter, Allan, Ericson, Malyn-Smith, & Werner, 2011). Computational thinking forms the basis of computer programming, but it has a wider domain than computer science (CSTA, 2016). On the other hand, applications regarding the realization of computational thinking in learning-teaching environments have not been clearly defined yet (NRC, 2020; Wing, 2006). This fact applies to uses in mathematical contexts, unlike computer science. The concept of computational thinking was first used by Papert (1980), a mathematician and computer scientist, in his work called Mindstorm. Papert mentioned about the importance of learning to communicate with the computer and integrating computational thinking with daily life.

COMPUTATIONAL THINKING

Dimensions of Computational Thinking

Various definitions have been made to emphasize different aspects of the concept of computational thinking in the literature. However, it is seen that the authors cannot reach consensus around a definition (Haseski, Ilic, & Tuğtekin, 2018). Guzdial (2008) defined computational thinking as a problem-solving process based on abstraction, analysis, automation, and modeling, on the other hand, NRC [National Research Council] (2010) defined ideas, strategies, and mental habits that can be used in problem-solving. When the literature is examined, it is seen that the computational thinking dimensions are generally decomposition, pattern recognition, abstraction, algorithm, and debugging/evaluation/evaluating solutions. In Table 1, the classification of computational thinking dimensions according to some authors/organizations is given. In Table 1, abstraction, algorithms, decomposition, evaluation, pattern recognition, which are computational thinking dimensions, are included in general according to the authors/organizations. Then, these dimensions are explained according to various researchers and authors. In this study, where a model is tried to be developed through the examples, common computational thinking dimensions in Table 1 are discussed.

Table 1: Components of Computational Thinking According to Some Authors/Organizations (Components of Computational Thinking)

Source	Components
Wing (2006, 2008, 2011)	Abstraction, Algorithms, Automation, Problem Decomposition, Generalization
Lee, Mauriello, Ahn, & Bederson (2014)	Algorithmic Thinking, Decomposition, Pattern Recognition, and Abstraction, Unarticulated Instances
Barr & Stephenson (2011)	Abstraction, Algorithm, Automation, Problem Decomposition, Parallelization, Simulation
BBC Bitesize (BBC, 2018)	Decomposition, Pattern Recognition, Abstraction, Algorithms.
Google for education (Google, 2018)	Abstraction, Algorithm Design, Automation, Data Collection, Data Analysis, Data Representation, Decomposition, Parallelization, Pattern Generalization, Pattern Recognition, Simulation
Selby & Woollard (2013)	Abstraction, Algorithmic Thinking, Decomposition, Evaluation, Generalization
Csizmadia, Curzon, Dorling, Humphreys, Ng, Selby, & Woollard (2015)	Logical reasoning, Evaluation, Generalization Abstraction, Algorithmic Thinking, Decomposition, Evaluation, Generalization
Uluslararası Eğitimde Teknolojiler Birliği (ISTE) (2015)	Algorithmic Thinking, Creative thinking, Cooperative learning, Critical thinking, Problem Solving
Angeli, Voogt, Fluck, Webb, Cox, Malyn-Smith, & Zagami (2016)	Abstraction, Algorithms, Decomposition, Debugging, Generalization
Román-González, Moreno-León, Robles (2017)	Abstraction and Problem Decomposition, Logical thinking, Synchronization, Parallelization, User Interactivity, Flow Control, Data Representation

Source: (Ch'ng, Low, Lee, Chia, Yeong, 2019; Kılıçarslan-Cansu, Cansu, 2019)

Decomposition: It is defined as the breaking down of data or problems consisting of a complex or multiple structures into manageable parts (breaking down into sub-problems). Sections divided into parts can then be solved and evaluated individually (Csizmadia et al., 2015). Decomposition is a way to think of the problem by breaking it apart. Each part can be analyzed, understood, solved, developed, and evaluated separately. By breaking down breakfast into separate parts such as making tea, boiling eggs, making toast, an algorithm can be developed for each one and a general solution can be reached. Decomposition makes it easy to solve complex problems, better understand new situations, and design large systems. (Csizmadia, et al., 2015).

Miller (1956) stated that human memory is limited to 7 ± 2 items. Based on this information, it can be said that the human brain is difficult to solve the problem unless some problems are divided into sub-problems in the human brain. Decomposition is an essential dimension of the computational thinking process and provides an understanding of complex problems. (Miller, 1956, act. Labusch, et al, 2019). In the decomposition dimension, the problems are divided into sub-problems, so that the data to be obtained can support the computational thinking process by providing important data. Decomposition means using data structures to find a data source, analyze data, and represent data (Barr & Stephenson, 2011; Labussh, et al, 2019).

According to Selby (2015), decomposition is the most difficult computational thinking skill. He mentioned one of the reasons for this as the inability to fully understand the problem to be solved. Breaking down a number into parts in mathematics lessons can be given as an example of decomposition (Atiker, 2019). A study was carried out by Laski, Ermakova, and Vasilyeva (2014) on how children use decomposition in the addition of early childhood. According to this study, the children found the solution of the $6 + 5$ addition by using base-10 blocks data by making a decomposition as $6 + (4 + 1) = (6 + 4) + 1 = 10 + 1 = 11$. In the continuation of the study, Laski et al. (2014) stated that students who know how to use base-10 blocks use the decomposition they made in the addition of single-digit numbers, and also in the addition of multi-digit numbers. With this example, it can be said that the kids took the decomposition they made to a higher level and thus made a generalization by using their knowledge of doing mathematics with base-10 blocks (Laski, et al, 2014).

Pattern recognition/building a model: It is defined as observing designs, patterns, and repeating orders in the data. Pattern recognition is the use of these features by determining design and similarities. Pattern recognition can be considered as a way of using previous solutions to problems in the solution of new problems and developing previous experiences and creating new solutions (Csizmadia et al., 2015). Recognition and formulation of the pattern are part of data processing. The available data is used to break down the problem. Recognizing a design or a pattern is important for determining whether each part of the subdivisions is part of the design (Riley & Hunt, 2014, act. Labussh, et al, 2019). The recognized pattern is transferred to the solution of similar problems so that the process does not need to be thoroughly examined from the beginning (Curzon & McOwan, 2017, act. Labussh, et al, 2019). In this process, the similarities and differences of new problems with known problems are revealed and patterns and rules are tried to be recognized. Algorithms that solve some problems can be used in some of the solutions to similar problems. For example, when a student who writes an algorithm to draw squares and triangles in a computer program realizes the relationships between the number of sides and angles in the shapes, she can draw an n-sided polygon with an algorithm that expresses this relationship (Csizmadia, et al., 2015). Determining whether there is a similarity or difference with a previously solved problem can help choose the strategy to be developed for the solution. Adapting the algorithm used for the solution of a problem for the solution of similar problems (Csizmadia et al., 2015) or understanding how to draw a square with interior angle values and using the algorithm created with this data to draw a circle (Selby & Woollard, 2013) are examples that can be given in this dimension.

Abstraction: It is defined as ignoring other situations by focusing on the features required to find the desired features (CSTA, 2016). Abstraction (Wing, 2008), which is the core of computational thinking, is also defined as the “generalization process from certain examples” (Lee et al., 2011). The most difficult and most important thinking process in computational thinking is the abstraction process (Rijke, Bollen, Eysink & Tolboom, 2018; Wing, 2006). Because, it is accomplished with this process to find relationships between parts in a pattern, to make generalizations from certain examples, to define patterns, to distinguish those that do not have important and necessary details, and to generalize the solution to solutions of similar problems (Booth, 2013; Wing, 2011).

Abstraction is the process of making the problem more understandable by reducing unnecessary details. The process of abstraction takes place by choosing the right representation. A “metro map” is an example of a highly refined abstraction (Csizmadia, et al., 2015). Creating a model for solving a problem (Angeli, Fluck, Webb, Cox, Malyn-Smith, & Zagami, 2016) or developing a physical model that summarizes the solar system

(Yadav, Hong, & Stephenson, 2016) are examples that can be given in the process of abstraction. According to Csizmadia et al. (2015), simplifying the subject by ignoring the unnecessary details or asking for the main idea in a story to be read and asking for important data are situations that can be observed during the abstraction process.

Algorithm: Algorithmic thinking is the ability to think, a way of solving problems, understanding situations, or facts. (Csizmadia, et al., 2015). Although computational thinking has a sub-dimension in which solution steps are shown and applied, an algorithm is a skill that can be used frequently in other disciplines besides computer science due to its definition of algorithmic thinking skill and being independent of programming (Selby & Woollard, 2013). The algorithm is defined as the determination of how to reach a solution by showing every step of the necessary processes in the implementation of a plan or the realization of the solution of a problem, and it is called a precise method for solving a problem. Csizmadia et al. (2015) defined algorithmic thinking as a way of thinking with rules and used in problem-solving.

Since algorithmic thinking automates finding solutions, it will not be necessary to find a way of solution again in the solution of similar problems. For example, multiplication or division algorithms in mathematics. Once the algorithm is understood, there is no need to produce new solutions for similar problems. (Csizmadia et al., 2015). Algorithms are not only used in computer science. For example, an algorithm can be created to repair a flat tire on a bicycle, such as "Remove the tire of the bicycle, remove the inner tube inside the tire, find the puncture, fix the inner tube, reinstall the inner tube, and reinstall the tire of the bicycle." (Yadav, Zhou, Myfield, Hambrusch, & Korb, 2011). Sequencing commands (Csizmadia et al., 2015) and the correct ordering of instructions (Angeli et. al., 2016) are examples that can be given in this process to achieve the desired result.

It is assumed that algorithmic thinking in life is valuable because many basic problems in life are solved by following simplified steps. The thinking process in formulating an algorithm is different from formulating any action rule, an algorithm run by a computer requires only a programming language that allows it to make a possible interpretation. While human language does not fulfill this requirement, the formulation of an action rule can be deemed algorithmic thinking when only the process itself is taken into consideration. (Labusch et al, 2019). The formulated solution is usually to be evaluated for correctness, efficiency, elegance, and usability. The advantage of algorithmic thinking is that the solution can be transferred (Labusch et al, 2019). Barr & Stephenson (2011) emphasize that algorithmic thinking should be included not only in computer science but also in other disciplines. For this, it is appropriate to write an instruction (command), where the solution is shown step by step. Considering that students are not familiar with any programming language in general, writing commands will help students practice logical reasoning while writing an algorithm (Barr & Stephenson, 2011).

Testing/Debugging: It is defined as the process of testing and evaluating the solution steps of a problem whose algorithm is created. The testing process is the process of ensuring that an algorithm or a solution developed according to the purpose is a good solution. (Csizmadia, et al, 2015). To establish a correct solution to the problem, it is important to evaluate the solutions, in other words, to identify and correct the missing and wrong steps (Liu, Zhi, Hicks, & Barnes, 2017). It was observed that the students easily overcame the problems they encountered in algorithm designs when they tested (Ko, Myers, & Aung, 2004). Debugging or evaluating the solution dimension allows students to better understand problem-solving behaviors (Liu, et al., 2017).

It is emphasized in the studies that the activities performed with computational thinking are generally effective in increasing students' computational thinking skills and that the students participating in the application realize the benefits of understanding the principles of computational thinking and using this understanding more systematically as a problem-solving technique (Yadav et al ., 2011). Computational thinking skill is a basic skill that should be used in different disciplines. It is stated that introducing students to this skill from early childhood can help them to be conscious about when, how and under what conditions this skill will be applied (Bundy, 2007; Yadav et al., 2011). The National Research Council [NRC] (2020) states in its report that students can learn various thinking strategies such as computational thinking while working on a discipline, teachers and teaching programs can model these strategies for students and learn to use them independently with appropriate guidance.

Computational thinking has an important role in the development of mathematical thinking (Gadanidis, 2017). The integration of computational thinking into mathematics lessons offers new approaches to solving math problems (Maharani, Nusantara, As'ari, & Qohar, 2019). Creating a solution algorithm in the problem-solving process requires an analytical perspective for students (Benakli, Kostadinov, Styanarayana, & Singh, 2017; Lockwood & Asay, 2016).

It is important to conduct mathematics lessons with the awareness of gaining the ability to produce solutions to real-life problems. Therefore, it may be beneficial to consider which mathematical concepts are related to the problems encountered in daily life and to consider them as problem situations. It is necessary to develop a model for computational thinking to know how to apply computational thinking defined as innovative learning to different disciplines from early childhood (Lavigne, Orr, & Wolsky, 2018). Mathematical models are mathematical tools required for the solution of problems (Bukova-Güzel, 2016).

The process of expressing a problem situation in real life mathematically and explaining it with the help of mathematical models is defined as mathematical modeling (Blum & Niss, 1991). Penrose (1978) defined the mathematical modeling process as a seven-step modeling cycle (act. Houston, 2007). These steps are defined as: identifying and defining the problem, creating a mathematical model, identifying the mathematical problem and developing a solution strategy, applying a solution strategy and solving the mathematical problem, interpreting the mathematical solution, verifying the model and generating results, editing, and reporting. Three basic steps in the mathematical modeling process are model building, processing, and interpreting the data in the model (Müller & Witmann, 1984, act. Bukova-Güzel, 2016).

NCTM (2000) states in its report that it is important for students to model their real-life situations. In the mathematical modeling process, real-life situations are expressed mathematically, factors affecting the problem are put forward, and based on assumptions, answers to the solution of the problem are tried to be reached. Developments in science and technology make the cognitive actions in the modeling process richer (Bukova-Güzel, 2016). Models in mathematics and science can be flow charts, diagrams, equations, chemical formulas, computer simulations, and physical models. Models highlight some features of a situation or problem while ignoring other features, making reality simplified and understandable (Wilkerson-Jerde & Wilensky, 2015). Models in computational thinking make it possible to make scientific concepts more understandable (Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille, & Wilensky, 2015) and enable students to design, create and evaluate their models (Wilensky & Reisman 2006; Wilkerson-Jerde & Wilensky, 2015).

It is observed that mathematical modeling, which is a component of problem-solving in Australia, England, and Singapore, has an important place in mathematics curriculum and has a central importance in problem-solving programs (Ang, 2006; Berry, 2002; Chan, 2010). When the secondary school mathematics teaching program (2018) in Turkey was examined, it was seen that the problem-solving skill, which is one of the 21st-century skills, was included, but the computational thinking skill, which is as important as the problem-solving skill, was not included. In this context, this study aims to present a model proposal on how to model and develop computational thinking in 7th-grade mathematics lessons, thus contributing to teachers and students to acquire computational thinking skills. In this study, a model proposal is presented about the definition of computational thinking and its sub-dimensions and in the light of the studies conducted, on how the computational thinking process should be in classroom applications on three mathematical problems taken from the literature. In the model, the questions to be asked in each thinking dimension, and the solutions to the problems through these questions are explained. Also, the study is completed by giving an example of a graded scoring key prepared for skill assessment in each of the computational thinking dimensions that can be used in the analysis of data to be obtained from student answers.

Studies on Computational Thinking

The relationship between computational thinking and mathematical thinking, algorithmic thinking, and problem-solving is among the topics studied (Weintrop, Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille, & Wilensky, 2015). On the other hand, there are a limited number of studies on how computational thinking arises in areas other than computer science and what can be done (Yadav, Good, Voogt, & Fisser, 2017a). Considering that computer science includes most of the basic knowledge of mathematics, it is important to examine whether or not the studies to be conducted based on computational thinking will affect or how it will affect the mathematical knowledge and skills of students at all levels (Barcelos, et al, 2018).

Maharani et al. (2019) conducted a study explaining how students use their computational thinking skills on algebraic problems. According to the results of this study, they stated that the first step in problem-solving is abstraction and the second step is decomposition, and the solution algorithm is an application of generalization. The study concluded that students were successful in solving algebraic problems.

Rijke et al. (2018) state that in their studies with students between the ages of 6-12, there are very few studies on which age and which computational thinking skills can be taught. In their study, they state that age is associated with the concepts of abstraction and decomposition, and students do not show the same level of abstraction skills at all ages and that older students are better in abstraction tasks than younger students.

Estonia, Singapore, Austria, the United Kingdom, the United States, and countries that model these countries have started to include computational thinking in their curriculum in recent years (Yen & Liao, 2019). These countries are developing their education policies with the awareness that the ability of computational thinking is important in educating the type of people required by our age. To this end, they design teaching the students about various programming languages and algorithms and how to use this information (Wing, 2006). However, researchers working on this subject are united in the view that it is more important to determine and implement how to use computational thinking and what the content of teaching will be to develop students' logical reasoning and problem-solving skills (Grover & Pea, 2013).

Logical reasoning is a thinking strategy that enables us to better understand the results by analyzing the facts or situations, realizing the errors, and generating algorithms (NCTM, 2000). Students evaluate the results by making predictions for the solutions to the problems with logical reasoning. They test their algorithms and notice their errors in the evaluation. In this process, students use logical reasoning. Thus, students realize their errors, if any, and, evaluate each other's algorithms and get the opportunity to correct errors and offer new solutions. Recognition of errors requires the use of logical reasoning strategy (Csizmadia, et al., 2015). On the other hand, Polya states that the problem-solving process can be solved by displaying an appropriate approach to problems and decomposing the problems into small sections. A similar situation exists in the algorithm dimension of computational thinking, where each step of the actions to be taken in solving a problem is shown. In the four-step problem-solving process proposed by Polya (1957), the implementation phase of the plan is similar to some aspects of the algorithmic thinking approach that includes the algorithm dimension of computational thinking (Yadav, et al., 2017a).

The similarities between mathematical skills and computational thinking skills manifest themselves in the problem-solving process of Polya (2004). Higher-order thinking skills, which are similar to mathematical thinking and computational thinking skills, are given as items (Barcelos, et al, 2018).

- ✓ Transitions between different representations with charts, tables, and formulas,
- ✓ Establishing relations between structures,
- ✓ Identification of patterns,
- ✓ Forming descriptive and representative models using spreadsheets, graphic drawing software, or programming language tools.

Seeing these similarities suggests that computational thinking can be applied in other school lessons, especially in mathematics.

In the systematic literature review made by Barcelos et al. (2018), it is seen that activities with computational thinking are mostly planar geometry and algebra. It is seen that in most of the studies, basic education students were determined as target audiences, but the studies were not sufficient. On the other hand, very few studies have focused on the formation and evaluation of mathematical modeling and calculation models. In general, when the studies on computational thinking are examined, it is seen that the majority of them were the studies where the importance of computational thinking was discussed (Barcelos, et al, 2018). Studies using the mathematical modeling strategy quoted by Barcelos et al. (2018) are (Buteau & Muller, 2017; Calao, Moreno-Leon, Correa, & Robles, 2017; Psycharis & Kallia, 2017; Simpson, Burris, & Mattese, 2017; Sung, Ann, & Black, 2017). However, according to the same authors, the lack of studies on mathematical modeling should be considered. More and in-depth studies are needed to fill such gaps. Because the formation and interpretation of models is a common skill for mathematics and computational thinking. Teachers should be able to model their teaching and explore the meaning of the process in terms of learning, reflection and reorganization through the model to facilitate the computational thinking process for their students (Highfield, 2015, act. Hunsaker, 2018) and encourage alternative ways of modeling a problem (Buss & Gamboa, 2017 act. Hunsaker, 2018).

Although the idea of using computers as a tool in the development of cognitive processes has existed for a long time, the applicability of this idea has attracted attention with the studies of Papert (1980) and Jonassen (2000). Since the basic concepts of computer science are generally related to problems encountered in daily life, students can learn computer science without using a computer. For this reason, the researchers state that students' learning can be realized with the teaching strategies developed with "unplugged (not computer-mediated) activities" (Sie & Yan, 2017, as cited by Yen & Liao, 2019). A study in Italy showed that the vast majority of primary school teachers do not have sufficient knowledge and understanding of computer technologies. As a reason, it has been shown that the use of computer technologies and computer science are

different fields. Also, the same researchers stated that the computer is not "necessary" for the development of students' computer technology competencies (Corradini, Lodi, & Nardelli, 2017).

Students can learn the computational thinking process without using a computer with unplugged activities. Unplugged activities are activities that teach coding concepts without using a computer. With these activities, students can use paper, pencil, different tools, and even their bodies (Hunsaker, 2018).

Acquisition of computational thinking skills, one of the twenty-first-century basic skills, requires in-depth knowledge of computational thinking and learning processes (Kong, et al., 2017; Labusch & Eickelmann, 2017). Research shows that there is a great deal of compatibility between problem-solving and computational thinking, so it is important to pay attention to problem-solving theories to better analyze computational thinking and learning processes (Yadav, Stephenson, & Hong, 2017b; Wing, 2008). Research in this context is of great importance for the development of computational thinking in teaching programs to be implemented in schools (Labusch, Eickelmann, & Vennemann, 2019).

MODEL PROPOSAL

A Model Proposal That Can Be Used in Modeling and Developing Computational Thinking: An Analysis on Percent Problems

As a result of the examination in the literature, the fact that computational thinking is a skill mostly used in computer science does not mean that this skill cannot be used in different disciplines. The definition that computational thinking is the process of thinking that involves expressing problems clearly and precisely and solutions of problems for the effective data processing (Selby 2014; Voskoglou & Buckley, 2012; Wing, 2011) shows that computational thinking has a wider field than computer science (CSTA, 2016). It is stated that studies on computational thinking are mostly in the field of computer sciences, and practices related to the implementation of computational thinking in learning-teaching environments have not been clearly defined yet (NRC, 2020; Wing, 2006).

Many researchers and educators state that computational thinking has changed the way we think (Bundy, 2007). When the computational thinking process is compared to the problem-solving process and the data processing process, a high degree of similarity emerges. This process includes defining, formulating, decomposing, recognizing and identifying patterns in the problem, forming the solution process, performing testing and debugging, and shaping solutions with algorithmic thinking (Labusch, Eickelmann, & Vennemann, 2019).

In this study, before the model proposal that is tried to be developed by working on examples is presented, the computational thinking process is briefly summarized. In the decomposing dimension, the problems are divided into sub-problems, and the data to be obtained in this way supports the computational thinking process by providing important data. Decomposing means using data structures to find a data source, analyze data, and represent data (Barr & Stephenson, 2011; Labusch, et al, 2019).

With decomposition, the problem is divided into sub-sections, modeled and revised and turned into possible solutions. Models are abstract reflections of real-life representations of problems (Frigg, 2002, act. Labusch, et al, 2019). Therefore, the modeled solution can be used to solve real-life problems. Modeling a solution involves different processes, the problem-solving process is part of this process (Labusch, et al, 2019). Recognition and formulation of the pattern are part of data processing. The available data is used to break down the problem. Defining a design or a pattern is important for determining whether each part subdivided is a part of the design (Riley & Hunt, 2014, act. Labussh, et al, 2019). The defined pattern is transferred to the solution of similar problems so that the process does not need to be thoroughly examined from the beginning (Curzon & McOwan, 2017, act. Labussh, et al, 2019). After the process of defining the pattern and the recognition of the parts, an abstraction process based on an inductive logic is entered, non-important details are eliminated (Barr & Stephenson, 2011) and the solution is generalized by entering the generalization process. The aim of eliminating non-important details is to focus on the main focus of the problem. Solutions generalized by inductive reasoning are finalized by deductive reasoning (Labusch, et al, 2019). The abstraction process enables the complex structures in the problem to be simplified and focused on the basis. After the realization of the solution, the solution must be tested. Debugging or evaluation of the solution dimension allows students to better understand problem-solving behaviors (Liu, et al., 2017). The solution to the problem is realized by algorithmic thinking, where each solution step is explained in detail. It is suggested that the basic idea behind computational thinking is algorithmic thinking (Denning, 2009).

Shute, Sun, and Asbell-Clarke (2017) proposed a model by determining the definitions and dimensions of computational thinking in the literature in their comprehensive study on computational thinking and its

dimensions. They stated that each researcher developed a definition of computational thinking according to their research areas, so there was no common definition, but some common components. Common processes between computational thinking and mathematical thinking are problem-solving (Wing, 2008), modeling, data analysis, and interpretation, statistics, and probability (Shute et al., 2017). In this study, also in the study conducted by Shute et al. (2017), as a result of the literature review conducted by the authors, to facilitate teachers' computational thinking acquisitions in mathematics lessons, the dimensions that can be used in mathematics lessons were determined. In determining these dimensions, the main common points between computational thinking and mathematical thinking are taken into consideration. Thus, in this study, it was tried to present a model proposal that can be used in solving math problems.

In Turkey, the studies related to computational thinking are mostly seen in the scope of computer science and computer teaching technologies. Besides, no study on mathematics education has been found on how to develop computational thinking skills. Therefore, in this study, a model proposal for the acquisition and development of computational thinking skills is presented. Models have an important place in student learning and gaining skills in mathematics teaching. In this study, a computational thinking model proposal for the acquisition of “solves problems related to percents” on the subject of 7th-grade percents is presented. In this study, decomposition, pattern recognition, abstraction, algorithm, and evaluating solutions are considered as computational thinking dimensions.

In Table 2, there are questions to facilitate the use of the model in each thinking dimension through the definitions of computational thinking dimensions. These questions are questions on how each thinking dimension can be applied in the classroom in the computational thinking process. The proposed model is tried to be introduced and explained through three problems taken from the literature. In Table 2, a code is formed for each of the dimensions of computational thinking by the authors (researchers), and again, the questions and expressions to be asked in practice are determined by the authors (researchers) based on the definition of each dimension and listed in items.

Table 2: Questions and Expressions to Be Asked in Each of The Computational Thinking Dimensions

Computational Thinking Dimensions	Code of Computational Thinking Dimensions	Questions and Expressions That Can Be Asked in Each Code
Decomposition	D	D1) Express your understanding of the problem in your own words. D2) Can you decompose the problem into sub-problems? Write down the sub-problems as items.
Pattern Recognition	PR	PR1) Are there any similarities in the sub-problems? What are these similarities, if any? Write the relationship (pattern or rule you find) between them.
Abstraction	Ab	Ab1) Is all the information necessary for the solution given in the problem? Ab1-1) What is this information if you think it was given? Please write. Ab1-2) If you think that the given information is not enough to make a solution, explain why. Ab2) Is there information that is not necessary for the solution of the problem? If yes, what is this information? Please write. Ab3) Can you determine a strategy to solve the problem? What way do you follow to solve the problem? Please explain. Write about what you will do.
Algorithm	Al	Al1) Make the solution of the problem step by step.
Evaluating Solutions	ES	ES1) Did your chosen strategy help with your solution? Does your solution make sense? Explain your answer. ES2) Do you think you made unnecessary repetitions in the solution? What are these, if you did? Please write. ES3) Do you think you can do a better solution? If your answer is yes, explain your solution. ES4) Can you solve similar problems? Have you fully understood how to solve such problems? Explain your answer. ES5) Can you write a general rule for this problem or similar problems? If your answer is yes, write the rule you find.

Analysis of Daily Life Problems to Be Used in The Computational Thinking Model According to The Computational Thinking Dimensions

In this study, a model was tried to be developed by working on the sample problems (see Table 3) that 7th-grade students may encounter in their daily lives to improve their computational thinking skills. The problems are related to the acquisition of “solves the problems related to the percents” in the “percents” sub-learning domain of the “Numbers and Operations” learning domain in the Secondary School Mathematics Teaching Program (2018). These problems are given in Table 3.

Table 3: Percent Problems From Daily Life

Number of the Problem	Name of the Problem	Expression of the problem
1	Football Match	While Emre and Mert were going to play football, they take with them bottles of different sizes, all filled with water. Before starting the match, Emre had 25% of the water in the bottle, while Mert starts the match without having any water. When both of them had an equal amount of water after the match, half of Emre's bottle is filled with water, while Mert's water runs out. Since Mert's bottle had 250 ml of water in the beginning, find out how many ml of water Emre had in total.
2	Fruit Grating	<p>Mrs. Ayşe, who bought 500 grams of bananas, 800 grams of apricots, 400 grams of apples and 600 grams of pear, grated some of the fruits and made fruit puree. Information about the fruits grated by Mrs. Ayşe is given below.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayşe Hanım grated 40% of the banana, 20% of the apricot, 10% of the apple, and 30% of the pear. • 20% of the fruit placed in the grate is filtered down in the grating process. <p>According to the given, find out how many grams of fruit puree Mrs. Ayşe obtained as a solution of the grating process.</p>
3	House Area	<p>The following information is given about the house drawn on the dotted floor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • The area of the zone covered by the roof is A unit square. • The sum of the areas of the zones covered by the windows is B unit squares. • The area of the blue zone on the front facade is C unit squares. <p>Accordingly, find out what percentage of B + C is equal to A.</p>



Source: (Committee, 2019)

RESULTS

Analysis of Problems According to The Dimensions of Computational Thinking

Analysis and solution of each problem in Table 4, 5, and 6 is given according to the codes given in Table 2.

Table 4: Analysis and Solution of "Football Match" Problem According to Computational Thinking Dimensions

Code	Question	Preferred Question	Possible (Example) Answers										
D	D1		<p><i>Expressing the problem with their sentences:</i></p> <p>While two friends are going to play football, they take bottles of water in different sizes. Before the match, Emre had 25% of the water in his bottle, Mert did not have any water. After the match, they both had equal amounts of water. In the last case, half of Emre's bottle is filled with water, but Mert's bottle had no water left. Since Mert had 250 ml of water at the beginning, how many ml of water did Emre had in total?</p>										
	D2		<p><i>Breaking down the problem into sub-problems:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How can the relationship between the amount of water in the bottles of two friends be established? 2. What is the amount of water Emre had from the beginning of the match to the end and how can it be found? 3. What is the amount of water Mert had from the beginning of the match to the end and how can it be found? 										
PR	PR1		<p><i>Finding similarities in sub-problems:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bottles of both Mert and Emre are full, but the bottles are different in size. 2. They both had equal amounts of water after the match. 3. In the last case, there is no water left in Mert's bottle, but half of Emre's bottle is filled with water. 										
Ab	Ab1	Ab1-1	<p><i>All the necessary information is given for the solution. The information provided is sufficient for the solution to the problem. These are:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The bottles are different in size, but they are all filled with water. 2. The amount of water left in the bottles before and after the match is given. 3. The amount of water in Mert's bottle is given at the beginning and after the match 4. With this information, it can be found out how much water Emre had in total. 										
		Ab1-2	-										
		Ab2	<i>Information not required for the solution is not given.</i>										
		Ab3	<i>Solution strategy of the problem:</i>										
			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Initial Amount of Water in the Bottle</th> <th>Before the Match Begins</th> <th>At the end of the match</th> <th>The amount of water in the bottle in the last case</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Emre</td> <td>Unknown-being asked</td> <td>Had 25%</td> <td>They had an equal amount</td> <td>Half of the Bottle Is Full</td> </tr> </tbody> </table>		Initial Amount of Water in the Bottle	Before the Match Begins	At the end of the match	The amount of water in the bottle in the last case	Emre	Unknown-being asked	Had 25%	They had an equal amount	Half of the Bottle Is Full
	Initial Amount of Water in the Bottle	Before the Match Begins	At the end of the match	The amount of water in the bottle in the last case									
Emre	Unknown-being asked	Had 25%	They had an equal amount	Half of the Bottle Is Full									

		Mert	250 ml	Did not have	of water (25%)	No Water in Bottle
		Reasoning and make a table strategy can be used to find a solution to the problem. Mert did not have water before the match, he had an equal amount of water with Emre after the match, there was no water left in Mert's bottle. On the other hand, it is known that Emre's bottle was half full after the match. In the beginning, Emre had 25% of his water, and half remained after the match, Therefore, it is understood that the amount of water that Emre had at the end of the match and the water he had before the match was equal (25% and 25%). It is also understood that the sum of the two amounts (50%) is equal to the amount of water Emre had after the match. The amount of water Emre had before the match and after the match is equal and the total is 500 ml. This result is half of the water in Emre's bottle. The total amount of water Emre had is 500 ml.				
Al	All	<p><i>The solution steps of the problem are as follows.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Step: Start, Step: Write the initial amount of water in Emre's bottle, Unknown Step: "Unknown" is too long to process. Use abbreviation. Let it be U Step: Calculate 25% of U, $U \times \frac{25}{100} = \frac{25xU}{100}$ Step: Reduce, $\frac{U}{4}$ Step: Write the meaning of $\frac{U}{4}$, The amount of water Emre had before the match Step: Write the initial amount of water in Mert's bottle, 250ml Step: Write the amount of water Mert had before the match, 0ml Step: Write the amount of water Mert had at the end of the match, 250ml Step: Write the amount of water Emre had at the end of the match, 250ml Step: Write the total amount of water that Emre had before and after the match., $\frac{U}{4} + 250$ Step: Write the full amount of initial water in the bottle of Emre, $\frac{U}{2}$ Step: Write the relationship between $\frac{U}{4} + 250$ and $\frac{U}{2}$, $\frac{U}{4} + 250 = \frac{U}{2}$ Step: Solve the equation: find U, $U = 1000$ Step: Write the amount of water Emre had, 500 <p>Last step: End.</p>				
ES	ES1	The strategies of make a table, forming equations, and finding patterns made it easier to find solutions. The solution is logical and correct.				
	ES2	<i>Unnecessary repetitions are not made.</i>				
	ES3	<i>A second way of the solution: The solution to the problem can be done using the shape or diagram drawing strategy.</i>				
	ES4	<p><i>How to solve such questions is fully understood.</i></p> <p>By using reasoning, make a table, and forming equations (pattern-finding correlation) strategies, the problem became more understandable and the data became more clear. The solution is confirmed by replacing the found solution in the problem statement. As a second way of solution, the strategy of drawing shapes or diagrams can also be used. Writing each step of the solution to the problem enables us to recognize the details that are not noticed in the problem and to deal with the difficulties more easily.</p>				
	ES5	<p><i>A rule expressing the solution of the "Football Match" problem can be written as follows.:</i></p> <p>The amount of water that Emre had before the match + The amount of water Emre had after the match = The total amount of water that Mert had</p>				

Table 5: Analysis and Solution of the Problem of "Grating the Fruits" According to the Computational Thinking Dimensions

Code	Question	Preferred Question	Possible (Example) Answers
D	D1		<p><i>Expressing the problem with their sentences:</i></p> <p>Mrs. Ayşe bought bananas, apricots, apples, and pears of various weights from the market, and made fruit puree at home. She grated certain percentages of fruits. However, after grating, 20% of each fruit is filtered. As a result of these processes, how many grams of fruit puree did Mrs. Ayşe get?</p>
	D2		<p><i>Breaking down the problem into sub-problems:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> What are the fruits bought from the market? How many grams are bought? What does it mean to grate the fruit? How to make a grating process? How much of the fruit did Mrs. Ayşe grate? What information is provided after grating? How many grams of fruit puree did Mrs. Ayşe have after all these processes?
PR	PR1		<p><i>Finding similarities in sub-problems:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> How many grams of fruits are bought from the market, How much of the fruit is grated, Information about how much of the fruit is filtered after grating is given. With all this information, how many grams of fruit puree can be obtained in total can be found?
Ab	Ab1	Ab1-1	<i>All the necessary information is given for the solution. The information provided is sufficient for the solution to the problem.</i>
		Ab1-2	-

Ab2
Ab3

Information not required for the solution is not given.

Solution strategy of the problem:

Reasoning and make a table strategy can be used for the solution of the problem. Using make a table strategy to understand what is given and what is asked in the problem can make the information clear. After the given information is placed in the table, the gaps in the table are filled with the reasoning strategy.

Fruits	Banana	Apricot	Apple	Pear
Amounts Bought	500grams	800grams	400grams	600grams
Grated Percentages	%40	%20	%10	%30
Grated Amount	$500 \times 40 / 100 = 200$	$800 \times 20 / 100 = 160$	$400 \times 10 / 100 = 40$	$600 \times 30 / 100 = 180$
Filtered Percentages	%20	%20	%20	%20
Filtered Amount	$200 \times 20 / 100 = 40$	$160 \times 20 / 100 = 32$	$40 \times 20 / 100 = 8$	$180 \times 20 / 100 = 36$
Remaining Amount (puree)	$200 - 40 = 160$	$160 - 32 = 128$	$40 - 8 = 32$	$180 - 36 = 144$
Total Puree Amount	$160 + 128 + 32 + 144 = 464$ grams			

AI All

The solution steps of the problem are as follows:

1. Step: Start,
 2. Step: Calculate 40% of 500 grams of bananas, $500 \times \frac{40}{100} = 200$
 3. Step: Calculate 20% of 800 grams of apricots, $800 \times \frac{20}{100} = 160$
 4. Step: Calculate 10% of 400 grams of apples, $400 \times \frac{10}{100} = 40$
 5. Step: Calculate 30% of 600 grams of pears, $600 \times \frac{30}{100} = 180$
 6. Step: Calculate 20% of grated 200 grams of banana, $200 \times \frac{20}{100} = 40$
 7. Step: Calculate 20% of grated 160 grams of apricot, $160 \times \frac{20}{100} = 32$
 8. Step: Calculate 20% of grated 40 grams of apples, $40 \times \frac{20}{100} = 8$
 9. Step: Calculate 20% of grated 180 grams of pear, $180 \times \frac{20}{100} = 36$
 10. Step: Calculate the sum of the filtered juice,
 $40 + 32 + 8 + 36 = 116$
 11. Step: Calculate the total amount of grated fruit,
 $200 + 160 + 40 + 180 = 580$
 12. Step: Calculate the amount of fruit puree left after the grated fruits are filtered., $580 - 116 = 464$ grams of juice puree
- Last Step: End.

ES ES1

The correctness of the solution is checked by replacing the solution found in the problem in the expression of the problem. In this problem, it is seen that the solution to the problem is correct by doing this operation.

ES2

In the solution of the problem, unnecessary repetitions were made.

Namely; In the process of finding the filtered amounts of the grated fruits as shown in the table, a separate process was performed for each fruit. This process was an extra operation. Because 20% of each grated fruit is filtered. Therefore, it would be a shorter and easier process for the solution by totaling the grated fruit amount, then obtaining 20% of the result. Also, 80% of the grated fruits could be found, since the amount of fruit puree was requested, not the filtered amount of grated fruits. Thus, the filtered part would not have to be deducted from the amount of grated fruit, such an extra process would not have been done. The amount remaining by filtering the juice of the grated fruits is equal to the amount of puree (80%).

ES3

No second solution suggestions were found.

ES4

How to solve such questions is fully understood.

The use of the make a table strategy helped to better understand the problem, then the solution steps are written using the reasoning strategy, and the control is carried out with the working backward strategy.

ES5

A rule expressing the solution of the problem can be written as follows:2

(Amount of banana in weight x percent grated) +(Amount of apricot in weight x percent grated)+(Amount of apple in weight x percent grated)+(Amount of pear in weight x percent grated)=Amount of grated fruits

Amount of grated fruits-The amount of grated fruits x The amount of filtered=Fruit puree

Table 6: Analysis and Solution of "House Area" Problem According to Computational Thinking Dimensions

Code	Question	Preferred Question	Possible (Example) Answers
D	D1		<i>Expressing the problem with their sentences:</i> The area of the roof of the given house A br ² , the sum of areas of windows B br ² and the area of the blue zone in the front facade C br ² . Accordingly, what percentage of (B + C) is equal to A?
	D2		<i>Breaking down the problem into sub-problems:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is the area of the roof of the house, A, how many br²? 2. What is the total area of windows, B, how many br²? 3. What is the area of the facade of the house, excluding the windows and roof, C, how many br²? 4. What is the sum of B and C? 5. What is the relationship between A and (B + C)? Can it be expressed as a percentage?
PR	PR1		<i>Finding similarities in sub-problems:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. The areas of the roof of the house, the sum of the windows, and the facade of the house (except for the windows and roof) are being asked. All areas can be found by counting the areas of the unit squares, and the areas of the non-unit squares by counting the two halves as one unit square. After all the values are found, the relationship between A and (B + C) can be found.
Ab	Ab1	Ab1-1	<i>All the necessary information is given for the solution. The information provided is sufficient for the solution to the problem. These are:</i> The area of the roof, windows and the facade of the house drawn on plotting paper can be easily found.
		Ab1-2	-
	Ab2		<i>Information not required for the solution is not given.</i>
	Ab3		<i>Solution strategy of the problem:</i> A as the roof of the house, B as the total area of the windows, and C as the area of the facade of the house (excluding the areas of the windows and roof), can be found by counting the unit squares. In cases where half of the unit square is found, two halves are counted as one unit square. The values of B and C are summed up and the relationship between A and (B + C) is written in percent and the problem is solved.
Al	All		<i>The solution steps of the problem are as follows.</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Step: Start. 2. Step: Write symbol showing the area of the roof of the house, A 3. Step: Count the unit squares that make up the area of region A. Write the result, 3+? If the result is not an integer, add the halves, and multiply the result by 2, (1/2+1/2)x2=1 Sum unit squares once again. Write the result, 3+1=4 Write the result of A, 4 4. Step: Count the unit squares that make up the area of region B. Write the result, 2 If the result is not an integer, add the halves, and multiply the result by 2, 0 Sum unit squares once again. Write the result, 2+0=2 Write the result of B, 2 5. Step: Count the unit squares that make up the area of the region C. Write the result, 18 If the result is not an integer, add the halves, and multiply the result by 2, 0 Sum unit squares once again. Write the result, 18+0=18 Write the result of C, 18 6. Step: Calculate the sum of B and C. Write the result, 2+18=20 7. Step: Calculate what percentage of (B + C) is A, $\frac{4}{20} = \frac{4x5}{20x5} = \frac{20}{100} = \%20$ 8. Step: Write the result, %20 9. Step: Write the meaning of the result. The value of A is 20% of the value of (B + C), Last Step: End.
ES	ES1		The correctness of the steps can be checked by solving the problem again.
	ES2		<i>Unnecessary repetitions are not made.</i>
	ES3		<i>No second solution suggestions were found.</i>
	ES4		<i>How to solve such questions is fully understood.</i> The fact that the problem was on a plotting paper and each value was given as 1 br ² , made the solution of the problem easier. Because the required areas can be found in unit squares by counting the unit squares and the result can be expressed as a percentage using the ratio-proportion.
	ES5		<i>A rule expressing the solution of the problem can be written as follows:</i> $\frac{(\text{Area of Region A})}{(\text{Area of Region B + C})} = \frac{x}{100}$ x: refers to what percentage of the area of the region (B + C) is the area of region A.

In Tables 4, 5, and 6 the analysis of the problems according to their computational thinking dimensions is given. Possible questions that students are expected to ask in each dimension are given together with their solutions. Students are expected to break down the problems into smaller manageable sub-problems in the decomposing dimension and to relate what is asked with the given, and to identify similarities and differences in sub-problems in pattern recognition dimension. The student is asked to find a formula for generalization by questioning the problem and developing strategies suitable for the solutions of the sub-problems in the abstraction dimension, and to perform a series of operations in detail in which each step suitable for the solution or strategy in the algorithm dimension. Finally, the student is expected to determine whether the solution she found in the evaluation dimension is working, whether it is correct, whether she does unnecessary repetitions, and whether she can find a different solution and make a conclusion. These dimensions were evaluated separately for each problem. While the problem of "grating the fruit" is given as an example of unnecessary repetitions, it can be said that the steps of the "house area" problem in the algorithm dimension remind "coding", a term used more in computer programming. In the problems of "football match, fruit grating, and house area", the problems were broken down into sub-problems and strategies suitable for each sub-problem were developed, and solutions were made using strategies such as make a table, working backward, reasoning and forming equations, and a general rule was formed.

In Table 7, there is a graded scoring key in which computational thinking skills can be evaluated. To evaluate the situation that will arise in each dimension in the classroom applications of the problems discussed in this study, a grade scoring key as in Table 7 is proposed. Table 7 contains the criteria to be used in evaluating each dimension and the scores to be given according to student answers.

Table 7: Computational Thinking Skill Graded Scoring Key

Computational Thinking Dimensions	Criteria	Given Score	Total Score
Decomposition	Understanding the problem (the student expressing the problem with his sentences)		D:
	Decomposition of the problem into sub-problems (breaking down the problem to simplify)		
Pattern Recognition	Identification of similarities in the problem (Identification of similarities - forming the pattern)		PR:
	Bringing together the similars in the problem		
Abstraction	Determining (writing) the necessary information for the solution		Ab:
	Identifying (writing) information that is not required for the solution		
	Determination of solution strategy		
Algorithm	Explanation of the solution strategy		Al:
	Determining and writing the necessary steps for the solution		
	Implementation of each step		
Evaluating solutions	Deciding on the result		ES:
	Explanation of whether the result is reasonable		
	Determining whether unnecessary repetitions are made in the solution		
	Writing a general rule for a solution		

Given Score: Unanswered/Effortless (0), Poor (1), Good (2), Very good (3)

CONCLUSION

In tables 4, 5 and 6, the analysis of the problems according to the computational thinking dimensions is given. In the decomposition dimension, the student was asked to break down the problems into sub-problems by expressing the problem with their sentences. Thus, the problem is broken down into more manageable small pieces and the desired solution is achieved by using the other dimensions by solving each piece. In the decomposition dimension, the student is expected to make the relationship between what is given and what is asked in the problem. In understanding the problem, it is important to make the relationship between what is given and what is asked. A study by Selby (2015) confirms this statement. Selby (2015) sees decomposition skill as the most difficult computational thinking skill. He cited one of the reasons for this as the inability to fully understand the problem to be solved. Michaelson (2015) classifies what should be done in the decomposition dimension as determining the necessary information for solving the problem, breaking down the problems into sub-problems, and determining the necessary information for the solution of the sub-problems. Similar explanations are given in the decomposition dimension of the proposed model.

Secondly, in the model proposed in this study, it is considered that breaking down the problem into sub-problems and revealing the similarities and differences between the sub-problems and thus will help to choose a strategy for the solution (Csizmadia et al, 2015). Michaelson (2015) states that the main purpose of recognizing patterns is to question whether problems like this problem have been encountered before. In this

way, it is provided to consider how the information in the pattern is structured and what the new information is by revealing the difference of the new problem from the previous one. In this model, it is expected to define the pattern by asking to reveal the similarities and differences of sub-problems in this dimension. The student who decomposes the problem and reveals similarities in the process of abstraction is expected to develop a rule for the solution or to form a solution by using the solutions of similar problems (Booth, 2013; Wing, 2011). In this dimension, the student is asked to question the problem again and make a plan for a solution. At this stage, by the student, it is important to ask questions, such as “Is there missing or too much information in the problem? Is the data sufficient to solve the problem? What strategies can be used for the solution? ”. After determining the solution strategy and what to do, it is expected to go to the algorithm forming dimension where each step of the solution is shown in detail. At this stage, the student's subject knowledge, process knowledge, and strategy knowledge are important. The student needs to explain each step in detail in the pattern, rule, or formula she determined as if she was writing or coding a computer program. According to Michaelson (2015), the algorithm dimension is one step in which the relationship between sub-problems is seen and how the information changes in each step. In the proposed model, appropriate questions and expressions were determined by the researchers to carry out the solution steps systematically.

Finally, when the student thinks that she has reached the solution, she has to evaluate the solution to check whether the solution is valid or whether the solution is correct and reasonable (Csizmadia, et al, 2015; Liu, et al., 2017). This dimension is also known as testing or debugging in studies on computational thinking. The student can evaluate the solution in this dimension by using various strategies or if it is thought that coding is made using codes, she can check whether it works on the computer. However, the accuracy of the solution can be checked by using strategies such as working backward and re-solving in activities performed without using a computer. In the evaluation dimension, the student also thinks whether she makes unnecessary repetitions or whether there is a different, shorter, or more aesthetic solution to the problem, and if necessary, can produce different solutions by discussing with friends. She can also write a rule and a formula by expressing the solution in a mathematical language. The purpose of asking to write a formula is to use the written algorithm instead of forming a new algorithm for similar problems and to transfer the solution to similar situations. (Booth, 2013; Csizmadia, et al, 2015; Curzon & McOwan, 2017, act. Labusch, et al, 2019; Wing, 2011).

During the implementation of this model, which is especially proposed for the development of computational thinking skills, where one phase supports another phase, the student can work individually or with the group. Thus, students can have the opportunity to learn more permanently by discussing their ideas or information they have acquired individually with their friends. When the studies are examined, no detailed information about how to apply computational thinking in mathematics education has been found. However, this skill is a skill that all individuals should acquire in the 21st century. Rijke, Bollen, Eysink, and Tolboom (2018) state that in their studies with students between the ages of 6-12, there are very few studies on which age and which computational thinking skills can be taught. It is necessary to know how to apply computational thinking to mathematics education to see the practical results of the studies conducted in the theoretical framework. The problems given in Tables 4, 5 and 6 can be exemplified by computer support and a dynamic dimension can be added to the development of computational thinking skills.

This study was conducted as an example in practice for secondary school mathematics teachers and students to gain the acquisition of computational thinking skills. By seeing the results of this model in practice, it may be recommended to rearrange it if necessary and to apply it in similar ways to a different subject and grade levels.

REFERENCES

- Atiker, B. (2019). *Effects of computational thinking skills to the success of secondary school students in programming instruction* (Unpublished doctoral dissertation). Istanbul University Institute of Graduate Studies in Sciences, Istanbul. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ang, K. C. (2006). Mathematical modelling. Technology and H3 mathematics. *The Mathematics educator*, 9(2), 33-47.
- Angeli, C., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implication for teacher knowledge. *Educational Technology & Society*, 19(3), 47-57.
- Barcelos, T. S., Munoz, R., Villarroel, R., Merino, E., & Silveira, I. F. (2018). Mathematics learning through computational thinking activities: A systematic literature review. *Journal of Universal Computer Science*, 24(7), 815-845.

- Barr, V. & Stephenson, C. (2011). Biringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads*, 2(1), 48-54.
- Benakli, N., Kostadinov, B., Satyanarayana, A., & Singh, S. (2017). Introducing computational thinking through hands-on projects using R with applications to calculus, probability and data analysis. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(3), 393–427, 2017.
- Berry, J. (2002). Developing mathematical modelling skills: The role of CAS. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 34(5), 212-220.
- Blum, W. & Niss, M. (1991). Applied mathematical problme solving, modelling, applications, and links to other subjects-state, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 37-68.
- Booth W. A. (2013, May). Mixed-methods study of the impact of a computational thinking course on student attitudes about technology and computation. (Unpublished doctoral dissertation), Baylor University, Texas USA.
- Bukova-Güzel, E. (Ed.) (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme-araştırmacılar, eğitimciler ve öğrenciler için*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, 1, 67–69. <http://www.inf.ed.ac.uk/publications/online1245.pdf> 27.06.2020 27.06.2020.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>
- Chan, C. M. E. (2010). Tracing primary 6 pupils' model development within the mathematical modelling process. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(3), 16-30.
- Ch'ng, S. I., Low, L. C., Lee, Y. L., Chia, W. C., & Yeong, L. S. (2019). *Video games: A Potential vehicle for teaching computational thinking*. (S. C. Kong & H. Abelson (eds.), Computational thinking education). (Chapter 14, pp. 247-260). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_14
- Corradini, I., Lodi, M., & Nardelli, E. (2017, August). *Conceptions and misconceptions about computational thinking among Italian primary school teachers*. ICER '17 - Proceedings of the 2017 ACM Conference on International Computing Education Research, Tacoma (WA), United States. 10.1145/3105726.3106194 <https://hal.inria.fr/hal-01636235>
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). *Computational thinking- a guide for teachers*. Swindon. *Computing at School*, 18pp. <http://computingsatschool.org.uk/computationalthinking>
- CSTA [Computer Science Teachers Association] (2016). CSTA K-12 Computer Science Standards Revised. <https://www.doe.k12.de.us/cms/lib/DE01922744/Centricity/Domain/176/CSTA%20Computer%20Science%20Standards%20Revised%202017.pdf>
- Denning, P. J. (2009). The profession of IT: Beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, 52 (6), 28–30. doi: 10.1145/1516046.1516054
- Einhorn, S. (2012). Microworlds, computational thinking, and 21st century learning. *LCSI White Paper*, 1-10. <http://www.microworlds.com> 25.6.2020
- Gadanidis, G. (2017). Five Affordances of Computational Thinking to support Elementary Mathematics Education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 36(2), 143-151. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/174346/>.27.06. 2020
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42 (1), 38–43. doi: 10.3102/0013189X12463051.
- Guzdial, M. (2008). Education: Paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), 25–27. doi: 10.1145/1378704.1378713
- Haseski, H. İ., İlic, U., & Tuğtekin, U. (2018). Defining a new 21st century skill-computational thinking: Concepts and trends. *International Education Studies*. 11(4), 29-42. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p29>

- Houston, K. (2007). *Assessing the "phases" of mathematical modelling*. (Chapter 3.3.4, pp. 249-256.). In: W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn, M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study*. USA: Springer.
- Hunsaker, E. (2018). Computational Thinking. In A. Ottenbreit-Leftwich & R. Kimmons, *The K-12 Educational Technology Handbook*. https://edtechbooks.org/k12handbook/computational_thinking
- ISTE [International Society for Technology in Education] (2007). The national educational technology standards and performance indicators for students. <https://www.iste.org/standards/computational-thinking> 25.6.2020.
- ISTE (2015). Computational thinking competencies. <https://www.iste.org/standards/computational-thinking> on 25.6.2020.
- Kılıçarslan-Cansu, S. & Cansu, F. K. (2019). An overview of computational thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(1), 1-11. doi: 10.21585/ijcses.v3i1.53
- Ko, A. J., Myers, B. A., & Aung, H. H. (2004). Six learning barriers in end-user programming systems. Paper presented at the In IEEE Symposium on Visual Languages and Human Centric Computing, Rome, Italy.
- Committee (2019). *Matematik Soru Bankası 7. Sınıf. Zekâ küpü yayınları*. Istanbul: WPC Matbaacılık San. Tic. A. Ş. www.zekakupuyayinlari.com.tr
- Kong, S. C., Abelson, H., Sheldon, J., Lao, A., Tissenbaum, M., Lai, M., Lang, K., & Lao, N. (2017). Curriculum activities to foster primary school students' computational practices in block-based programming environments. In S. C. Kong, J. Sheldon & K. Y. Li (Eds.), *Conference Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2017* (pp. 84–89). Hong Kong: The Education University of Hong Kong.
- Labusch, A., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). *Computational thinking processes and their congruence with problem-solving and information processing* (Chapter 5, p. 65-78) In: S. C. Kong & H. Abelson (Eds.), *Computational thinking education (eBook)*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_5
- Laski, E. V., Ermakova, A., & Vasilyeva, M. (2014). Early use of decomposition for addition and its relation to base 10 knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 35, 444-454. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.07.002>
- Lavigne, H., Orr, J., & Wolsky, M. (2018). Exploring Computational Thinking in Preschool Math Learning Environments, *I in Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 38–43.
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J. & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37.
- Liu, Z., Zhi, R., Hicks, A. & Barnes T. (2017). Understanding problem solving behavior of 6–8 graders in a debugging game. *Computer Science Education*, 27(1), 1-29.
- Lockwood, E. & Asay, A. (2016, November). Algorithmic thinking: An initial characterization of computational thinking in mathematics. *I in the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (38th, Tucson, AZ)*.
- Maharani, S., Nusantara, T., As'ari, A. R., & Qohar, A. (2019). How the students computational thinking ability on algebraic? *International Journal of Scientific & Technology Researach*, 8(9), 419-423.
- Michaelson, G. (2015). Teaching programing with computational and informational thinking. *Journal of Pedagogic Development*, 5(1), 51-65.
- NCTM [National Council of Teachers of Mathematics]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA.
- NRC [National Research Council] (2010). Report of a workshop on the scope and nature of computational thinking. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2005). OECD Annual Report. pp. 1-143. Paris: OECD Publications. <https://www.oecd.org/about/34711139.pdf>

- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005) The definition and selection of key competencies [Executive Summary].
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- P21 [The Partnership for 21st Century Skills]. (2015). Framework Definitions. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf on 10.01.2020.
- Polya (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. New Jersey: Princeton University Press.
- Polya (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rijke, W. J., Bollen, L., Eysink, T. H. S., & Tolboom, J. L. J. (2018). Computational thinking in primary school: An examination of abstraction and decomposition in different age groups. *Informatics in Education*, 17(1), 77-92. doi: 10.15388/infedu.2018.05
- Selby, C. C. & Woollard, J. (2013). Computational thinking: the developing definition. University of Southampton (Eprints) 6pp. https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf
- Selby, C. C. (2013, July), Computational thinking: the developing definition, *ITiSCE Conference*, 1-3, England.
- Selby, C. C. (2014). How Can The Teaching of Programming be Used to Enhance Computational Thinking Skills? (Unpublished doctoral dissertation). University of Southampton.
- Selby, C. C. (2015). Relationships: computational thinking, pedagogy of programming, and Bloom's Taxonomy. In: *Proceedings of the Workshop in Primary and Secondary Computing Education on ZZZ–WiPSCE'15*. New York, New York, USA: ACM Press, 80–87. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/2818314.2818315>
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22(1), 142-158. <https://www.arntechib.org/p/204418/>.
- Voskoglou, M. Gr. & Buckley, S. (2012). Problem solving and computers in a learning environment. *Egyptian Computer Science Journal, ECS*, 36(4), 28-46.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49 (3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society a Mathematical Physical and Engineering Sciences*, 366 (1881), 3717-3725.
- Wing, J. M. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why? The Link Magazine, Spring. Carnegie Mellon University, Pittsburgh. <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why> 15.01.2020.
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2015). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 127-147. doi: 10.1007/s10956-015-9581-5
- Wilensky, U. & Reisman, K. (2006). Thinking like a wolf, a sheep, or a firefly: learning biology through constructing and testing computational theories an embodied modeling approach. *Cognition and Instruction*, 24(2), 171–209. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_1
- Wilkerson-Jerde, M. H. & Wilensky, U. (2015). Patterns, probabilities, and people: making sense of quantitative change in complex systems. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 204–251. doi: 10.1080/10508406.2014.976647
- Yadav, A., Good, J., Voogt, J., & Fisser, P. (2017a). *Computational thinking as an emerging competence domain*. Switzerland: Springer International Publishing. M. Mulder (ed.), *Competence-based vocational and professional education, technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects* 23, doi: 10.1007/978-3-319-41713-4_49
- Yadav, A., Hong, H. & Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: pedagogical approaches to embedding 21st century problem solving in k-12 classrooms. *TechTrends*, 60, 565–568. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0087-7>

- Yadav, A., Stephenson, C., & Hong, H. (2017b). Computational thinking for teacher education. *Communications of the ACM*, 60(4), 55-62. <https://edtechbooks.org/-TN>
- Yadav, A., Zhou, N., Myfield, C., Hambruch, S. & Korb, J. T. (2011, March). Introducing computational thinking in education courses. *SIGCSE'11*, Dallas, Texas, USA.
- Yen, J-C. & Liao, W-C. (2019). Effects of cognitive styles on computational thinking and gaming behavior in an educational board game. *International Journal of Learning Technologies and Learning Environments International Institute of Applied Informatics*. 2(2), 1-10.



Dijital Sanatın Türkiye'nin Kültür Diplomasisindeki Potansiyeli ve Geleceği

Digital Art in Turkey's Cultural Diplomacy Potential and Future

ÖZET

Dijital sanat, teknolojinin hızla geliştiği günümüzde dünya genelinde farklı kültürlerin ve sanat akımlarının bir araya gelmesine zemin hazırlayan önemli bir fenomendir. Türkiye, tarihi ve coğrafi konumu itibarıyla kültürel çeşitliliğe ev sahipliği yapmış, bu zenginlik ve değişim süreçlerinde önemli bir aktör olmuştur. Bu bağlamda, dijital sanatın Türkiye'nin kültür diplomasisine etkisi, potansiyeli ve geleceği üzerine yapılan bu çalışma, dijital sanatın kültür diplomasisinde nasıl değerlendirilebileceğine ve Türkiye'nin bu alanda nasıl bir pozisyon alabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışma, dijital sanatın Türkiye'nin kültür diplomasisine etkisi, potansiyeli ve geleceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, dijital sanatın tanımı ve tarihi, Türkiye'deki dijital sanatın gelişimi, kültür diplomasinin önemi ve dijital sanatın kültür diplomasisine etkisi hakkında bilgi sunulmaktadır. Ayrıca, dijital sanatın Türkiye'nin kültür diplomasisindeki potansiyel fırsatları ve gelecekte beklenen değişiklikler üzerinde durulmaktadır. Çalışmada konu ile ilgili kaynaklara ulaşabilmek için betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Kültür, Dijital sanat, Kültür diplomasisi

ABSTRACT

Digital art is an important phenomenon that paves the way for different cultures and art movements around the world to come together in today's rapidly developing technology. Turkey has hosted cultural diversity due to its historical and geographical location and has been an important actor in this richness and change processes. In this context, this study on the impact, potential and future of digital art on Turkey's cultural diplomacy offers important clues about how digital art can be evaluated in cultural diplomacy and how Turkey can take a position in this field. This study aims to examine the impact, potential and future of digital art on Turkey's cultural diplomacy. For this purpose, information is presented about the definition and history of digital art, the development of digital art in Turkey, the importance of cultural diplomacy and the impact of digital art on cultural diplomacy. It also focuses on the potential opportunities of digital art in Turkey's cultural diplomacy and the expected changes in the future. In the study, descriptive scanning method was used to reach the resources related to the subject.

Keywords: Art, Culture, Digital art, Cultural diplomacy

GİRİŞ

Günümüzde artık hızla ortaya çıkan teknolojik gelişmeler beraberinde sanatı ve sanat eserlerini de kendi etkisi altına alıp geliştirmiştir. Dijital sanat eserleri gerek teknolojinin hızla gelişmesine bağlı olarak gerekse sosyal medyanın bu denli hızla yaygınlık göstermesiyle tüm dünyada yayılım göstermiştir. Pek çok araştırmaya, kitaba ve sempozyuma konu olan dijital sanat kavramı birçok yazar tarafından farklı farklı tanımlanmıştır.

Bu tanımlardan ilki, “dijital sanat ve yeni medya sanatı olarak adlandırılan güncel sanat formları, doğası gereği geleneksel sanat eserlerinden oldukça farklıdır. Başlangıcında büyü ve inançla ilişkili olan resim ve heykel sanatının, Batı sanat tarihinde din ve ritüel ile olan bağlantısı tarih öncesine kadar gitmektedir. Benjamin'in makalesinde saptadığı gibi, sanat eseri önce ritüel aracıdır ve onu ‘biricik’ kılan, bütünleştiği bu tapınma eylemidir. Sanat kendine özgü atmosferini ritüelin temsil alemi içinde kazanmış, ritüel yoluyla geleceğe sinmiş ve bu gelenekle birlikte dönüşmeye başlamıştır (Yücel, 2012:4)”.

Bu açıdan bakıldığında dijital sanat alışagelmış sanat anlayışından farklı olarak günümüz dünyasına hitap eden şekliyle anlam bulmuştur. Bir başka tanımda şu şekildedir. Dijital sanat, teknolojinin sanatsal ifade ve yaratıcılıkla entegrasyonunu kapsamaktadır. İnteraktif medya, algoritma sanatı, veri görselleştirme ve sanal gerçeklik gibi çeşitli formları ve teknikleri içermektedir (Paul, 2008). Bu tanım teknolojiye sanatı harmanlayıp yeni bir kavram ortaya çıkarmanın beraberinde aynı zamanda dijital sanat, temelde bilgisayarlar ve yazılım kullanarak üretilen ve dağıtılan bir sanat formu olarak açıklanabilir (Manovich, 2001).

Nabat Garakhanova¹

How to Cite This Article

Garakhanova, N. (2023). “Dijital Sanatın Türkiye'nin Kültür Diplomasisindeki Potansiyeli ve Geleceği”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3833-3840. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.69719>

Arrival: 27 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Dr., KTO Karatay Üniversitesi, Konya, Türkiye

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijital Sanatın Tanımı ve Tarihi

Dijital sanat, teknoloji ve sanatsal ifadenin birleşiminden ortaya çıkan geniş ve çok yönlü bir alan olarak kabul edilir. Bu alanda, sanatçılar dijital araçlar ve teknikler kullanarak, geleneksel sanat formlarını dönüştürerek yeni ve benzersiz eserler ortaya çıkarmaktadırlar (Paul, 2008). Dijital sanatın tanımı ve kapsamı, teknolojinin sürekli gelişimi ve dijital tekniklerin ve araçların çeşitliliği nedeniyle zaman içinde değişmiştir (Manovich, 2001). Dijital sanat, başlangıçta sadece bilgisayar grafikleri ve animasyonları gibi görsel sanatlarla ilgiliyken, zamanla daha geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Günümüzde, dijital sanat; ses ve müzik, video, performans sanatı, oyunlar, sanal ve artırılmış gerçeklik, interaktif medya, algoritma temelli sanat ve veri görselleştirme gibi çok çeşitli disiplinlerde ve formlarda bulunmaktadır (Bolter & Grusin, 1999; Tribe & Jana, 2006).

Dijital sanatın temel özelliklerinden biri, sanat eserlerinin üretimi ve dağıtımı için dijital teknolojilerin kullanılmasıdır (Wands, 2006). Özellikle, bilgisayarlar ve yazılımlar, dijital sanatçıların karmaşık görsel ve sesli yapıtlar üretmelerine ve bunları dünya çapında bir kitleyle paylaşmalarına olanak sağlamaktadır (Greene, 2004). Bu, dijital sanatı geleneksel sanat formlarından ayıran önemli özelliktir.

Dijital sanatın benzersiz bir yönü, eserlerin interaktif ve dinamik olma potansiyelidir. Sanatçılar, izleyicinin eserle etkileşime girmesine ve onu şekillendirmesine izin veren yapıtlar yaratabilirler (Reas & McWilliams, 2007). Bu, dijital sanatın, izleyiciyi eserin bir parçası haline getirerek, sanatsal deneyimi dönüştürme kapasitesine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Paul, 2016). Dijital sanat ayrıca, dijital teknolojiler ve veri kullanarak sosyal, politik ve çevresel konuları da ele almaktadır. Veri görselleştirme ve algoritma temelli sanat gibi teknikler, sanatçılara karmaşık ve soyut konuları somut ve anlamlı bir şekilde ifade etme imkânı sunmaktadır (Whitelaw, 2004; Nake, 1965). Bu sayede, dijital sanatın güncel ve küresel sorunlara dikkat çekme ve farkındalık yaratma potansiyeli bulunmaktadır (Grau, 2003).

Dijital sanatın tanımını derinlemesine incelendiğinde, bu alandaki eserlerin, temel olarak dijital ortamda üretilen ve dijital teknolojilere dayanan yapıtlar olduğu söylenebilir (Manovich, 2001). Bu da ortaya çıkarılan eserlerin fiziksel bir varlığı olmayabilir, yalnızca dijital formatta mevcut olabilir veya fiziksel ve dijital dünyalar arasında köprü kurabilir anlamına gelmektedir. (Oliver & Leeker, 2013). Dijital sanatın tanımı ve kapsamı, teknolojik gelişmelerle ve dijital tekniklerin ve araçların evrimiyle sürekli olarak güncellenmektedir. Bu sürekli değişim ve dönüşüm, dijital sanatın sınırlarının ve potansiyelinin sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi ve genişletilmesi anlamına gelmektedir (Paul, 2008). Bu nedenle, dijital sanatın tanımı ve kapsamı, yaratıcılığın ve teknolojik inovasyonun birleşimine dayalı olarak, gelecekte de evrimleşmeye devam edecektir.

Dijital sanatın tarihi, 20. yüzyılın ortalarına, bilgisayarların ve ilgili teknolojilerin yaygınlaşmaya başladığı döneme kadar gitmektedir (Oliver & Leeker, 2013). İlk dijital sanat eserleri, öncül sanatçılar tarafından yapılmış matematiksel ve geometrik formlara dayanan soyut görsellerdir (Cohen, 1964). Bu dönemde, bilgisayarlar büyük ve pahalıydı, bu nedenle dijital sanat sadece büyük ölçekli projelerde kullanılabiliyordu (Wands, 2006). 1960'larda, dijital sanat alanında önemli ilerlemeler yaşandı. İlk özel bilgisayar grafikleri yazılımı olan Sketchpad, Ivan Sutherland tarafından geliştirildi (Sutherland, 1963). Ayrıca, Frieder Nake ve Georg Nees gibi sanatçılar algoritmik sanat üretmeye başladılar, bu da sanat eserlerinin matematiksel ifadelerle tanımlanmasına ve bilgisayarlar tarafından oluşturulmasına olanak tanıdı (Nake, 1965; Nees, 1965).

1970'ler ve 1980'ler, dijital sanatın hızla geliştiği dönemlerdir. Video oyunları, bilgisayar animasyonları ve grafik tasarım gibi yeni formlar ortaya çıkmıştır (Reas & McWilliams, 2007). Bu dönemde, sanatçılar bilgisayarları daha karmaşık ve sofistike sanat eserleri yaratmak için kullanmaya başlamışlardır (Whitelaw, 2004).

1990'larda, internetin ortaya çıkışı dijital sanatın önemini daha da artırdı. Sanatçılar, web tarayıcıları ve diğer online platformlar aracılığıyla eserlerini sergilemeye başladılar (Greene, 2004). İnternet, dijital sanatın dünya çapında yayılmasına ve sanatçılar arasında iş birliği ve paylaşımın artmasına olanak sağlamıştır (Tribe & Jana, 2006). Ayrıca, yeni medya ve interaktif medya sanatı gibi yeni dijital sanat formları da ortaya çıkmıştır (Bolter & Grusin, 1999).

21.Yüzyılda, dijital sanatın önemi ve etkisi daha da büyümüştür. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi yeni teknolojiler, sanatçılar için yeni yaratıcı olanaklar sunmuştur (Grau, 2003; Billingham & Kato, 2002). Bu dönemde, dijital sanatın popüleritesi ve saygınlığı o kadar artmıştır ki önemli sanat müzeleri ve galeriler dünya çapında dijital sanat eserlerini sergilemeye başlamıştır (Paul, 2016).

Dijital Sanatın Önemi ve Etkisi

Dijital sanat, sanat dünyasına birçok önemli katkıda bulunmuştur. Öncelikle, dijital teknolojilerin kullanımı, sanatçıların daha önce mümkün olmayan yaratıcı ifadeleri keşfetmelerine olanak tanımıştır (Manovich, 2001). Ayrıca, dijital sanat, kültürel ve sosyal konuları yansıtan ve sorgulayan eserler yaratmak için yeni medya ve teknolojilerin kullanılmasına öncülük etmiştir (Paul, 2008).

Dijital sanat, geleneksel sanat formlarıyla da etkileşime girmiştir. Örneğin, resim, heykel ve fotoğraf gibi geleneksel sanat disiplinlerinde dijital tekniklerin ve araçların kullanımı, bu alanlarda yeni ve yenilikçi eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Wands, 2006). Dijital sanatın önemi ve etkisi şu özellikler ile daha da genişletilebilir.

1. Yaratıcılığın Sınırlarını Genişletme: Dijital sanat, sanatçılara geleneksel sanat tekniklerinin ötesinde yeni ve benzersiz yaratıcı ifadeler keşfetme imkânı sunmaktadır (Paul, 2008). Bu, dijital sanatın, sanatsal yaratıcılığın ve estetik anlayışın sınırlarını genişletmeye ve yeniden tanımlamaya yardımcı olduğu anlamına gelmektedir (Manovich, 2001).

2. Kültürel ve Sosyal Konuları Yansıtmaya ve Sorgulamaya: Dijital sanat, yeni medya ve teknolojilerin kullanılmasına öncülük ederek, sanatçıların kültürel ve sosyal konuları yansıtan ve sorgulayan eserler yaratmalarına olanak sağlamıştır (Bolter & Grusin, 1999). Bu, dijital sanatın, toplumun ve insanların deneyimlerinin ve sorunlarının anlaşılması ve yorumlanması üzerinde önemli bir etkisi olduğu anlamına gelmektedir (Tribe & Jana, 2006).

3. Geleneksel Sanat Disiplinlerini Dönüştürme: Dijital sanat, geleneksel sanat disiplinlerinde de etkili olmuştur. Resim, heykel ve fotoğraf gibi alanlarda dijital tekniklerin ve araçların kullanılması, bu disiplinlerde yeni ve yenilikçi eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Wands, 2006). Bu, dijital sanatın, sanat dünyasının geniş bir yelpazede dönüşümüne ve yenilenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

4. Erişilebilirlik ve Katılımcılık: Dijital sanat, sanatsal ifade ve deneyimin daha erişilebilir ve katılımcı olmasını teşvik etmektedir (Reas & McWilliams, 2007). İnternet ve sosyal medya aracılığıyla, dijital sanat eserlerinin dünya çapında yayılması ve paylaşılması kolaylaşmaktadır (Greene, 2004). Bu, dijital sanatın, küresel bir sanat topluluğunu desteklemeye ve sanatsal ifadenin ve deneyimin demokratikleşmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

5. Teknoloji ve Sanatın Entegrasyonu: Dijital sanat, teknoloji ve sanatın entegrasyonunu ve iş birliğini teşvik etmektedir. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi teknolojilerin dijital sanat uygulamalarına entegrasyonu, sanatın ve teknolojinin birbirini destekleyen ve geliştiren alanlar olarak birleşmesine yol açmaktadır (Grau, 2003). Bu, dijital sanatın, sanatın ve teknolojinin gelecekteki dönüşüm ve gelişimine öncülük ettiğini göstermektedir.

6. Eğitim ve Öğrenme: Dijital sanat, eğitim ve öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle, dijital sanat teknikleri ve araçları kullanılarak geliştirilen görsel ve işitsel malzemeler, öğrencilere karmaşık kavramları anlamalarına ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Oliver & Leeker, 2013). Bu, dijital sanatın, eğitim ve öğrenme deneyimlerini dönüştürme ve geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

7. Ekonomik ve İstihdam Fırsatları: Dijital sanat, ekonomiye ve istihdama da önemli katkılar sağlamaktadır. Dijital sanatçılar, sanat eserlerini üretmek ve satmak için yeni platformlar ve pazarlar yaratarak, ekonomik fırsatlar ve istihdam imkanları oluşturmaktadırlar (Paul, 2016). Bu, dijital sanatın, ekonomik büyüme ve istihdam yaratmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Dijital sanatın önemi ve etkisi, sanat dünyası, toplum, ekonomi ve eğitim gibi çok çeşitli alanlarda hissedilmektedir. Dijital sanat, yaratıcılığın sınırlarını genişleterek, kültürel ve sosyal konuları yansıtan ve sorgulayan eserler yaratmaya, geleneksel sanat disiplinlerini dönüştürmeye, erişilebilirlik ve katılımcılığı teşvik etmeye ve teknoloji ve sanatın entegrasyonunu sağlamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, dijital sanat, eğitim ve öğrenme deneyimlerini dönüştürme ve ekonomik fırsatlar ve istihdam yaratma potansiyeline sahiptir. Tüm bu etkiler, dijital sanatın sürekli gelişen ve önemli bir alan olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de Dijital Sanatın Gelişimi

1990'lı yıllar, Türkiye'de dijital sanatın başlangıç dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde, Türkiye'deki sanatçılar ve akademisyenler, dijital teknolojilerin sunduğu olanakları kullanarak yeni sanatsal ifade biçimleri keşfetmeye başlamışlardır. Türkiye'de dijital sanatın başlangıç dönemi olan 1990'lı yıllara odaklanarak, o dönemde öne çıkan öncü dijital sanatçılar ve eserleri şu şekilde açıklanabilir.

Bu sanatçılardan ilki Teoman Madradır. Günümüz sanat üretiminde öne çıkan medya sanatının 1960'lardaki Fluksus ve Zero akımlarında temellenen üretimleri önemli bir bellek oluşturmaktadır. Bu bağlamda Teoman Madra arşivi de Türkiye'de bu kapsamda yapılan çalışmalar için bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır. Teoman Madra'nın 1960'lardan 2000'lere ürettiği fotoğraf, video, çoklu ortam ve performans çalışmaları onun Türkiye'de dijital sanat alanında öncü olmasını sağlamıştır.

Bu sanatçılardan ikincisi Mehmet Can Özerdir. Özer, Türkiye'de dijital sanatın öncülerinden biri olarak kabul edilmekte olup, interaktif ve gerçek zamanlı görsel-işitsel performanslar konusunda uzmanlaşmıştır (Özer 2014). 1990'lı yılların başında, Özer bu alandaki ilk çalışmalarını ortaya çıkarmış ve bu dönemdeki çalışmaları dijital sanatın Türkiye'deki gelişimine katkıda bulunmuştur. Mehmet Can Özer'in "Işık Senfonisi (1992)" adlı erken dönem eseri, onun Türkiye'de gerçek zamanlı görsel- işitsel performansların öncülerinden biri olarak kabul edilmesine neden olmuştur. "Işık Senfonisi", dijital teknolojilerin ve sanatın birleşimi ile Türkiye'de yeni bir sanatsal ifade biçiminin ortaya çıktığını gösteren önemli bir eserdir (Ersoy 2017).

Üçüncüsü ise, Bülent Özgündür. Türkiye'de dijital resmin öncülerinden biri olarak kabul edilen Özgün, 1990'lı yılların ortalarında dijital ortamda resimler üzerinde çalışmaya başlamıştır (Özgün, 1999). Özgün'ün bu dönemde ürettiği eserler, Türkiye'de dijital resmin başlangıç dönemine dair değerli örnekler olarak kabul edilmektedir. Özgün'ün "Dijital Çizgiler" adlı eseri, Türkiye'de dijital resmin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eser, dijital ortamda üretilen resimlerin öncü örneklerinden biri olarak kabul edilmekte olup, dönemin diğer sanatçılarına da ilham kaynağı olmuştur (Özgün 1999).

1990'lı yıllar, Türkiye'de dijital sanatın başlangıç dönemi olarak kabul edilmekte olup, bu dönemde Mehmet Can Özer ve Bülent Özgün gibi önemli sanatçılar, dijital teknolojileri kullanarak yeni sanatsal ifade biçimleri geliştirmeye başlamışlardır. Bu döneme ait "Işık Senfonisi" ve "Dijital Çizgiler" gibi önemli eserler, Türkiye'de dijital sanatın temellerinin atıldığına dair değerli örnekler olarak kabul edilmektedir.

Bu ilk sanatçılar dışında Türkiye'deki dijital sanatçılar, dünya çapında tanınan ve saygı gören isimlerdir. Candas Şişman, Memo Akten, Refik Anadol, Bager Akbay ve Burak Arıkan gibi sanatçılar, dijital sanat ve yeni medya alanlarında öncü çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Görgün, 2015). Bu sanatçıların eserleri, ulusal ve uluslararası platformlarda büyük ilgi görmektedir.

Günümüzde dijital sanat, hızlı bir şekilde gelişmekte olan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Türkiye'de dijital sanatın gelişimi ise son yıllarda artan bir ivme kazanmıştır. Bu gelişimde eğitim ve araştırma kurumlarının etkisi oldukça önemlidir. Sanat eğitimi veren üniversitelerde, dijital sanat alanında uzmanlaşmış öğretim üyeleri tarafından verilen dersler, öğrencilerin dijital sanat konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye'de dijital sanat alanında eğitim veren öncü kurumlardan biridir. Üniversitenin bünyesinde bulunan Yeni Medya Bölümü, dijital sanat alanında nitelikli eğitim ve araştırma olanakları sunmaktadır. Ayrıca, Sabancı Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi gibi üniversitelerde dijital sanat ve yeni medya programları bulunmaktadır.

Türkiye'deki dijital sanat alanındaki gelişim, çeşitli sanat festivalleri ve sergiler sayesinde de desteklenmektedir. İstanbul New Media Festivali, Amber Platform (amberFest), Dijital Uçlar Festivali ve IDAF (İstanbul Digital Art Festival) gibi etkinlikler, dijital sanatçıları ve yeni medya profesyonellerini bir araya getirerek bu alandaki çalışmaları sergilemektedir.

Türkiye'de dijital sanatın gelişimine katkı sağlayan önemli gruplar arasında sanat kolektifleri bulunmaktadır. NOS Visuals, Nohlab, Ouchhh ve DECOL gibi kolektifler, dijital sanatçıları bir araya getirerek projeler gerçekleştirmekte ve bu alandaki çalışmaları desteklemektedir. Bu kolektiflerin projeleri, ulusal ve uluslararası arenada tanınırlık kazanmıştır.

Türkiye'de dijital sanat ve yeni medya alanlarında gerçekleştirilen araştırmalar, bu alanların gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle, Türkiye'deki akademisyenler ve araştırmacılar tarafından yayımlanan makaleler ve kitaplar, bu alanlarda bilgi birikiminin artmasını sağlamaktadır. Bu çalışmalar, Türkiye'deki dijital sanatın tarihsel süreçlerini ve güncel trendlerini incelemekte ve araştırmacıları bu alandaki çalışmaları teşvik etmektedir.

Türkiye'deki dijital sanatçılar ve kolektifler, dünya çapında etkinliklerde ve sergilerde yer alarak küresel dijital sanat camiasıyla etkileşim içinde bulunmaktadır. Türk sanatçıların uluslararası arenada gösterdikleri başarılar ve ortak projeler, Türkiye'deki dijital sanatın küresel ölçekte tanınırlığını ve etkisini artırmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki dijital sanat festivalleri ve sergiler, uluslararası dijital sanatçıları ve eserlerini ağırlayarak kültürel alışverişi teşvik etmektedir (Ulusoy, 2019).

Türkiye'de dijital sanatın gelişimi, sanat ve teknoloji alanları arasındaki iş birliklerine de bağlıdır. Bu iş birlikleri sayesinde, teknoloji şirketleri ve girişimler, dijital sanat projelerine destek vererek bu alandaki çalışmaların gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin, teknoloji şirketleri ile sanatçılar ve kolektifler arasındaki ortak projeler, dijital sanatın sınırlarını genişletmekte ve yeni teknolojilerin sanatsal ifadeye entegrasyonunu teşvik etmektedir.

Türkiye'deki Dijital Sanatın Güncel Durumu, Geleceği ve Beklentiler

Türkiye'deki dijital sanat, 2000'lerin başından itibaren daha da gelişerek, uluslararası düzeyde tanınırlık kazanmıştır. Türkiye'den sanatçılar, dünya genelinde düzenlenen önemli dijital sanat etkinliklerine ve festivallere katılarak, eserlerini sergileme ve tanıtmaya fırsatı bulmuşlardır (Yücel, 2010). Aynı zamanda, Türkiye'de düzenlenen İstanbul Bienali, Amber Festivali ve İstanbul Tasarım Bienali, İstanbul Dijital Sanat Festivali gibi etkinlikler, dijital sanatın Türkiye'deki gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu etkinlikler sayesinde, Türkiye'deki dijital sanatçılar uluslararası arenada daha görünür hale gelmiştir ve Türkiye'nin dijital sanat alanındaki önemi artmıştır.

Türkiye'de dijital sanatın güncel durumu, teknoloji ve kültürün kesişiminde yeni ifade biçimleri ve çalışmaların ortaya çıkmasıyla şekillenmektedir. Sanatçılar, sosyal medya ve internet üzerinden eserlerini yayarak, daha geniş kitlelere ulaşma imkânı bulmaktadır (Yücel, 2010). Aynı zamanda, Türkiye'deki müzeler ve galeriler, dijital sanat eserlerine daha fazla yer vererek, bu alandaki gelişmeleri desteklemektedir.

Türkiye'deki dijital sanatın geleceği, teknolojinin sürekli gelişimi ve değişimiyle yakından ilgilidir. Sanatçılar, sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR) ve yapay zekâ (AI) gibi yeni teknolojileri kullanarak, daha özgün ve etkileyici sanatsal ifadeler yaratmaya devam edecektir (İnce, 2016). Bu süreçte, Türkiye'deki dijital sanatçılar, dünya genelindeki dijital sanat hareketlerine katkıda bulunarak, Türkiye'nin bu alandaki önemini ve etkisini artırmaya devam edecektir.

Türkiye'deki dijital sanatın gelişimi, teknoloji ve kültürel değerlerin birleşiminden doğan özgün bir perspektif sunmaktadır. Türkiye'de dijital sanatın başlangıcı ve gelişimi, dünya genelindeki dijital sanat hareketleriyle paralel olarak ilerlemiş ve Türkiye'nin dijital sanat alanındaki önemini ve etkisini artırmıştır. Türkiye'deki dijital sanatın geleceği, teknolojinin sürekli gelişimi ve değişimiyle yakından ilgilidir ve bu alandaki çalışmalar, Türkiye'nin sanat ve kültür dünyasında önemli bir yere sahip olmaya devam edecektir.

Türkiye'deki dijital sanatın geleceği, bu alanda yapılan çalışmaların ve eğitim fırsatlarının artmasıyla paralel olarak büyük bir potansiyele sahiptir. Özellikle, dijital sanat ve yeni medya eğitimi veren üniversiteler, yeni nesil sanatçıların yetişmesinde ve bu alandaki bilgi birikiminin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki dijital sanatçıların ve kolektiflerin uluslararası başarıları ve etkinliklere katılımları, bu alandaki gelişimin ve tanınırlığın sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır.

Kültür Diplomasisi ve Önemi

Kültür diplomasisi, uluslararası ilişkiler ve diplomasi alanında önemli bir kavramdır. Kültürel değerlerin, sanatsal ifadelerin ve fikirlerin uluslararası düzeyde paylaşılması ve teşvik edilmesi ile gerçekleşen kültür diplomasisi, ülkeler arasındaki anlayışı ve iş birliğini güçlendirmeye yönelik bir diplomasi biçimidir (Cummings, 2003).

Bu doğrultuda kültür diplomasisinin önemi şu şekilde sıralanabilir:

1. Kültürler arası anlayışı ve hoşgörüyü teşvik etmek: Kültür diplomasisi, farklı kültürlerin değerlerini ve düşüncelerini anlamak ve saygı göstermek amacıyla gerçekleştirilir. Bu sayede, kültürel farklılıklara dayalı çatışma ve anlaşmazlıkların önlenmesine ve kültürler arası hoşgörünün yayılmasına katkıda bulunmaktadır (Cummings, 2003).
2. Uluslararası iş birliğini ve güveni artırmak: Kültür diplomasisi, ülkeler arasındaki ortak değerler ve çıkarlar üzerinden ilişkilerin güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu sayede, uluslararası düzeyde güven ve iş birliği inşa edilmekte ve ülkeler arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler olumlu yönde etkilenmektedir (Nye, 2004).
3. Ülkelerin imajını ve prestijini güçlendirmek: Kültür diplomasisi, ülkelerin kültürel değerlerini ve düşüncelerini dünya genelinde tanıtmalarına ve bu sayede imajlarını ve prestijlerini güçlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, kültür diplomasisi, ülkelerin uluslararası arenada daha etkili ve saygın bir konumda yer almalarına katkıda bulunmaktadır (Nye, 2004).
4. Kültürel değişim ve yaratıcılığı desteklemek: Kültür diplomasisi, farklı kültürlerden sanatçıların, entelektüellerin ve sporcuların bir araya gelerek bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmektedir. Bu

süreçte, kültürler arası etkileşim sayesinde yeni fikirler, sanatsal ifadeler ve yaratıcı çalışmalar ortaya çıkmaktadır (Cummings, 2003).

Dijital Sanatın Türkiye'nin Kültür Diplomasisine Etkisi, Potansiyeli ve Geleceği

Dijital sanat, Türkiye'nin kültür diplomasisine etkisi açısından önemli bir araçtır. Türkiye'nin dijital sanat eserleri ve sanatçıları, ülkenin kültürel değerlerini ve düşüncelerini dünya genelinde tanıtmaya yardımcı olarak, uluslararası ilişkilerin geliştirilmesine ve kültürler arası anlayışın artırılmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Dijital sanat, Türkiye'nin kültür diplomasisine katkı sağlayarak, ülkenin uluslararası alandaki etkinliğini ve saygınlığını güçlendirmektedir. Türkiye'deki dijital sanatçılar ve eserleri, ülkenin kültürel değerlerini ve düşüncelerini dünya genelinde tanıtarak, uluslararası ilişkilerin geliştirilmesine ve kültürler arası anlayışın artırılmasına yardımcı olmaktadır (İnce, 2016).

Öncelikle, Türkiye'deki dijital sanatçılar ve eserleri, ülkenin kültürel değerlerini ve düşüncelerini dünya genelinde tanıtarak, Türkiye'nin imajını ve prestijini güçlendirmektedir. Dijital sanatın yaratıcı ve yenilikçi ifadeleri sayesinde, Türkiye'nin kültürel zenginliği ve çeşitliliği, dünya genelinde daha iyi anlaşılma ve kabul görmektedir (Yücel, 2010).

Ayrıca, dijital sanat, kültürler arası anlayışı ve iş birliğini desteklemektedir. Türkiye'deki dijital sanatçılar ve eserleri, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarak, kültürel değerlerin ve düşüncelerin paylaşılmasına ve kültürler arası hoşgörünün yayılmasına katkıda bulunmaktadır (İnce, 2016).

Yine, dijital sanatın Türkiye'nin kültür diplomasindeki potansiyeli ve geleceği, teknolojinin sürekli gelişimi ve değişimiyle yakından ilgilidir. Türkiye'deki dijital sanatçılar, sanal gerçeklik, yapay zekâ ve interaktif medya gibi teknolojik yeniliklerle yaratıcı ve dikkat çekici sanat eserleri üretmeye devam ederek, ülkenin kültürel değerlerini ve düşüncelerini dünya genelinde daha etkili bir şekilde tanıtmaya katkıda bulunabilmektedirler (İnce, 2016).

Türkiye'nin dijital sanatını dünya genelinde tanıtmak ve kültür diplomasisine etkisini artırmak için kullanılabileceği stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler, ülkenin dijital sanat alanındaki yaratıcılığını ve yenilikçiliğini vurgulamaya yönelik olmalıdır. Bu bağlamda, Türkiye'nin dijital sanatını tanıtmak için kullanılabileceği stratejiler şunlardır:

1. Uluslararası iş birlikleri ve etkinlikler: Türkiye, dünya genelindeki sanatçılar, kurumlar ve organizasyonlarla iş birliği yaparak, dijital sanat alanında gerçekleştirilecek uluslararası sergiler, atölyeler ve konferanslar düzenleyebilir. Bu tür etkinlikler, Türkiye'nin dijital sanatını dünya genelinde tanıtmaya ve kültürler arası iş birliğini ve anlayışı desteklemeye yardımcı olmaktadır (İnce, 2016).
2. Dijital sanat eğitimi ve araştırma: Türkiye, dijital sanat eğitimi ve araştırma alanlarında yatırım yaparak, dijital sanatçıların ve eserlerin nitelik ve sayısının artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu sayede, Türkiye'nin dijital sanat alanındaki başarıları ve yenilikleri, dünya genelinde daha iyi tanınmakta ve kabul görmektedir (Yücel, 2010).
3. Teknoloji ve inovasyonu teşvik etmek: Türkiye, dijital sanat alanında teknoloji ve inovasyonu teşvik eden politikalar ve programlar uygulayarak, dijital sanatçıların ve eserlerin yaratıcılığı ve yenilikçiliği desteklenebilir. Bu, Türkiye'nin dijital sanatını dünya genelinde tanıtmaya ve kültür diplomasisine etkisini artırmaya yardımcı olmaktadır (İnce, 2016).
4. Sosyal medya ve dijital platformlar: Türkiye, sosyal medya ve dijital platformları kullanarak, dijital sanat eserlerini ve sanatçılarını dünya genelinde tanıtmaya yönelik etkili bir strateji geliştirebilir. Bu sayede, Türkiye'nin dijital sanatının uluslararası alanda daha fazla görünürlüğü ve etkisi olabilmektedir (Yücel, 2010).

Dijital sanatın kültür diplomasisindeki potansiyeli, kültürel iletişimin doğasında yatar. Dijital sanat eserleri, geleneksel sanat eserlerinden farklı olarak, düşük maliyetle ve kolayca paylaşılabilir, sergilenebilir ve dünya çapında ulaşılabilir hale getirilebilir (Vujanović, 2017). Bu özellikler, dijital sanatın Türkiye'nin kültürel değerlerini ve kimliğini yayma ve yansıma potansiyelini artırmaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de dijital sanat alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde dijital sanat galerileri ve festivalleri düzenlenmekte ve bu etkinlikler büyük ilgi görmektedir (Artnivo, 2021). Ayrıca, Türkiye'den dijital sanatçılar, dünya çapında sanat etkinliklerinde eserlerini sergileme fırsatı yakalamaktadır (Contemporary Istanbul, 2021). Bu gelişmeler, Türkiye'nin dijital sanat alanında küresel düzeyde etkili olabileceğini göstermektedir.

Dijital sanatın kültür diplomasisindeki potansiyelinden en iyi şekilde yararlanmak için, Türkiye'deki dijital sanat eğitiminin daha fazla desteklenmesi ve geliştirilmesi önemlidir (Karadoğan, 2019). Üniversitelerde ve

sanat okullarında, dijital sanat programlarının sayısının artırılması ve bu alandaki eğitim kalitesinin yükseltilmesi, daha fazla dijital sanatçının yetişmesine ve Türkiye'nin kültürel etkisinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye, dijital sanatın kültür diplomasisindeki potansiyelini gerçekleştirmek için uluslararası iş birliklerine önem verilmelidir. Türkiye'nin kültür merkezlerinde ve büyükelçiliklerde düzenlenen dijital sanat sergileri ve etkinlikleri, diğer ülkelerle kültürel değişimi ve anlayışı teşvik edecektir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2021). Ayrıca, Türkiye'nin diğer ülkelerle ortak projeler ve dijital sanat atölyeleri düzenlemesi, dijital sanatın kültür diplomasisindeki etkisini artırabilir.

Türkiye'nin dijital sanatın kültür diplomasisine katkılarını artırmak için, teknoloji ve dijital sanat destek programları geliştirilmelidir. Devlet ve özel sektör tarafından sağlanacak maddi ve teknik destek, dijital sanat projelerinin üretilmesini ve yayılmasını teşvik edecektir (Sözeri, 2018). Bu tür projeler, Türkiye'nin dijital sanat alanındaki başarısını ve küresel düzeydeki etkisini artırarak, kültür diplomasisindeki rolünü güçlendirecektir.

Dijital sanat, Türkiye'nin kültür diplomasisinde önemli bir potansiyele sahiptir. Kültürel iletişimi kolaylaştırma, dijital sanat alanında yaşanan gelişmeler ve yumuşak diplomasi stratejileri ile birleştiğinde, Türkiye'nin kültürel etkisi ve anlayışı artacaktır. Türkiye'nin dijital sanatın kültür diplomasisindeki geleceğini güçlendirmek için, dijital sanat eğitiminin geliştirilmesi, uluslararası iş birliği ve teknoloji ile dijital sanat destek programlarına önem vermesi gerekmektedir. Bu adımlar, Türkiye'nin dijital sanat alanında küresel düzeyde etkili olmasını ve kültür diplomasisinde daha büyük bir rol oynamasını sağlayacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi çalışma ve sonuçları hakkında genelleme yapabilmek için konu ile ilgili birçok kaynağı taramak ve bu kaynakları analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital sanat, Türkiye'nin kültür diplomasisinde önemli bir rol oynamaktadır. Dijital sanatın Türkiye'nin kültür diplomasisine etkisi, potansiyeli ve geleceği üzerine yapılan bu çalışma, dijital sanatın kültür diplomasisinde nasıl değerlendirilebileceğine ve Türkiye'nin bu alanda nasıl bir pozisyon alabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Türkiye, dijital sanat alanında daha fazla yatırım yaparak, uluslararası platformlarda daha fazla temsil edilmesini sağlayabilir ve kültür diplomasisindeki etkinliği artırabilir. Bu bağlamda, Türkiye'nin dijital sanatın kültür diplomasisindeki potansiyelini değerlendirmesi ve bu alanda güçlü bir konum elde etmesi için, eğitim, araştırma ve uluslararası iş birliğine yönelik politikalar benimsemesi önem taşımaktadır. Sanat sürekli gelişen, gelişmeye açık olan çağın getirdiği değişimlerle beraber değişim gösteren bir olgudur. Sanatın teknoloji ile gelişme göstermesi de sanatın artık fiziki dünyayla sınırlı kalmayıp sanal ortama taşınması anlamına gelmektedir. Türkiye'deki dijital sanatçılar ve eserlerine bakıldığında kültür etkileşimi sayesinde gerek insanlarla iletişim kurmak gerekse dijital sanat alanında düşüncelerin paylaşılması kültürler arasındaki bağı da güçlendirmektedir.

Türkiye'nin dijital sanat alanındaki öğretim ve araştırma faaliyetlerini desteklemek, genç sanatçılara ve akademisyenlere burslar ve hibeler sağlamak, dijital sanat alanında düzenlenen uluslararası etkinliklere ve sergilere katılımı artırmak ve bu alanda yapılan projeleri teşvik etmek gibi politikalar uygulanabilir. Bunun yanı sıra, Türkiye'nin dijital sanatın kültür diplomasisindeki potansiyelini değerlendirmesi için, ülkenin sanatsal ve kültürel değerlerini dijital platformlarda daha fazla tanıtabilir ve bu değerleri daha geniş kitlelere ulaştırabilir. Bu şekilde, Türkiye'nin kültür diplomasisindeki etkinliği artırılabilir ve uluslararası ilişkilerde daha güçlü bir konuma gelebilir.

KAYNAKÇA

- Artnivo. (2021). Turkey's digital art scene. Retrieved from <https://artnivo.com/en/turkeys-digital-art-scene>
- Billinghurst, M., & Kato, H. (2002). Collaborative Augmented Reality. *Communications of the ACM*, 45(7), 64-70.
- Bolter, J.D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press.
- Cummings, M. C. (2003). *Cultural diplomacy and the United States government: A survey*. Washington, DC: Center for Arts and Culture.
- Contemporary Istanbul. (2021). Turkish digital artists at international art events. Retrieved from <https://www.contemporaryistanbul.com/turkish-digital-artists>

- Cumming, A. (2003). Cultural diplomacy and the United States government: A survey. Cultural Diplomacy Research Series. Washington, DC: Center for Arts and Culture.
- Cohen, H. (1964). AARON: A System for Making Pictures. UC San Diego Library Digital Collections.
- Ersoy, N. (2017). Türkiye'de Dijital Sanatın Başlangıç Dönemi: 1990'lı Yılların Eserleri ve Sanatçıları. Eleştirel Sanat Araştırmaları, 4(1), 1-12.
- Görgün, E. (2015). Digital Art in Turkey: An Overview of the Last Two Decades. Leonardo Electronic Almanac, 20(1), 148-157.
- Grau, O. (2003). Virtual Art: From Illusion to Immersion. MIT Press.
- Greene, R. (2004). Internet Art. Thames & Hudson.
- İnce, S. (2016). Dijital Sanat ve Türkiye'ye Etkisi. Türkiye Sanat Araştırmaları Dergisi, 12, 199-222.
- İnce, İ. (2016). Türkiye'de Yeni Medya Sanatının Tarihsel Süreçleri ve Başlıca Aktörleri. Leonardo Electronic Almanac, 16(4-5), 214-227. Karadoğan, S. (2019). Digital art education in Turkey. Art and Design Review, 7(2), 48-58.
- Nake, F. (1965). Ästhetik als Informationsverarbeitung: Grundlagen und Anwendungen der Informatik im Bereich ästhetischer Produktion und Kritik. Springer.
- Nees, G. (1965). Generative Computergraphik. Siemens.
- Nye, J. (2004). Soft power: The means to success in world politics. New York, NY: PublicAffairs.
- Oliver, M., & Leeker, M. (2013). Digital Art Natives: Praktiken, Artefakte und Strukturen der Computer-Demoszene. Transcript Verlag.
- Özer, M. C. (2014). Işık Senfonisi: Türkiye'de İlk Gerçek Zamanlı Görsel-İşitsel Performans. Yeni Medya ve Kültür, 5(2), 89-98.
- Özgün, B. (1999). Dijital Resmin Türkiye'deki Gelişimi ve Etkileri. Resim Eğitimi Dergisi, 1(1), 60-70.
- Paul, C. (2016). A Companion to Digital Art. Wiley-Blackwell.
- Reas, C., & McWilliams, J. (2007). Processing: A Programming Handbook for Visual Designers and Artists. MIT Press.
- Sözeri, E. (2018). Supporting digital art in Turkey: Public and private initiatives. Arts and Humanities in Higher Education, 17(3), 235-251.
- Sutherland, I.E. (1963). Sketchpad: A Man-Machine Graphical Communication System. PhD Thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2021). Kültür diplomasisi ve Türkiye'nin kültür merkezleri. Retrieved from <https://www.ktb.gov.tr/tr/kultur-diplomasisi>
- Tribe, M., & Jana, R. (2006). New Media Art. Taschen.
- Vujanović, A. (2017). Digital art and cultural diplomacy: Opportunities and challenges. Journal of Contemporary Diplomacy, 5(2), 31-42.
- Yücel, D. (2010). Dijital Sanatın Türkiye'deki Serüveni: Bir Değerlendirme Denemesi. Online Journal of Art and Design, 1(1), 1-11.
- Yücel, T. (2010). Türkiye'de Dijital Sanatın Gelişimi ve Bugünkü Durumu. ISEA2010 Conference Proceedings, 102-107.
- Wands, B. (2006). Art of the Digital Age. Thames & Hudson.
- Whitelaw, M. (2004). Metacreation: Art and Artificial Life. MIT Press.



K-W-L Stratejisinin Okuduğunu Anlamayı Geliştirmedeki Önemi

The Importance of the K-W-L Strategy in Improving Reading Comprehension

ÖZET

Okuma becerisi, insan hayatının her alanında var olan ve var olmaya devam eden, ilkököl birinci sınıfta öğrenilmeye başlanan kişinin yaşamını rahat bir şekilde devam ettirmesi açısından yaşamı boyunca kullanması gerekli olan bir beceri olarak tanımlanabilmektedir. Bununla birlikte insan bilgiye ihtiyaç duyduğu zaman bu ihtiyacı gidermek, bilgiyi başkalarına aktarmak veya zamanını verimli bir şekilde değerlendirmek istediğinde okuma faaliyetini gerçekleştirebilirler. Okumanın anlamak için yapılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından defalarca dile getirilmiş olup anlamının gerçekleşmediği okumaların seslendirmeden öteye geçmeceyi ifade edilmiştir. Eğitimin hedeflenen amaçlara ve istenilen düzeye ulaşabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlaması beklenmektedir. Okuduğunu anlayamayan ya da anlamakta sıkıntılar yaşayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması ve gündelik hayatlarında rahat bir yaşam sürmeleri beklenmemektedir. Öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin çocukların bu becerileri geliştirecek etkinliklere süreç içerisinde yer vermesi önemlidir. Okuduğunu anlamayı, metnin içerisinde yer alan bilgileri okuyucunun kendi zihin süzgecinden geçirmesi sonucu yeni öğrenmelerin meydana gelme süreci olarak tanımlayabiliriz. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek öğrencilerin daha verimli bir eğitim sürecinden geçmesini, bununla birlikte gündelik hayatta ve akademik anlamda daha başarılı kişiler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için birçok araştırma yapılmış olup araştırmacılar okuma öncesinde, okuma esnasında, okuma sonrasında ve okumanın tümünde kullanılacak çeşitli stratejiler geliştirmişlerdir. Bu çalışmada okuma sürecinin tümünde kullanılabilen okuduğunu anlama stratejilerinden K-W-L Stratejisi incelenmiştir. Yapılan çalışma derleme araştırma olup ulaşılan sonuçların alana fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, K-W-L Stratejisi

ABSTRACT

Reading skill can be defined as a skill that exists and continues to exist in all areas of human life, which is necessary to use throughout life in order to continue one's life comfortably, which is started to be learnt in the first grade of primary school. However, when people need information, they can perform reading activities when they want to meet this need, transfer the information to others or utilise their time efficiently. It has been repeatedly stated by many researchers that reading should be done in order to understand, and it has been stated that reading without understanding does not go beyond vocalisation. Students are expected to understand what they read in order to reach the targeted goals and the desired level of education. Students who cannot understand what they read or who have difficulties in understanding are not expected to be successful in their lessons and to live a comfortable life in their daily lives. It is important that teachers who teach students' lessons include activities that will improve these skills in the process. We can define reading comprehension as the process of new learning as a result of the reader's filtering the information in the text through his/her own mind. It is thought that developing reading comprehension skills will contribute to students to go through a more efficient education process and to be more successful people in daily life and academically. Many studies have been conducted to improve reading comprehension skills and researchers have developed various strategies that can be used before reading, during reading, after reading and in the whole reading process. In this study, K-W-L Strategy, one of the reading comprehension strategies that can be used in the whole reading process, was examined. The study is a review research and it is predicted that the results obtained will benefit the field.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, K-W-L Strategy

GİRİŞ

İnsan hayatının her alanında var olan ve var olmaya devam edecek olan okuma, insanın hayatına yön veren bununla birlikte insan hayatını kolaylaştıran hayatın kaçınılmaz bir unsuru haline gelen insanın sürekli yüz yüze kaldığı hayatın vazgeçilmez bir unsuru olarak ifade edilebilir.

Okuma, kişinin dilini etkili bir şekilde kullanmasını sağlayan kişiye derinlemesine bir düşünme fırsatı sunan bununla beraber okuyucuya doğru karar verebilme imkanı veren bir araç olarak ifade edilebilir (Odabaş vd., 2008, s. 433). Yalçın'a (2006) göre ise okuma, kişiler tarafından geçmiş yaşantılarda belirlenen, kişilerin

Cihat Çolak¹
Muammer Yılmaz²

How to Cite This Article

Çolak, C. & Yılmaz, M. (2023). "K-W-L Stratejisinin Okuduğunu Anlamayı Geliştirmedeki Önemi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3841-3848. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sm.rj.69966>

Arrival: 10 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Bartın, Türkiye

² Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, Türkiye

kendilerine has sembollerin duyu organları aracılığı ile tanımlanıp zihinsel bir süzgeçten geçmesi sonucu yapılan yorum ve değerlendirme süreci olarak tanımlanmıştır. Okuma sürecinde istenilen sonuca ulaşmanın en güvenilir ve en kestirme yolu ise okuyanın okumaya karşı ilgi ve istek duyması bununla birlikte okuduğu metni anlamasıdır. Muhakkak ki okuma faaliyetinin yapılış amacı okuduğunu anlama olmalıdır. Çünkü okumanın gerçekleşmediği okuma faaliyetinin okuyana pek bir şey katmayacağı söylenebilir.

Okuduğunu anlama yalnızca okuyanın okuduğu materyalde daha önce bilmediği sözcüklerin anlamlarını öğrenmesi durumu olarak tanımlanmamalıdır. Anlamak, okuyanın okuduğu metni bütün hâli ile kavraması durumudur. Kavrama durumunun göstergesi, okunan metnin okuyucu tarafından değerlendirilmesi, metinde yer alan bilgileri okuyucunun kendi süzgecinden geçirerek bir sentez yapması ve okunan metnin yorumlanabilmesi durumu olarak ifade edilebilir. Yorumdan kasıt metnin anlatmak istediğini başka yerlere çekmeden metne farklı görüş açılarından bakarak tekrardan göz geçirme, metnin doğasına uygun sonuçlara ulaşılabilmesi durumu olarak ifade edilebilir (Çiftçi, 2007; akt. Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s.110).

Okuduğunu anlayamama büyük bir sorun olarak görülmekte olup öğrencilerden okuduğunu anlaması beklenmektedir. Bu beklentiye cevap verilmesi adına öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. İnsan eğitiminin kısa bir süreç olmadığı varsayıldığında, öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerinin düşük bir seviyede olmaması, okuduğunu anlama faaliyeti açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin okudukları metinleri daha rahat anlamlandırması açısından araştırmacılar okuma başlamadan önce kullanılabilen, okuma gerçekleşirken kullanılabilen, okuma faaliyeti tamamladıktan sonra kullanılabilen ve okuma faaliyetinin tamamında kullanılabilen stratejiler geliştirerek öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerini yükseltmeyi hedefledikleri söylenebilir. Okuma sürecinin tamamında kullanılabilen stratejilerden bir tanesi de K-W-L stratejisidir. Bu araştırma ile K-W-L stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki önemi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı K-W-L stratejisinin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki öneminin incelenmesidir.

OKUMA

Gündelik hayatta kişilerin basit işleri yerine getirmekten karışık işlerin çözümüne kadar hayatının her anında yüz yüze kaldığı bir beceri konumunda olan okuma becerisi; içinde yaşadığımız çağda kişilerin gündelik hayatlarını rahat ve sıkıntısız yaşamak aynı zamanda varoluşsal potansiyellerini ortaya çıkartmak adına sahip olması gerekli bir beceri olarak ifade edilebilir (Sur, 2022, s. 3062).

Okuma, okuyan kişinin kendisinde var olan ön bilgilerini kullanarak duyu organları ile alınan sembollerin zihinsel bir süreçten geçirilmesi sonucu okunan metin ile anlam kurma işi olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2021, s. 79). Akyol'a göre (2005) okuma faaliyetinin meydana gelebilmesi için okuyan birey öncelikle sözcükleri tanımalıdır. Kelimeleri tanıma okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması ile mümkün hale gelmektedir. Eğer sözcüklerin tanınmasında bir sorun yaşanırsa cümleler, paragraflar bununla birlikte okunan metnin anlaşılması da zorlaşacak olup okuma faaliyeti işlevselliğini yitirecek düzeye gelecektir. Sever'e (1995) göre yeni bir anlam meydana getirme işi olan okuma, bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecini kapsamak ile birlikte bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Yukarıda bahsi geçen okuma süreçleri ile birlikte okuma faaliyeti ile öğrencilere aşağıdaki becerilerin kazandırılması beklenir (Epeçan, 2008).

- 1.Sözcük tanıma ve algılama becerisinin edinilmesi,
- 2.Sözcük hazinesinin geliştirilmesi,
- 3.Okunan metinden anlam çıkarabilme,
- 4.Okunan metni değerlendirebilme ve yorumlayabilme becerisi,
- 5.Eleştirel bakış açısı ile okuyabilme becerisi,
- 6.Yaşam boyu okumaya ilgi ve istek duyma,
- 7.Okuyan ve düşünebilen birey bilinci,
- 8.Toplumda var olan sorunları gören, algılayan ve sorunlara yönelik çözüm üretebilen birey olma bilinci kazandırmaktır.

Okuma faaliyeti mutlaka anlama ile sonuçlanmalıdır. Anlamanın gerçekleşmediği okuma faaliyetleri seslendirme yapmaktan öteye gitmeyecektir (Yılmaz, 2019, s.11).

OKUDUĞUNU ANLAMA

Okunan metnin anlaşılması, okuma faaliyetinin öncelikli ve en önemli hedefi olmalıdır. Okuma ve anlama faaliyeti gündelik hayatta birbirinden farklı uğraş gibi algılsa da aslında birbirlerine sebep-sonuç bağı ile kilitlenmiş olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bireyle okuma etkinliklerinde okuduklarını anlamaları için bulunurlar. Okumanın akıcı, doğru, sürekli ve iyi olması anlayarak okuma faaliyetinin ilk basamağını oluşturduğu söylenebilir (Demirel, 1999). Yılmaz (2021) ise metinde karşı karşıya kalınan ve zihnin algıladığı yeni bilgilerle okuyucunun daha önceden edindiği eski bilgiler arasında bağlantı oluşturması neticesinde yeni bir öğrenme meydana getirmesi durumu olarak okuduğunu anlama becerisini tanımlamıştır.

Metinde yer alan harfleri, kelimeleri, cümleleri, paragrafları veya metni seslendirmekten ibaret olmayan okuduğunu anlama becerisi; yazı grafik veya semboller ile okuyucunun karşısına gelmiş olan ifadeleri, okuyucunun kendi bilişsel aşamalarından geçirerek yeni bir anlam oluşturma işi olarak tanımlanabilmektedir (Şengül ve Yalçın, 2004: s.39).

Robinson ve Good'a göre (1987; akt. Yılmaz, 2021, s. 85-86), okuduğunu anlama 3 bölüme ayrılabilir. Bu anlama türleri: Basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı olarak ele alınmış olup aşağıda kategorilere ayrılarak açıklanmıştır.

1. Basit anlama: Bloom ve arkadaşları tarafından 'Eğitim Kazanımlarının Sınıflandırılması' isimli kitapta yer alan bilişsel taksonomide alt bilişsel yetilerden bilgi basamağına denk gelen bu anlama türünde okuyan anlatılanları gelişigüzel şekilde anlar. Bu tür anlama ile ilişkili beceriler şu şekilde sıralanabilir.

- Yazılan metin gelişigüzel şekilde anlaşılır.
- Bilgileri bir araya getirme ve bilgilerin yerini saptama
- Metinde rol alan karakterleri saptama.
- Basamakları izleme ve yerleri tespit etme.
- Yazarın metni nasıl meydana getirdiğinin ve metnin oluştuğunun planını ifade etme.

2. Yorumlayıcı anlama: Alt bilişsel yetilerden meydana gelen bu anlama türünün basit anlama türünden ayrıldığı nokta bilişsel bilgi sürecinden kavrama ve uygulama aşamalarının karşılığı olarak ifade edilebilir. Bu tür anlama ile ilişkili beceriler şu şekilde sıralanabilir.

- Okunan metin okuyucu tarafından kendi ifadeleri ile açıklanabilir.
- İmla kurallarını bilerek okuma ve okumaktan zevk duyma.
- Metindeki önemli yerleri ve metnin ana düşüncesini saptama
- Metni özetleme ve metin ile ilgili çıkarım yapma.
- Uygulamaları söyleyebilme ve uygulama gerçekleştirme.
- Bulunulan yeri bireysel hayat ile bütünleştirme ve bulunulan yeri diğer yerler ile kıyaslama
- Duygusal imaj meydana getirme ve duygusal yanıtlar verebilme.
- Metni yazan kişinin fikirlerini ve tarzını saptama, yazarın fikrini tamamlama ve metnin yazılış amacını tespit etme.
- Geleceğe yönelik öngöründe bulunma

3. Sorgulayıcı anlama: Taksonomide üst sıralarda kendine yer bulan analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarının karşılığı olarak ifade edilebilen bu tür anlama ile ilgili yetiler şu şekilde ifade edilebilir.

- Okuyucu okuduklarını çeşitli değişkenler ile kıyaslayabilir. Bu değişkenler yazıların doğru olması, gerçeklik payı, yeterlilik düzeyi ve fikir olarak söylenebilir.
- Okuyucu okuduklarını çeşitli açılardan değerlendirilir. Bu değerlendirmede yazarın ne anlatmak istediği ve anlatış şekli, ortamın ve karakterlerin anlatılana uygunluğu, eserin yazı lisansı, yazılan metnin hangi kaynaklardan ulaşılarak yazıldığı gibi alanlarda değerlendirme yapılması olarak söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama becerisi, öğrencinin eğitim ve öğretim hayatına geçmesi ile öğrenilmesi ve geliştirilmesi hedeflenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İletilmek istenen mesajı, yazarın yazma hedefini, yazı dilini ve yazı tarzını anlayıp bu konularda değerlendirme yapma imkânı sunun bir faaliyet olarak da

okuduğunu anlama becerisi tanımlanabilir. (Mayasari, Pudjobroto ve Wahyuni, 2014). Smith ve Dechant'ın ifadelerine göre okuduğunu anlama yetisinin oluşmasında aşağıda açıklanan ifadeler önem arz etmektedir.

- 1.Grafik ve sembollerle yani yazı ile anlam arasındaki ilişkiyi fark edebilme,
- 2.Deyimlerin, tümceler, paragrafın bununla birlikte tüm parçanın iletmek istediği anlamı küçükten büyüğe doğru aşamalı biçimde anlama, gerekli durumlarda parça ve bütün arasındaki ilişkiyi anlayabilme,
- 3.Okunan metni değerlendirebilme, yazarın amacını bununla birlikte duygu halini anlayabilme,
- 4.Okunan parçadaki düşünceleri, geçmiş yaşantılar ile ilişkilendirebilme(Akt.: Dökmen, 1994).

Anlama becerilerinin geliştirilmesi birçok ülkede eğitimdeki en önemli sorunlardan biri haline almıştır. Öğrencilerin anlama becerilerini yeterince geliştirmediklerini ve okuduklarını anlamakta güçlük çektiklerini gösteren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizde de buna benzer sorunlar görülmektedir. Ülkemizde temel eğitimden üniversiteye kadar her kademede ve ileri eğitimde de anlama sorununun var olduğu görülmektedir. Örneğin bir üniversitenin edebiyat bölümündeki 92 öğrenciye deneme türünde bir metin verilmiş, okumaları ve ne anladıklarını söylemeleri istenmiştir. Araştırma sonucu incelendiğinde oldukça çarpıcı sonuçlar ile karşılaşmıştır. Araştırmaya katılan 92 öğrenciden sadece 4 tanesi metnin anlamını doğru olarak açıklayabilmiş, araştırmaya katılan öğrencilerden 77'si metni anlamadan tekrar etmiş, 11'i ise farklı açıklamalar yapmıştır (2007, Güneş, akt. Güneş, 2012, s. 13-14).

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi konusu içinde yaşadığımız çağ düşünüldüğünde bu becerinin eğitim sistemi içerisinde öğrencilerde geliştirilmesinin önceliğe alınmasının bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Bununla birlikte eğitim sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerine, edebiyat öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine yaptıkları etkinliklerle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalara gitmeleri beklenmektedir. Okunan metnin okuyan tarafından daha rahat ve daha kolay anlaşılmasının sağlanması, yazarın okuyucuya ulaştırmak istediği iletinin doğru ve düzgün anlaşılması, öğrencilerin okumaktan keyif almalarının sağlanması ve okumada yaşanan problemlerin en aza indirilmesi amacıyla okuma faaliyetinde çeşitli stratejilerin sürece dâhil edilmesinin zorunlu hale geldiği görülmektedir (Sarıkaya, 2020, s.127). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. KWL Stratejisi de bunlardan birisidir. Bu strateji uygulanması bakımından oldukça basittir. Öğretmenler bu stratejiyi sınıfta kolaylıkla uygulayabilirler.

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Bir dizi süreçten meydana gelen okuduğunu anlama becerisi metnin içerisinde okuyana analiz ve seçim yapma fırsatı veren bununla birlikte okuyucuya Bloom'un taksonometresine göre üst düzey becerileri geliştirme fırsatı sunan eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip bir beceri olarak tanımlanabilir. (Güneş, 2004). Okuduğunu anlama etkinliğinin öncelikli ve en önemli hedefinin, okuyan kişinin okuduğunu anlaması ve okuma sonrası yeni öğrenmeler meydana getirmesi olmalıdır. Eğitimciler derslerinde öğrencileri bu hedefe ulaştırabilmek için geçmişten günümüze birçok strateji, yöntem ve teknik kullanmış ve stratejiler ile öğrencilerin okuma faaliyetine karşı ilgi, istek ve tutumlarında olumlu yönde değişimlerin olacağı öngörülmüştür.

Okumada, okuyucu tarafından anlamının sağlanamadığı ya da anlamının güçleştiği anlamının gerçekleşmesi, okuma faaliyetinin hedefine ulaşabilmesi adına farklı durumlarda ve farklı zamanlarda, okuma sürecinde bazı stratejiler kullanılabilir (Plioneita, 2006).

Okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında okuduğunu anlama yetisi yüksek, etkili, verimli, doğru ve hızlı okuyabilen okuyucular okuduğunu anlama becerisini arttırmak ve bu becerisinin de süreklilik sağlamak adına birbirinden farklı olan bilişsel faaliyetlerde bulduklarını ifade etmektedir (Güngör, 2005: s. 102).

Okuma Öncesinde Kullanılabilen Stratejiler

Okuyucunun okuma faaliyetine geçmeden önce etkili ve verimli okumanın gerçekleşmesi açısından okunan metnin anlaşılmasına yardımcı olan stratejilerdir. Beklenti meydana getirme, şema oluşturma, kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejileri okuma öncesinde okuyucu tarafından kullanılabilir stratejiler arasında yer almaktadır.(Yılmaz, 2021: s.87).

Okuma Sırasında Kullanılabilen Stratejiler

Okuyucunun okuma esnasında dikkatini metne vermesine ve okunan metnin daha rahat anlaşılmasına yardımcı olan stratejidir. Metnin içerisinde yer alan ifadelerin altını çizme, metnin kenarlarına kısa notlar yazma,

sözcüğü düşünmektense düşünceyi görme, başkalarına öğretim yapıyor gibi okuma stratejileri okuma esnasında okuyucunun kullandığı stratejiler olarak sıralanabilir (Yılmaz, 2021: s. 88).

Okuma Sonrasında Kullanılabilen Stratejiler

Okuyucunun okumasını tamamladıktan sonra kullandığı stratejilerdir. Okunmuş metni tekrar etme ve anlamlandırma stratejileri okuyucunun okumasını tamamladıktan sonra kullandıkları stratejiler arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2021: s. 88-89).

Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılabilen Stratejiler

Birden çok strateji bir arada kullanılmak istendiğinde çoklu ya da bütüncül okuma stratejisi olarak ifade edilebilir (Baştuğ vd. 2019, s. 48-49). Bu stratejileri; Stratejik not alma, GSOYBY, SQ4R, Çoklu geçiş stratejisi, Karşılıklı öğretim, Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L), İşbirlikçi stratejik okuma, Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler, İTS, TİOD okuduğunu anlama stratejisi olarak sıralayabiliriz (Daly Iıı, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.h. 2005: s.112).

(K-W-L) NE BİLİYORUM? NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM? NE ÖĞRENDİM? STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ÖNEMİ

KWL Ogle (1986) ile literatüre girmiş okuma faaliyetinin her aşamasında işe konulabilen okuduğunu anlama stratejisi olarak tanımlanabilir. Kişilerin okuma faaliyetini gerçekleştirmeden önce sahip olduğu bilgilerle okuma sonrasında elde ettiği bilgiler arasında ilişki kurması ile birlikte sahip olduğu bilgileri organize etme, sahip olduğu bilgiyi birleştirme ve sürecin tamamlanması ile kendine öz yorumda bulunabilmesine olanak tanır. KWL stratejisi, kişilerin okuduğu metni zihnine getirmesinde, sembolleri ve kelimeleri gözden geçirmelerin de, önceden sahip olduğu bilgiyi işlevsel bir biçime koymada, etkinlik ve ders sonunda kişilerin ne öğrendiklerini değerlendirmelerinde, grup olarak veya kişisel olarak bu strateji işe konulabilir (Camp, 2000). İşe konulan bu strateji ile okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde gayet başarılı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Piper'in (1992) yaptığı araştırmada öğrenimlerine altıncı sınıfta devam eden öğrencilere sosyal bilgiler dersinde KWL stratejisinin etkinliklerde kullanılması ile birlikte öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Usta ve Yılmaz (2020) yılında ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözme becerileri üzerinde KWL stratejisinin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda KWL stratejisinin öğrencilerin problemi anlamalarında oldukça fayda sağladığı tespit edilmiştir. Schmidt (1999) tarafından fen eğitiminde araştırma ve okuryazarlık öğrenimi başlıklı çalışmasında KWLQ stratejisinin işin içine girmesiyle birlikte soru üretiminin arttığı ve soru oluşturmada güçlük çeken öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Al-Shaye (2002), yüksekokul 11. sınıf Arapça dersinde yapmış olduğu KWL stratejisinin uygulaması çalışmasında KWL stratejisinin uygulandığı program ile mevcut programı karşılaştırmış ve okuduğunu anlamada KWL stratejisi ile eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada Yurd ve Olğun (2008) Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi ve KWL stratejisinin işe konulması yolu ile öğrencilerin ışık ve ses ünitesine ait kavram yanlışlarının ortadan kalktığı sonucuna ulaşmışlardır. Lismayanti'nin (2014) yaptığı çalışmada KWL stratejisinin okuduğunu anlama konusunda gayet etkili ve başarılı bir strateji olduğu sonucuna varmıştır. Berber (2016) ise yapmış olduğu araştırmada sekizinci sınıf 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde KWL stratejisini bir gruba uygulamış ve stratejinin uygulandığı grup lehine öğrencilerin akademik başarılarının ve yansıtıcı düşünme becerilerinin stratejinin uygulanmadığı gruba göre anlamlı bir düzeye farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

KWL stratejisi eğitim sürecinde kolaylıkla uygulanabilecek bir stratejidir. KWL stratejisi uygulamasında okuma aktivitesine geçilmeden önce üç sütundan oluşan bir tablo hazırlanır. KWL stratejisi ile okuyanlara beyin fırtınası yöntemiyle konu ile alakalı sahip oldukları tüm bilgileri ortaya atılarak 'K' sütununda işlenir. Bu aşamadan sonra okuyucular konu hakkında öğrenmek istedikleri ile alakalı soru listelerini belirlerler ve bu aşamada 'W' sütununa işlenir. Okuma gerçekleşirken veya okuma bittikten sonra okuyucular 'W' tablosunda yer alan soruları cevaplarlar. Cevaplar bittikten sonra 'L' sütununa bu cevaplar işlenerek tablo doldurulur (Epeçan, 2009: 217).

KWL uygulama tablosu

NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?

(Carter, 2007; akt. Gürbüz, 2014: s. 29)

1.K- Ne biliyorum: Bu aşamada yeni bir konuya geçen öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak ve konu ile alakalı verilmek istenilen bilgileri kazanmalarını sağlamak amacıyla beyin fırtınası yönteminden faydalanılır (Akyüz, 2004: s. 82). Bu yöntem ile öğrencilerin sahip oldukları bilgiler belirlenir ve sütuna işlenir. Bu aşamada öğrencilerin konu ile alakalı ön bilgileri yok ise eğitici gerekli tedbirleri almalı ve konuya geçmeden önce öğrencilerin hazır oluş düzeylerinin artırılmasını sağlamalıdır. Bu aşama tamamlandıktan sonra bir sonraki aşama olan ‘W’ sütununa geçilir.

2.W- Ne Öğrenmek istiyorum: Bu aşamada öğrencilerin sahip oldukları bilgilerden faydalanılarak ‘yeni olarak ne öğrenmek istiyorum?’ sorusuna cevap aranır ve öğrencinin ne öğrenmek istediğine ulaşılır. Daha sonra konu hakkında okumanın amaçlarını belirlemek amacıyla çeşitli sorular belirlenir (Maria, 1990; akt.; Özyılmaz: s.46). Öğrencinin okumaya geçmeden önce ne öğrenmek istediğine dair bir fikrinin olması, okuma faaliyetini gerçekleştirmedeki amacını bilmesi ve bunun üzerine dikkatini vermesi bu aşama ile sağlanır (Yılmaz, 2008: s.136). Bu aşamada eğitici, öğrencilere çeşitli sorular yönelterek okuma amacının belirlenmesi sürecine aktif olarak katılabilir. Bu sorular; ‘Öğrenmek istedikleriniz neler?’, ‘Neden metni okuyoruz?’, ‘Okunan metin ilgini çekiyor mu?’, gibi sorular olabilir. Sorulan sorular yardımıyla öğrencilerde metin okunmadan önce öğrenecekleri hakkında bir beklenti oluşturulabilir. Okuma öncesinde oluşan bu beklenti durumu öğrenci açısından okumanın ne amaçla yapılacağına belirlenmesi sürecinde önemli bir rol oynar. Bu süreç tamamlandıktan sonra ‘L’ sütununa geçilir.

3.L- Ne öğrendim: Bu aşamada öğrencilerden okudukları metinden elde etmiş oldukları bilgileri kişisel olarak ‘L’ sütununa işlemeleri işlenir. Eğitici bu aşamada öğrencilerin yazdıklarından yola çıkarak öğrencilerin ilgisini çeken konuların neler olduğunu belirleyebilir. Bu aşama ile öğrenciler ‘W’ sütununda sorduğu sorulara yanıt bulur ve metin okunduktan sonra elde edilen kazanımlar ‘L’ sütununa işlenerek metin sonrası kazanımlar belirlenir ve süreç tamamlanır.

K-W-L tablosundan K-W-L stratejisinin uygulanması sürecinde faydalanılır. Tablo öğrencilerin daha önceden sahip oldukları bilgileri açığa çıkarır, öğrencileri konu hakkında soru sormaya yönlendirir ve süreç sonunda edinilen bilgilerin neler olduğunu gözler önüne serer. Tablo aşağıda gösterilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm derslerin temelinde var olan okuduğunu anlama becerisi, eğitim sistemi içerisinde üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir. Yaşadığımız çağ; hızlı, doğru, anlaşılır ve akıcı okuyan bununla birlikte okuduğunu anlayan bireylerin yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Anlama ile sonuçlanmayan okumaların okuyuculara hem gündelik hayatta hem de akademik anlamda bir şey katmayacağı aşikardır. Çeşitli stratejilerin işe konulmasıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiş olup bu stratejilerin okuma etkinliklerinde kullanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu stratejilerden biri olan K-W-L stratejisi ile çalışan araştırmacılar; okuma stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını (Akyüz, 2004), ilköğretim 1-3 birleştirilmiş sınıflar Hayat Bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıyı artırdığını (Tok ve Sarı, 2007), KWL stratejisini öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu (Eker, 2015), KWL stratejisinin okuma başarısını arttırdığını (Hana ve Faridi, 2015), KWL stratejisinin fizik öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu (Zouhor, Bogdanović ve Segedinac, 2016), KWL stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada olumlu etkileri olduğunu (Tokgöz, 2020) araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Yine Usta ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözme becerileri üzerinde KWL stratejisinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda KWL stratejisinin öğrencilerin problemi anlamalarında oldukça fayda sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin KWL stratejisini özellikle Türkçe dersinde kullanmaları, öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmaların sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1.Uzmanlar KWL okuduğunu anlama stratejileri hakkında eğitimcileri seminer vb. programlar ile eğitebilir. Eğitimciler ise öğrencileri bu stratejiler hakkında bilgilendirebilir ve etkinliklerinde bu stratejiyi uygulamaya çalışabilirler.

2.KWL stratejisi çeşitli disiplinlerde işe koşularak yapılan etkinlikler zenginleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının stiline ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık*

konusunda başarı ve tutumuna etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2(1), 28-41.
- Berber, S. (2016). *Bil-iste-öğren-anla stratejisinin ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Camp, D. (2000). It takes two: Teaching with twin text of fact and fiction. *The Reading Teacher*, 53(5), 400-408.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Chafouleas, S. & Skinner, C.H. (2005). *Interventions for reading problems*. New York: The Guilford Press.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Eker, C. (2015). Öz düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde kwl (bil-iste-öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 51,168-182.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6):207-223.
- Güneş, F.(2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sq4r tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005(28),101-108.
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using kwl (know, want, learned) strategy on efl students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.
- Odabaş, H.; Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Piloneita, P. (2006), *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: a content analysis* (Unpublished doctoral dissertation), University Of Miami, Coral Fables Florida.
- Piper, S. G. (1992). *A metacognitive skills/reading comprehension intervention program for sixthgrade social studies students* (Unpublished masterthesis), Nova University.
- Sarıkaya, B. (2020). Okuma süreçleri, Kaya, M. ve Kardaş M.N (Ed.), *Okuma eğitimi içinde*, (s.12-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schmidt, P. R. (1999). Inquiry and literacy learning in science. *The Reading Teacher*, 52(7),789-792.
- Sur, E. (2022). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen çeşitli değişkenler: Bir meta analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3061-3080
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengül, M. & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:164.
- Tok, Ş. & Sarı, M. (2007). İlköğretim birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde kwl stratejisinin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 343, 34-39.

- Tokgöz, S. & Işık, A. D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1),57-84.
- Usta, N. & Yılmaz. M. (2020). Impact of the kwl reading strategy on mathematical problem-solving achievement of primary school 4th graders. *The Journal of Educational Research*, 113(5):343–363.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),131-139.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi, Yılmaz, M. (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde*, (s. 81-112), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi Yayınları.
- Zouhor, Z., Bogdanović, I., & Segedinac, M. (2016). Effects of the know-want-learn strategy on primary school students' metacognition and physics achievement. *Journal of Subject Didactics*, 1(1), 39-49.



Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenci ve Veli Memnuniyet Ölçeklerinin Geliştirilmesi*

Developing Student and Parent Satisfaction Scales for the Evaluation of Teacher Performance

ÖZET

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin performanslarına yönelik bilgi toplamak amacıyla öğrenci ve veli memnuniyetlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma iki farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (ÖMÖ) için diğeri ise Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ)'nin geliştirilmesi için olmaktadır. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği geliştirilme sürecinin çalışma grubunu 423 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Veli Memnuniyet Ölçeği geliştirilmesi sürecinin çalışma grubunu 824 veli oluşturmaktadır. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen AFA sonuçları ölçeğin iki boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. AFA'nın ortaya çıkardığı model DFA ile sınanmış ve uyum değerleri yeterli ve kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Etkileşim ve Bireysel Destek adlı iki boyutu vardır. ÖMÖ ile ilgili tüm değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında velilerin öğretmenden memnuniyeti ölçmek için Veli Memnuniyet Ölçeği geliştirmiştir. Veli Memnuniyet Ölçeği, yapı geçerliliği için gerçekleştirilen AFA'nın ortaya çıkardığı Öğretimsel Memnuniyet ve Etkileşimsel Memnuniyet boyutları DFA ile test edilmiş ve uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Veli Memnuniyet Ölçeğinin, güvenilirliğine ilişkin sonuçların iç tutarlılık katsayıları çok iyi ve mükemmel düzeydedir. Araştırmada geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış olan Öğrenci Memnuniyet Ölçeği ve Veli Memnuniyet Ölçeği alan ile ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, Veli Memnuniyet Ölçeği, Performans Değerlendirme, Sınıf Öğretmeni, Performans

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop and validate a reliable measurement tool to determine student and parent satisfaction to collect data about the performance of classroom teachers. The study was carried out with two different study groups. The first one is for the Student Satisfaction Scale (SSS) and the other is for the development of the Parent Satisfaction Scale (PSS). The study group of the Student Satisfaction Scale development process consists of 423 primary school students. The study group of the Parent Satisfaction Scale development process consists of 824 parents. The results of the EFA revealed that the scale is two-dimensional. The model indicated by EFA was tested with CFA and the fit values were sufficient and acceptable. The Student Satisfaction Scale has two dimensions, namely "interaction" and "individual support". Considering all the values related to SSS, the scale is reliable and valid. Within the scope of the study, the Parent Satisfaction Scale was developed to measure the parents' satisfaction with the teacher. The Parent Satisfaction Scale, "instructional satisfaction, and "interactional satisfaction" dimensions revealed by the EFA conducted for construct validity were tested with CFA and the fit values were found to be acceptable. The internal consistency coefficients of the results regarding the reliability of the Parent Satisfaction Scale are very good and excellent. The validity and reliability of the Student Satisfaction Scale and Parent Satisfaction Scale developed in the study can be used as data collection tools in scientific studies and in the evaluation of teachers' performances.

Keywords: Student Satisfaction Scale, Parent Satisfaction Scale, Performance Evaluation, Classroom Teacher, Performance

GİRİŞ

Öğretmenlerin performans değerlendirmesi, diğer mesleklerinkinden farklıdır. Çünkü öğretmen performans değerlendirmesi, geriye dönüşü olmayan bir süreçtir. Bu durum öğretmen performans değerlendirmesini kendine özgü bir hale getirmektedir. Çünkü birçok meslek grubunun performansı değerlendirilirken müşteri sayısına veya üretim sonuçlarına bakılıp ve buna göre değerlendirilirken öğretmenler her yıl değişen öğrenci

Rüştü Yıldırım¹
Ercan Yılmaz²

How to Cite This Article
Yıldırım, R. & Yılmaz, E.
(2023). "Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenci ve Veli Memnuniyet Ölçeklerinin Geliştirilmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3849-3865. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70587>

Arrival: 11 April 2023
Published: 31 July 2023

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

*Bu çalışma Prof. Dr. Ercan YILMAZ'ın danışmanlığında Rüştü Yıldırım tarafından hazırlanan 'Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi' isimli doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye

² Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Konya, Türkiye

grubuyla diğer değişkenleriyle ile bu durumu gerçekleştirmesi zordur (Peterson, 2004). Sezgin vd., (2017) çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilecek bir performans değerlendirme sisteminin sahip olunması ve bu süreçte bilgi toplamaya yönelik veri kaynaklarının artırılması gerekliliği dile getirmiştir. Bu veri kaynaklarından gelen bilgilerin güvenilir ve geçerli olması gerekir. Öğretmenin performansı ile başvurulabilecek bilgi kaynakları; öğrenci görüşleri, yönetici görüşleri, denetmenin değerlendirmesi, zümre değerlendirmesi, komisyon değerlendirme, okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmedir (Nolan ve Hoover, 2011). 2017 yılında 12 ilde “Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği” taslağı ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu yönetmelikte, performans değerlendirmede veri kaynağı olanlar; okul yöneticisi, zümre öğretmenler, öğretmenin zümresi dışındaki diğer öğretmenler, kendisi (öz değerlendirme), veli ve öğrencilerdir (Karabatak ve Şengür, 2020). Öğretmen performans değerlendirmesinde en yaygın kullanılan yaklaşımlar; denetçi/müdür değerlendirmesi, öğrenci görüşleri ve öğretmen portfolyo dosyalarıdır (Nazia ve Muhd, 2018, Peterson, vd, 2003). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi veli ve öğrenci görüşlerine dayalı bir şekilde öğretmenlerin performansı hakkında bilgi toplanabilir. Ama bu kaynaklara göre toplanan verilerin subjektif olma ihtimali yüksektir. Altun ve Memişoğlu (2008), tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan okul yöneticiler ve öğretmenler, kendilerinin veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirmesinin dezavantajlı bir durumu ortaya çıkartabileceği görüşünü belirtmişlerdir. Tüm bu sebeplerden öğretmenlerin performansı için öğrenci ve veli görüşleri toplamaya yönelik geçerli ve güvenilir bilgiler toplamak sorunsal bir durum haline gelebilir. Araştırmada bu sorunsal duruma yönelik öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde öğrenci ve veli görüşleri almak için güvenilir ve geçerli veri toplam araçları geliştirmeyi amaçlamaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Alinyazında araştırmanın iki temel değişkeni olan öğretmen performansına yönelik veri kaynağı olabilecek öğrenci değerlendirmesi ve veli değerlendirmesi kavramları açıklanacaktır.

Öğrenci Değerlendirmesi

Öğrenci değerlendirmesi, sınıftaki öğretmenlerin performans yeterliliğini ölçmek için en sık kullanılan yöntemlerden birisidir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından verilen hizmetlerin doğrudan tüketicisi oldukları için onların görüşleriyle öğretmenin performansı hakkında bilgi toplamak başvurulması gereken önemli bir yaklaşımdır (Nazia ve Muhd, 2018). Öğrencilerin değerlendirilmesi nitelikli ölçme araçlarıyla gerçekleştirilebilirse gerçekçi bilgiler verebilir. Bazı çalışmalarda öğrenci değerlendirmelerinin tutarsızlıklar içerdiği tespit edilmiştir (Hanif ve Pervaz, 2004). Öğrencilerin not vermede adil veya makul görünen veya daha basit sınıf ödevleri veren öğretmenleri yüksek derecelendirme olasılığı vardır. Bir öğrencinin öğretmen değerlendirmesine karşı fikirleri öğretmenin öğrencilere yönelik politikalarından etkilenebilir. Bu nedenler dolayı öğrenci değerlendirmelerinin adil olmalarıyla ilgili kuşkular vardır (Wright, 2006).

Tüm bunlara rağmen öğrenci değerlendirmesi önemlidir. Çünkü, öğrenciler, ders içeriğinin, öğretim yönteminin, ders kitaplarının, ödevlerin ve öğrenci ilgisinin kalitesini, etkililiğini ve memnuniyetini en mantıklı değerlendiricilerdir. Öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki iletişim, öğretim seviyesini yükseltebilir. Bu iletişimin niteliği hakkında öğrencilerden bilgi alınabilir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri önemlidir. Bu öğrencilerin öğrenme istekleri açısından önemlidir. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin öğrencilerini motive etmelerine yönelik davranışlarıyla ilgili öğrencilerden bilgi alınabilir (Coburn, 1984).

Öğrenci memnuniyeti basit ancak karmaşık bir olgudur (Elliott ve Shin, 2002). Öğrenci memnuniyeti, bir öğrencinin eğitimle etkinlikler ve deneyimler hakkındaki öznel değerlendirmesidir (Oliver ve DeSarbo, 1989) Öğrenci memnuniyeti, sınıf ortamının öğrenci tercihleriyle eşleştirmesi sonucunda ortaya çıkan duygu durumudur (Fraser, 1994). İlkokullarda öğrenciler, öğretmenlerini değerlendirirken ve öğretmenlerin performanslarını yönelik memnuniyetlerini etkileyen değişkenler, öğretmenlerin öğrenci empati kurabilmesi, fedakarlık, iletişimde açıklık, objektif değerlendirme ve mesleki bağlılıktır (Ülker, 2013).

Veli Değerlendirmesi

Veli, okuldaki öğrencinin yasal bir şekilde sorumluluğunu üstlenmiş, onun okula devamından ve okuldaki davranışlarından ilk olarak muhatap alınacak kişidir (Yılmaz ve Öznacar, 2016). Öğrenci velileri, öğrencilerinin başarıları hakkında daha çok kendilerinin bilgilendirilmesini, öğretmenler tarafından kendilerinin okulda ve sınıfta güler yüze karşılanmalarını ve öğretmenlerin kendilerini çocuklarının başarılı olabilmesi için onlara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgilendirilmelerini ister (Davis, 1991). Veliler çocuklarını okula; olumlu, sosyal ve kişisel davranış kazanmaları, üretken bir vatandaş olmaları, kendi tarihlerini, geleneklerini ve demokratik toplumun değerlerini öğrenmelerini istedikleri için göndermektedirler (DeRoche ve Williams, 1998). Günümüzde eğitim kurumları, velilerin okullardan beklentilerinin neler

olduğunu, bu beklentilerinin ne kadarlık bir kısmını karşılayabileceklerini bilmek ve velilerin memnun olmadığı noktaları belirleyip memnuniyeti arttırmak için çalışmalar yapmak zorundadırlar (Yeten, 2012). Yapılan çalışmalarda ebeveyn beklentisinin, çocuğun sonraki eğitim dönemleri için arzularını ve beklentilerini güçlü bir biçimde etkilediğini ve bu konuda bir moderatör olduğu belirlenmiştir (Databank, 2012). Tüm bu sebeplerden dolayı veli okul işbirliği asla ihmal edilmemelidir. Velilerle kurulacak olumlu ilişkilerle veli eğitim sürecinin bir parçası haline getirilmelidir. Onların istek ve arzuları anlaşılmalı, motivasyonları çocuklarının daha iyi bir eğitim alması için kullanılmalıdır

Veli memnuniyeti, velilerin çocuklarının okulda her türlü risklerden ve tehditlerden uzak güvenli bir ortamda olmaları, kaliteli bir eğitim almaları, sevildiklerini ve başarılı olmalarını ortam sağlandıkları ile ilgili beklentilerinin karşılanması ile oluşan duygu durumuna denir. Veli memnuniyeti, onların öğretmenlerden beklentileri ve arzuladıkları öğretmen davranışları ile karşı karşıya geldikleri öğretmen tutum ve davranışları arasındaki farka yönelik tepkileridir (Kunanusorn ve Puttawong, 2015). Veli memnuniyeti, sınıfta uygulanan öğretim programına, öğretmenin sunduğu öğretimin etkililiğine, sınıfta disipline ve öğrencilerin sınıftaki güvenliğine yönelik düşünceleriyle oluşan tepkilerinden oluşur (Goldring ve Rowley, 2006). Veli memnuniyeti, aynı zamanda okul ve öğretmen performans göstergelerinden birisidir (Charbonneau ve Van Ryzin, 2015). Bunun yanında veli memnuniyeti artıkça veliler okul aktivitelerini desteklemeye, gönüllü yardıma, çocuklarının ev ödevlerine yardım etmeye ve okulda karar alma sürecine katılmaya hazır olurlar (Howell 2004; Maile 2004 ve Vincent 1996). Veliler; destekleyiciler, bağımsızlar, katılımcılar ve tüketiciler olmak üzere dört türe ayrılmaktadır. Destekleyiciler; öğretmenleri öğrencilerin eğitiminden sorumlu profesyoneller olarak görür, onların yaklaşım ve yöntemlerini onaylarlar, eğitim çalışmalarına kaynak oluşturmaya çalışır. Bağımsız veliler, okulla ve öğretmenle çok az iletişim halindedir. Katılımcı veliler, çocuklarının eğitiminin yanı sıra okul yönetiminde yer alırlar. Endişelerini dile getirmek ve kaliteli eğitim için öğretmenle ve okulla işbirliği halinde bulunur, yasal süreçleri sürece kakılmaya çalışır. Tüketici veliler, öğretmenlerin ve okulun hesap verebilirliğini vurgular. Eğitimden beklentisi çok yüksektir. Veli olarak yasal haklarını ve sorumluluklarını çok iyi bilirler. Okulun ve öğretmenin kalitesini gösteren performans ölçütleri hakkında bilgi sahibidirler (Vincent 1996).

Okulun sunmaya çalıştığı eğitim hizmetinden memnuniyetin önemli etkileyicilerinden birisi velilerin öğretmenlerinden memnuniyetleridir (Kurth vd., 2020). Okulda öğretmenlerin performansları ile velilerin okuldan memnuniyet ve bağlılıkları arasında ilişki vardır (Tehseen ve Hadi, 2015). Veliler, öğretmenin veli ile olan iletişiminden doğrudan, öğrenci ile olan ilişkileri bakımından dolaylı yoldan öğretmeni gözlemleyebilirler (Döngel, 2006). Bu kişilerin öğretmenlerin öğrencilerine verdiği eğitim hizmeti hakkında bilgileri ve gözlemleri olabilir. Veli algıları, okul öğretmenlerinin değerlendirilmesinde özel bir rol oynar. Veliler, öğretmen başarısında önemli paydaşlardır, bazı durumlarda öğretmenlerin çalışmalarında ortaklırlar, veliler öğrencilerin öğrenimi hakkında benzersiz kişisel bilgileri vardır ve veliler sınıf ve çocuk gelişimi hakkında bilgilendirmek için öğretmenin görevleri hakkında rapor verebilirler (Peterson, vd, 2003). Peterson (1984, 1987), velilerin öğretmenlerin performans değerlendirilmesine paydaş statüsü nedeniyle dahil edilecek memnuniyet anketi kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin performansı değerlendirirken başvurulacak başka bir kaynak, öğrenci velileri olabilir.

YÖNTEM

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin performanslarına yönelik bilgi toplamak amacıyla öğrenci ve veli memnuniyetlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrenci ve Veli Memnuniyet Ölçeklerinin taslak halinin hazırlanmasında madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulama, geçerlik ve güvenilirlik belirleme gibi ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Tavşancıl, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma iki farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi öğrenci memnuniyet ölçeği için diğeri ise veli memnuniyet ölçeklerinin geliştirilmesi için olandır. Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlerken en az olması gereken kişi Bryman & Cramer (2001) tarafından önerilen ölçekteki madde sayısının beş katı olma kriteri dikkate alınmıştır.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği geliştirilme sürecinin çalışma grubunu 423 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklem kümeleme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme birimi olarak ilkökul sınıfları olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1: Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Grup	Grup türü	n
Cinsiyet	Kız	210
	Erkek	213
Sınıf	2	110
	3	144
	4	169
Toplam		423

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği geliştirilme sürecinin çalışma grubundaki öğrencilerin 210 kişi kız, 213 kişisi erkektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 110 kişisi ikinci sınıfta, 144 kişisi üçüncü sınıfta ve 169 kişisi dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Birinci sınıflar okuma beceresi yeterince gelişmediği varsayılarak çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Veli Memnuniyet Ölçeği

Veli Memnuniyet Ölçeği geliştirilmesi sürecinin çalışma grubunu 824 veli oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kümeleme örnekleme yönetimi kullanılmıştır. Küme birimi olarak sınıf velileri olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2: Veli Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Grup	Grup türü	n
Cinsiyet	Kadın	717
	Erkek	213
Sınıf	1	207
	2	212
	3	196
	4	209
Toplam		824

Veli Memnuniyet Ölçeği geliştirilmesi sürecindeki çalışma grubundaki velilerin 717'si kadın, 213'ü erkektir. Velilerin 207 kişisi birinci sınıf öğrencilerinin velileri, 212 kişisi ikinci sınıf öğrencilerinin velileri, 196 kişisi üçüncü sınıf öğrencilerinin velileri ve 209 kişisi dördüncü sınıf velisidir.

Veri Toplama Araçları

Geliştirilen ölçeklerin ölçüt geçerliliği Sarı (2008) tarafından geliştirilen Öğrenci Memnuniyet Anketi ve Veli Memnuniyet Anketi kullanılmıştır.

Öğrenci Memnuniyet Anketi

Öğrenci Memnuniyet Anketi, ilköğretim öğrencilerinin okuldan memnuniyetleri belirlemek amacıyla Sarı (2008) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Anketi, 32 madden oluşmaktadır. Öğrenci Memnuniyet Anketi, likert tipi dereceli bir şekilde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) cevaplandırılmaktadır.

Veli Memnuniyet Anketi

Veli Memnuniyet Anketi, ilköğretim velilerinin veli memnuniyetlerini belirlemek amacıyla Sarı (2008) tarafından geliştirilmiştir. Veli Memnuniyet Anketi, 30 maddeden oluşmaktadır. Veli Memnuniyet Anketi, likert tipi dereceli bir şekilde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) cevaplandırılmaktadır.

BULGULAR

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında gerek çoklu durum çalışması gerekse doküman analizi sonuçlarına göre öğrencilerin görüşleri, öğretmen performansı hakkında bilgi verebilir. Araştırmada ilkökull öğrencilerinden öğretmenlerin performansları hakkında bilgi alabilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı tasarlanmaya çalışılmıştır.

Taslak Ölçeğin Geliştirilmesi:

Öğrencilerin öğretmenlerden memnuniyetini ölçmek amacıyla geliştirilmeye çalışılan Öğrenci Memnuniyet Ölçeği için ilk önce madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddelerinin oluşturulmasında alanyazı ve araştırma sonuçları incelenmiştir (Ağaoğlu, 2003; Aydın, 2017; Balıkcı vd., 2019; Bragg, Walsh ve Heyeres, 2021; Başar, 2014; Bear, 2015; Brophy, 2006; Çalık, 2009; Celep, 2002; Dee, James ve Wyckoff, 2021; Erden, 2005; Gold, Pfirmann ve Holodyski, 2021; Jordan, 2009; Kaplan, 2010; Kaplan ve Norton, 2001;

Lohmann, Randolph ve Oh, 2021; Luecke, 2015; Nussbaum, 1992; Özyürek, 2013; Sancar, Atal ve Deryakulu, 2021; Sims ve Fletcher-Wood, 2021; Stronge, 2018; Tan, 2007)

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin taslak formuna son hâli verilmeden önce taslak form uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Görüşlerine başvurulmuş uzmanlar (7 alanında uzman) taslak formdaki anket maddelere ilişkin içerik, yapı, uygulanabilirlik ve anlam açılarından incelemiş; katkılarını anketle iletmışlerdir. Gönderilen anket formu ile uzmanlar geliştirilen ölçeğin yapısıyla ilgili görüşlerini belirli kriterlere (1= Uygun olmayan madde, 2= Zorunlu Madde, 3= Geliştirilmesi gereken madde, 4= uygun madde) göre ifade etmişler. Uzman görüşlerindeki uyum durumu Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile incelenmiştir (Kendall's W= ,187 p=,318). Bu sonuçlara göre uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Uzmanlardan gelen katkılarla taslak form revize edilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Anketi taslak formunu; dil, anlatım ve ifade açısından iki dil bilim uzmanı inceleyerek öneriler sunmuştur. Dil bilim uzmanlarının katkılarıyla maddelerde yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Dil bilim ve alan uzmanlarının katkılarıyla 10 madde olarak hazırlanan öğrenci memnuniyet ölçeğinin taslağı gerekli düzenlemelerle 9 maddeye düşürülmüştür.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) taslak formu ölçme değerlendirme uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve katılımcıların cevaplandırma seçenekleri belirlenmiştir. Taslak anket maddelerinin üç dereceli likert tipinde “Evet (3 puan)”, “Ara sıra (2 puan)”, “Hayır (1 puan)” cevaplandırılmasına karar verilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği, 34 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerin anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Taslak ölçeğin uygulanmasının hemen ardından öğrencilerden taslak ölçeğin her bir maddesinin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu uygulamanın sonunda uygulamada yaşanan sorunlar giderilmiş, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ölçekte bazı maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Taslak ölçeği en son dil bilim uzmanları; dil, anlatım ve ifade açısından incelemiş ve Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin taslağı son şekline getirilmiştir.

Son hâli verilen taslak ölçek, 423 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin katılımcılar tarafından 5-6 dakikada cevaplandırılabilirdiği gözlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere anketin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiş ve öğrenciler tarafından anlaşılmayan hususlar hakkında açıklamalar yapılmıştır.

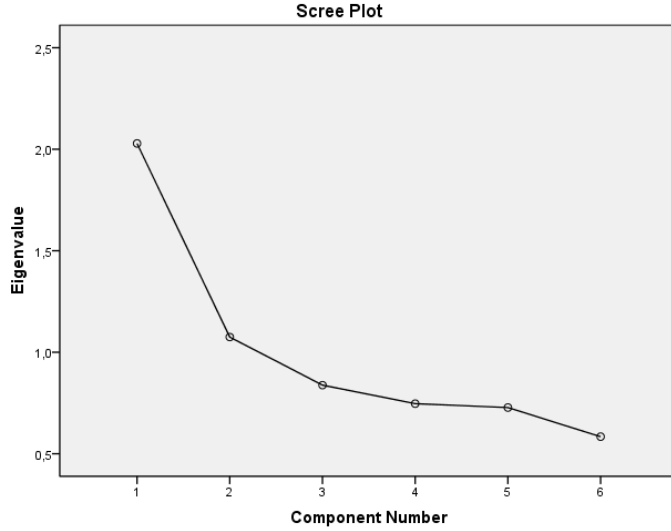
Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin (ÖMÖ) açımlayıcı faktör analizi (AFA): ÖMÖ'nün geliştirilmesi sürecinde toplanan verilerin faktör analizine uygunluğuna Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına, Bartlett küresellik testi sonucuna ve veri matrisinin köşegen değerlerine bakılarak karar verilmiştir. ÖMÖ'nün taslak formu ile toplanan verilerin KMO katsayısı 0.788 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 228,376$; $p<0.01$) çıkmıştır. Anti-ımağ matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı 0.50'den büyüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda ÖMÖ için toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar verilmiştir. Bu karara, KMO katsayısının 0.60 üzerinde olması, Bartlett testi sonuçlarının anlamlı çıkmasının yeterli olacağı, anti-ımağ matrisinin esas köşegen elemanlarının 0.50 değerinden büyük olması görüşleriyle varılmıştır. (Büyüköztürk, 2015; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003)

ÖMÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizlerinde (AFA) faktör yüklerinin hesaplanmasında temel bileşenler analizi (Principal Component) metodu, döndürme tekniğı olarak varimax kullanılmıştır. Çünkü Varimax yöntemi, az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olacak şekilde döndürme yaparak basit anlamlı faktörleri ortaya çıkarır (Tavşancıl, 2005).

AFA analizi sürecinde öz değerlerinin 1'den büyük olması ve maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için faktör yüklerinin en az 0.40 olması durumu gözetilmiştir. Çünkü Büyüköztürk (2015)'e göre, öz değeri 1'den büyük olan faktörler önemli faktörlerdir. Bir maddenin bir faktör altında toplanabilmesi için faktör yükünün en az 0.45 olması iyi bir ölçüdür. Gerekli durumlarda bu değer 0.30'a kadar indirilebilir.

ÖMÖ'nün AFA sonucunda Yamaç Birikinti Grafiğı (Şekil 1) incelendiğinde bileşen sayısı ekseninde kırılma noktasının iki olduğu görülmektedir. Bu nedenle faktör sayısına iki olarak karar verilmiştir.



Şekil 1: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği

Bu araştırmada 1'den büyük öz değerlere sahip faktörler ve kuramsal temeller de göz önüne alındığında iki faktörlü bir yapının olabileceği kabul edilmiştir. Dokuz maddeden faktör yükü 0.30'un altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen binişik iki (m7, m3, ve m4,) sırasıyla analizden çıkarılmıştır. AFA, her madde çıkarımında tekrar gerçekleştirilmiştir. Sonuçta iki alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %51,727 olan yapı elde edilmiştir. AFA sonucu elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Öğrenci Memnuniyet Anketi'nin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Varimax)

Maddeler	Bileşenler	
	1	2
S6	,742	
S4	,691	
S3	,638	
S1	,471	
S5		,815
S2		,737

Açıklanan Varyans Toplam: % 51,727, Faktör 1: %33,809 ve , Faktör 2: %17,917.

Tablo 3 incelendiğinde Açıklayıcı Faktör Analizi'ne göre faktör yükleri .471 ile .815 arasında değişmektedir. Faktör yükleri, kabul edilen .40'ın üstündedir. Maddelerin faktör yükü değerlerine göre, maddelerin istenen yapıyı uygun bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir. Faktör altında kümelenen maddeler, madde içeriklerine göre adlandırılmıştır. Birinci boyutta dört maddeden (m1, m3, m14 ve m6) oluşan birinci faktör "Etkileşim", iki maddeden (m2 ve m5) oluşan ikinci faktör "Bireysel destek" olarak adlandırılmıştır.

ÖMÖ'nün alt boyutlarıyla anketin tamamının aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için, alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla anketin toplam puanları arasındaki ilişkisine bakılmıştır.

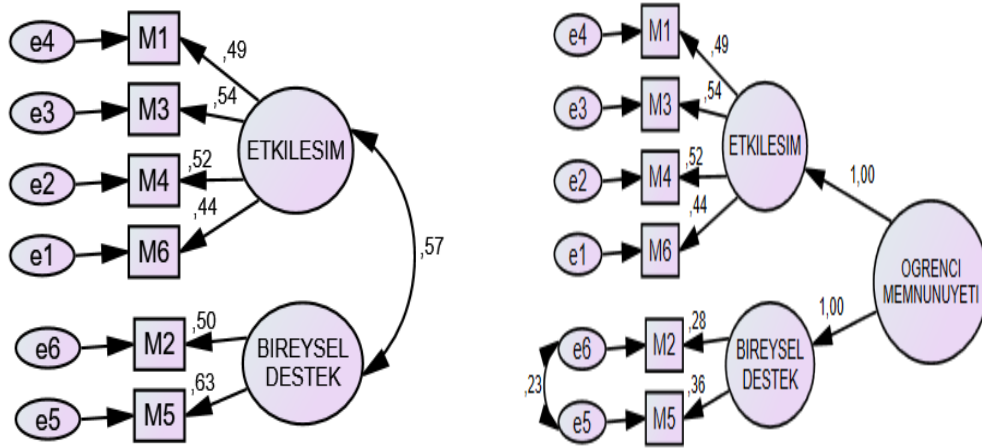
Tablo 4: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Bireysel Destek	ÖMÖ Toplam Puan
Etkileşim	r	.315**	.918
Bireysel Destek	r		.987

** : $p < .01$

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin "Etkileşim" ve "Bireysel Destek" alt boyutları arasındaki korelasyon .315, Etkileşim ile ÖMÖ'nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .918 ve Bireysel Destek ile ÖMÖ'nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .987 bulunmuştur. Bu ilişkilerin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA): Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ile kullanılmaktadır. DFA ile elde edilen veriler ile mevcut teorik yapının ne ölçüde örtüştüğü test edilebilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). AFA sonucu elde edilen 2 faktörlü 6 madde içeren "Öğrenci Memnuniyet Ölçeği" doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. ÖMÖ'nün geçerlik çalışması için yapılan DFA'dan elde edilen diyagram Şekil 4.8.de verilmiştir.



Şekil 2: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Birinci ve İkinci Düzey DFA Sonuçları: Standartlaştırılmış Yol Diyagramları

ÖMÖ'nün Şekil 2'deki birinci ve ikinci düzey DFA ile ilgili yol diyagramları incelendiğinde maddelerin standardize yol katsayıları; .44 ile .63 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre maddeler ilgili faktörleri iyi bir şekilde temsil etmektedir. Bu modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin DFA Sonuçlarının Uyum İndeksi Değerleri ve Karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1. Düzey	19,330/8=2,455	.985	.945	.947	.960	.941	.059
2. Düzey	19,830/8=2,479	.945	.945	.947	.945	.914	.059
Uyum Yorumu*	Yeterli Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Yeterli Uyum

Kaynak: * (Müller vd., 2003); Schumacker ve Lomax, 2004)

ÖMÖ'nün DFA sonucunda 2 faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin genellikle iyi değerler aldığı görülmektedir. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı, ($\chi^2/sd=2,455$) şeklinde çıkmıştır. GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indekslerinin 0.95 değerine yakın, RMSEA değerinin 0.05 ten küçük olması modelin verilerle iyi uyum sağladığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada elde edilen uyum indeksleri öne sürülen model ve eldeki veriler iyi uyum göstermektedir. Doğrulamalı faktör analizi uygularken çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). ÖMÖ'nün birinci düzey doğrulamalı faktör analizi ile elde edilen Etkileşim ve Bireysel Destek boyutlarının üst boyutta kuramsal olarak ileri sürülen öğrenci memnuniyetini temsil ettiği anlaşılmıştır. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ÖMÖ'nün yapı geçerliği sonuçlarına dayanarak toplam öğrenci memnuniyetinde kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Ölçüt Bağımlı Geçerliliği

ÖMÖ'nün ölçüt geçerliği için Sarı (2008) tarafından geliştirilen Öğrenci Memnuniyet Anketi kullanılmıştır. İki veri toplama aracı, 85 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak, veri toplama araçlarından elde edilen toplam puanlar arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliliği Sonuçları

		Öğrenci Memnuniyet Anketi
Öğrenci Memnuniyet Ölçeği	r	.542**

** : $p < .01$

Öğrencilerin, öğrenci memnuniyet ölçeği ile öğrenci memnuniyet anket puanları arasında pozitif yönlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Evans (1996), Pearson korelasyon katsayısı r değeri 0.40-0.59 arasında ise orta düzey, 0.20-0.39 arasında ise zayıf ilişki olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. ÖMÖ'nün ölçüt olarak değerlendirilen ÖMÖ ile Öğrenci Memnuniyet Anketi puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçları ÖMÖ'nün ölçüt geçerliğinin sağlandığı varsayılabilir.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Güvenirliği

ÖMÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle ölçek madde analizine alınmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmıştır. ÖMÖ'nün alt boyutlarının

güvenirlilik çalışması kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı Cronbach-Alpha Katsayısı yönetimi ile kestirilmiştir.

Tablo 7’de ölçeğin maddelerinin; madde-toplam puan korelasyon değerleri, faktör yükleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı verilmiştir.

Tablo 7: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği’nin Ölçek Maddelerine Ait Bazı Güvenirlilik Analizi Değerleri

Boyutlar	Madde No	AFA faktör yükü	Madde-toplam puan korelasyon	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Etkileşim	S1	.471	.474	10,033**	.765
	S3	.638	.483	10,699**	
	S4	.691	.469	8,687**	
	S6	.742	.399	9,825**	
Bireysel Destek	S2	.737	.390	6,126**	.702
	S5	.815**	.419	9,039**	
Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği					.782

** : p<.01

ÖMÖ’nün faktör yüklerinin 0,471 üzerinde olduğu, üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, ÖMÖ’nün ölçekten yüksek puan alan bireylerle ölçekten düşük puan alan bireyleri ayırt ettiği söylenebilir.

ÖMÖ’nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyonu .390 ile .483 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenirlilik analizleri sonuçlarına ÖMÖ’nün faktörleri açısından bakıldığında “Etkileşim” alt boyutu için .765; “Bireysel Destek” için .702 değerleri bulunmuştur. ÖMÖ’nün iç tutarlılık katsayısı .782’dir.

Test tekrar test sonuçları: ÖMÖ’nün kararlılığı test-tekrar test yöntemi ile sınanmıştır. ÖMÖ, 56 ilkökul öğrencisine uygulanmış aynı öğrenci grubuna iki hafta sonra tekrar uygulanmıştır. ÖMÖ ile elde edilen bu iki uygulama puanları arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği test edilmiştir. Gerçekleştirilen bu test sonucunda elde korelasyon katsayısı .727 bulunmuştur (p<.01). Bu korelasyon katsayısı ilişkinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre ÖMÖ, kararlı bir şekilde güvenilir ölçümler yapmaktadır.

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği’ne Yönelik Karar

Gerçekleştirilen AFA sonuçları ölçeğin iki boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. AFA’nın ortaya çıkardığı model DFA ile sınanmış ve uyum değerleri yeterli ve kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. İkinci düzeyde yapılan DFA analizinde ölçeğin alt boyutlarının Öğrenci Memnuniyeti’ni temsil ettiği bulunmuştur. ÖMÖ’nün güvenirliliğine ilişkin sonuçlarda iç tutarlılık katsayılarının iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. ÖMÖ ile ilgili tüm değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

ÖMÖ, alt boyutlarıyla ayrı ayrı puanlanabilmektedir. ÖMÖ’nün Etkileşim alt boyutundan 4 ile 12 aralığında, Bireysel Destek alt boyutunda 2 ile 6 aralığında puan alınmaktadır. ÖMÖ’nün tamamından 6 ile 18 aralığında puan alınmaktadır. Her bir alt boyutlardan alınan yüksek puan, öğretmenin ilgili alt boyuttaki yeterliliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu, düşük puan ise ilgili alt boyuttaki yeterliliğe düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirme, ölçeğin tamamından alınan puan için de geçerlidir.

Veli Memnuniyeti Ölçeği’nin (VMÖ) Geliştirilmesi

Taslak Ölçeğin Geliştirilmesi:

Öğretmen performans değerlendirme modeli kapsamında geliştirilen Veli Memnuniyet Ölçeği (VMÖ) için öncelikli literatür taramalarına dayalı olarak aday maddeler yazılmıştır. (Ağaoğlu, 2003; Aslanargun, 2007; Aydın, 2017; Balıkcı vd., 2019; Celep, 2002; Çağlayan, 2005; Çalık, 2009; Tonks, Kimmons ve Mason, 2021; Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010; Friedman, Herman ve Yeh, 1983; Friedman vd., 2006; Gibbons ve Silva, 2011; Gümüşeli,2004; Granvik Saminathen vd., 2021; Jordan, 2009; Kaplan, 2010; Kaplan ve Norton, 2001; Laftman ve Modin, 2019; Luecke, 2015; Bilgin, 1990;; 2009; Shao, Zhao ve Su, 2022; Skallerud, 2011; Tan, 2007; Tikkanen, 2019; Yeten, 2012; Yılmaz, E. ve Öznacar, 2016). Aday maddeler ile oluşan Veli Memnuniyet Anketi taslak formu için ilgili yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar, aday maddeler hakkındaki görüşlerini 1= Uygun olmayan madde, 2= Zorunlu Madde, 3= Geliştirilmesi gereken madde, 4= Uygun madde seçeneklerine göre iletmişlerdir. Uzman görüşlerinin arasındaki uyum, Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Kendall’s W= ,351 p=,112=). Uzmanlardan alınan görüşlere göre taslak formundaki aday maddeler revizyona tabi tutulmuştur. VMÖ, iki dil bilim uzmanının görüşlerine sunulmuş, onlardan anketi; dil, anlatım ve ifade açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Dil bilim uzmanlarının görüşleri

kapsamında taslak form; yazım, biçim, dil ve anlatım bakımından revize edilmiştir. Bu süreçlerin sonunda gerekli olan düzeltmeler ve aday madde çıkarımlarının sonucunda 32 madde ile taslak ölçeğin son hâli verilmiştir.

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin (VMÖ) katılımcılar tarafından cevaplandırılma seçenekleri için ölçme değerlendirme uzmanları tarafından önerilen katılımcıların cevaplandırma seçenekleri belirlenmiştir. Taslak anket maddeleri için 5 dereceli likert tipi kullanılmıştır. Bunlar: "Benim düşüncelerime çok uygun (5 puan)", "Benim düşüncelerime uygun (4 puan)", "Benim düşüncelerime kısmen uygun kısmen değil (3 puan)", "Benim düşüncelerime uygun değil (2 puan)" ve "Benim düşüncelerime hiç uygun değil (1 puan)" seçenekleridir.

VMÖ'nün katılımcılar tarafından cevaplandırılmasını sınamak amacı ile VMÖ 12 veliye uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinde velilerden anlamadıkları maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Taslak ölçeğin deneme amacı ile velilere uygulanmasından sonra her bir maddenin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşler sonucunda bazı maddelerin anlaşılabilirliği için uzman görüşleri ile düzenlemelere gidilmiştir. Taslak ölçek, en son dil bilim uzmanları tarafından tekrar incelenmiş ve taslak ölçeğin en son hâli verilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda taslak ölçeğin, 13-14 dakikada cevaplandırılabilirliği tespit edilmiştir

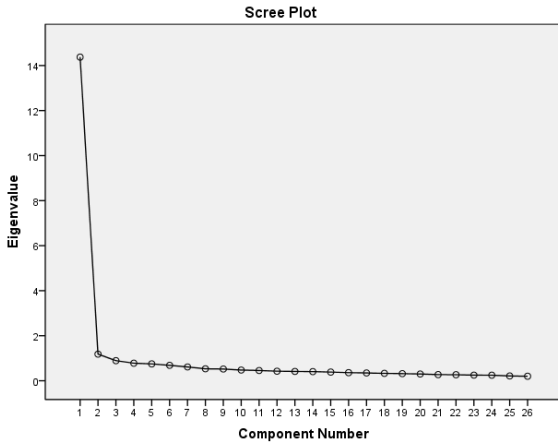
Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Yapı Geçerliği

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin (VMÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA):

VMÖ'nün geliştirilmesi amacıyla elde edilen veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına, Bartlett küresellik testi sonucuna ve veri matrisinin köşegen değerleri ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Elde edilen KMO katsayısı .977 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($X^2= 15602,679$; $p<.01$) çıkmıştır. Anti-ımaj matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı .50'den büyüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda VMÖ için toplanan verilerin faktör analizinin yapılabilineceğine karar verilmiştir.

VMÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizlerinde (AFA) faktör yükleri; temel bileşenler analizi (Principal Component), döndürme tekniği olarak varimax kullanılmıştır. AFA analizi sürecinde öz değerlerinin 1'den büyük olması ve maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için faktör yüklerinin en az .40 olması durumu gözetilmiştir. Bir maddenin bir faktör çatısında toplanmasına faktör yükünün en az .45 olmasına bakılarak karar verilmiştir.

VMÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği (Şekil 3) incelendiğinde faktör sayısına iki olarak karar verilmiştir.



Şekil 3: Veli Memnuniyet Ölçeği'nin yamaç birikinti grafiği

VMÖ'nün gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ile 1'den büyük öz değerler ve kuramsal temele göre iki faktörlü bir yapısı olduğu varsayılmıştır.

Faktör analizi gerçekleştirilirken faktör yükü .32'nin altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen binişik altı (m7, m8, m9, m10, m12 ve m19) sırasıyla analizden çıkarılmıştır. Sırasıyla çıkarılan maddelerin çıkarımında uzman görüşleri alınmış ve AFA, her madde çıkarımında tekrar gerçekleştirilmiştir. Sonuçta iki alt faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranı %59,838 olarak bulunmuştur. AFA sonucu elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 4.35.te görülmektedir.

Tablo 8: Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Madde	Ortak Varyans	Bileşen-1 Faktör Yüğü	Bileşen	
			1	2
M16	.701	.819	.763	
M22	.680	.815	.757	
M14	.681	.807	.753	
M12	.649	.802	.751	
M23	.678	.801	.729	
M20	.673	.799	.719	
M15	.654	.798	.714	
M24	.650	.798	.710	
M9	.669	.791	.709	
M7	.624	.790	.690	
M19	.633	.783	.687	
M26	.593	.769	.657	
M18	.612	.766	.639	
M13	.589	.756	.639	
M21	.564	.745	.637	
M11	.547	.735	.620	
M6	.644	.728	.615	
M4	.568	.725	.593	
M8	.600	.721		.801
M25	.513	.707		.729
M10	.479	.689		.705
M2	.627	.683		.657
M3	.674	.623		.638
M1	.474	.619		.610
M17	.417	.611		.598
M5	.365	.571		.498
Varyans Kaynağı			B1	B2
Açıklanan Varyans			37,312	22,527
Toplam Varyans			59,838	

Tablo 8'deki VMÖ'nün bileşenlerinin faktör yükleri .498 ile .801 arasındadır. VMÖ'nün bileşenlerine ait faktör yükleri, kabul edilen .40'ın üstündedir. Maddelerin faktör yükü değerlerine göre; maddelerin istenen yapıyı uygun bir şekilde ölçtüğü kabul edilmiştir.

Faktör altında kümelenen maddeler, madde içeriklerine göre adlandırılmıştır. Birinci boyutta 18 maddeden (m22, m28, m20, m18, m26, m29, m21, m30, m14, m11, m25, m32, m24, m19, m27, m17, m6 ve m4) oluşan birinci faktör "Öğretimsel memnuniyet", sekiz maddeden (m13, m31, m15, m2, m3, m1, m23, ve m5) oluşan ikinci faktör "Etkileşimsel memnuniyet" olarak adlandırılmıştır.

VMÖ'nün alt boyutlarıyla anketin tamamının aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmak için alt boyutları arasındaki ve alt boyutlarla anketin toplam puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

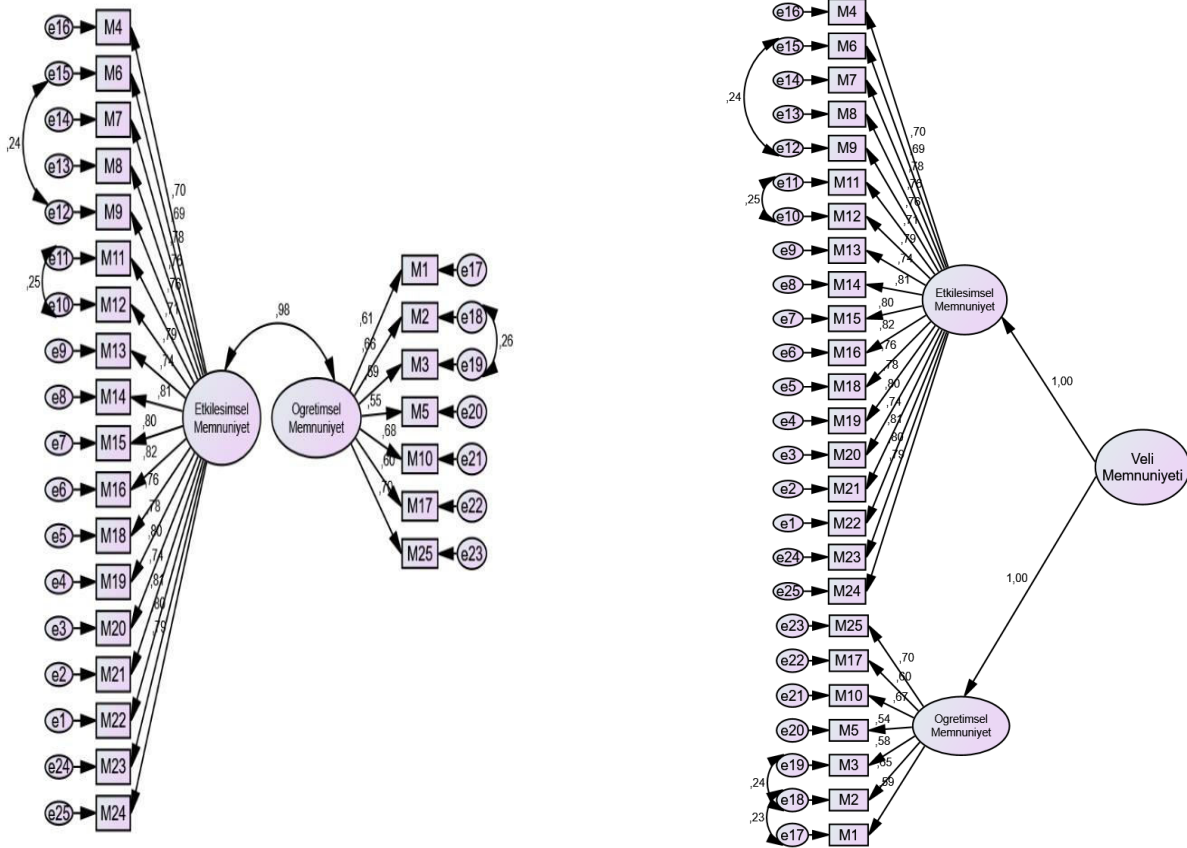
Tablo 9: Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Öğretimsel memnuniyet	VMÖ Toplam Puan
Etkileşimsel memnuniyet	r	.879**	.937**
Öğretimsel memnuniyet	r		.990**

** : p<.01

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin "Öğretimsel memnuniyet" ve "Etkileşimsel memnuniyet" alt boyutları arasındaki korelasyon .879, Etkileşimsel memnuniyet ile VMÖ'nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .937 ve Öğretimsel memnuniyet ile VMÖ'nün toplam puanı arasında korelasyon katsayısı .990 bulunmuştur. Bu ilişkilerin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA): VMÖ'ye yönelik gerçekleştirilen AFA ile elde edilen iki faktörlü 26 madde içeren "Veli Memnuniyet Ölçeği" doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. VMÖ'ye yönelik gerçekleştirilen DFA sürecinde bir madde (8. madde) hata varyansı oldukça yüksek ve regresyon ağırlığı çok düşük çıktığından modelden çıkartılmıştır. Bu karar için uzman ve danışman görüşlerinden yararlanılmıştır. Başvurulan görüşe göre, ilgili maddelerin ölçekteki diğer maddelerle benzer yapıyı ölçtüğü ve bu yüzden çıkarılmasının yapıya zarar vermeyeceği anlaşılmıştır. Sekizinci maddenin çıkarılmasından sonra ölçek maddeleri yeniden numaralandırılmıştır. DFA yeniden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri, kabul edilebilir düzeydedir. Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (M1-M21; M2-M3; M6-M9 ve M11-M12) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır.



Şekil 4: Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Birinci ve İkinci Düzey Dfa Sonuçları: Standartlaştırılmış Yol Diyagramları

VMÖ'nün birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarında maddelerin standardize yol katsayıları; 0.55 ile 0.82 arasındadır. Elde edilen bu değerler, maddelerin ilgili faktörlerini nitelikli şekilde temsil edebilmektedir. VMÖ'ye ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Veli Memnuniyet Ölçeği'nin DFA Sonuçlarının Uyum İndeksi Değerleri ve Karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
1. Düzey	799/271=2,94	.914	.941	.943	.905	.925	.069
2. Düzey	801/271=2,95	.914	.941	.941	.903	.924	.068
Uyum Yorumu*	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum	Yeterli Uyum

Kaynak: *(Doğan, 2015, 2013; Hu ve Bentler, 1999)

VMÖ'nün DFA sonucunda iki faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. VMÖ'nün iki modelinin Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı, ($\chi^2/sd=2,94$ ile 2,95 arasında) diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında VMÖ'nün yapı geçerliği sonuçlarına dayanarak toplam veli memnuniyetinin kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu varsayılabilir.

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Ölçüt Bağlı Geçerliliği

VMÖ'nün ölçüt geçerliği için Sarı (2008) tarafından geliştirilen Veli Memnuniyet Anketi kullanılmıştır. İki veri toplama aracı 92 kişilik veli grubuna uygulanarak, veri toplama araçlarından elde edilen toplam puanlar arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliliği Sonuçları

		Veli Memnuniyet Anketi
Veli Memnuniyet Ölçeği	r	.478*

*: $p < .05$

Velilerin, veli memnuniyet ölçeği ile veli memnuniyet anket puanları arasında pozitif yönlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). VMÖ ile Veli Memnuniyet Anketi puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçları VMÖ'nün ölçüt geçerliğinin sağlandığı varsayılabilir.

Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Güvenirliği

VMÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle ölçek, madde analizine alınmış ve ölçeğin madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmıştır. VMÖ'nün alt boyutlarının güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı Cronbach-Alpha Katsayısı yöntemi ile kestirilmiştir

Tablo 12'de VMÖ'nün; madde-toplam puan korelasyon değerleri, alt ve üst grup farkı için t değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı verilmiştir.

Tablo 12: Veli Memnuniyet Ölçeği'nin Ölçek Maddelerine Ait Bazı Güvenirlik Analizi Değerleri

	Madde No	Madde-toplam korelasyon	puan	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı
Öğretimsel Memnuniyet	M4	.701		27,053**	.962
	M6	.697		24,065**	
	M7	.766		30,962**	
	M8	.756		26,750**	
	M9	.713		25,050**	
	M11	.786		33,697**	
	M12	.734		33,207**	
	M13	.789		32,267**	
	M14	.775		34,471**	
	M15	.799		35,532**	
	M16	.742		39,120**	
	M18	.760		33,392**	
	M19	.780		30,940**	
	M20	.720		35,459**	
M21	.792		29,481**		
M22	.777		32,233**		
M23	.772		31,049**		
M24	.745		33,401**		
Etkileşimsel Memnuniyet	M1	.591		23,230**	.819
	M2	.653		22,997**	
	M3	.587		19,078**	
	M5	.540		19,228**	
	M10	.663		33,754**	
	M17	.580		24,967**	
M25	.680		29,239**		
Veli Memnuniyeti Ölçeği					.965

** : p<.01

VMÖ'nün üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, VMÖ'nün maddelerinin öğretmenlerinden memnuniyetleri yüksek düzeyde olan velilerle, olmayan velileri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir.

VMÖ'nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyon değerleri .540 ile .799 arasındadır. VMÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonuçlarına VMÖ'nün faktörleri açısından bakıldığında “Öğretimsel Memnuniyet” alt boyutu için .962; “Etkileşimsel Memnuniyet” için .781 değerleri bulunmuştur. VMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .965'dir.

Test tekrar test sonuçları: VMÖ'nün kararlılığı test-tekrar test yöntemi ile sınanmıştır. VMÖ, 67 ilkököl velisine uygulanmış aynı veli grubuna üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır. VMÖ ile elde edilen bu iki uygulama puanları arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği test edilmiştir. Gerçekleştirilen bu test sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı .967 bulunmuştur (p<.01). Bu korelasyon katsayısı ilişkinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre VMÖ, kararlı bir şekilde güvenilir ölçümler yapmaktadır.

Veli Memnuniyet Ölçeği'ne Yönelik Karar

VMÖ'ye yönelik AFA'nın ortaya çıkardığı model DFA ile test edilmiş ve uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. İkinci düzeyde yapılan DFA analizinde alt boyutlarının Veli Memnuniyetini temsil ettiği bulunmuştur. VMÖ'nün güvenilirliğine ilişkin sonuçlarında da iç tutarlılık katsayıları çok iyi ve mükemmel düzeydedir. VMÖ'nün bütün değerlere göre güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu varsayılabilir.

VMÖ, boyutlarıyla ve boyutlarına ait alt boyutlarıyla ayrı ayrı puanlanabilmektedir. VMÖ'nün Öğretimsel Memnuniyet alt boyutundan 5 ile 90 aralığında, Etkileşimsel Memnuniyet alt boyutunda 5 ile 25 aralığında puan alınmaktadır. VMÖ'nün tamamından 5 ile 125 aralığında puan alınmaktadır. Her bir alt boyutlardan

alınan ve ölçekten alınan yüksek puan, öğretmenle ilgili velilerin memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğunu; düşük puan ise veli memnuniyetlerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Öğretmen performans değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşlerinin de veri kaynağı olarak kullanılabilinmektedir. Fakat öğrenciler yetişkin olmaması, ders programına hâkim olmamaları, öğretmenlere karşı duygusal bir bağ oluşturmaları ihtimali onların yanlı değerlendirme yapmalarına sebep olabilir (Peterson vd., 1995). Eğer okulda demokratik ortam varsa öğrenciler özgür ve objektif değerlendirmeler yapabilirler (Zingil, 2012). İlkokul düzeyinde öğrencilerin ders programlarına ve içeriğine çok fazla hâkim olamayacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda Coburn (1984) öğretmenlerin öğrencilerini motive etmelerine yönelik davranışlarıyla ilgili öğrencilerden bilgi alınabileceğini ifade etmiştir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimine yönelik bilgiler alınarak bu bilgilerin, öğretmenlerin performansları hakkında veri kaynağı oluşturabileceği varsayılabilir. Bazı çalışmalarda öğrenci değerlendirmelerinin tutarsızlıklar içerdiği tespit edilmiştir (Hanif ve Pervaz, 2004) Öğrencilerin değerlendirmesine ilişkin veriler nitelikli ölçme araçlarıyla toplanabilir. Öğrencilerin öğretmenden memnuniyetlerini ölçmek amacı ile Öğrenci Memnuniyet Ölçeği geliştirilmiştir. Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen AFA sonuçları ölçeğin iki boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. AFA'nın ortaya çıkardığı model DFA ile sınanmış ve uyum değerleri yeterli ve kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır. Memnuniyet Ölçeği'nin Etkileşim ve Bireysel Destek adlı iki boyutu vardır. ÖMÖ ile ilgili tüm değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Kayıkçı ve Sayın, (2010) tarafından ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek için 42 maddeden oluşan Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği adında bir ölçme aracı geliştirmiştir. Sarı (2008) öğrencilerin okullardan memnuniyet düzeyini ölçmek için 32 maddelik "öğrenci memnuniyeti ölçeği" geliştirmiştir. Ölçek tek boyutludur. Ölçeğin iç tutarlılık değeri .96'dır. Alanyazında ilkökul öğrencilerinin, öğretmenlerinden memnuniyetlerini ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında velilerin de öğretmen performans değerlendirme sürecinde veri kaynağını olarak görüşlerinin alınabilmesine yönelik veli memnuniyet ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır. Veli; öğrencilerin sorumluluğunu üstlenmiş, onun okula devamından ve okuldaki davranışlarından ilk olarak muhatap alınacak kişidir (Yılmaz ve Öznacar, 2016). Veliler; öğretmeni, velisi bulunduğu öğrenciler vasıtasıyla dolaylı yoldan gözlemleyebilirler (Döngel, 2006). Veliler öğretmenlerin sunduğu eğitim hizmetinin aynı zamanda paydaşdır. Veliler, statüsü itibari ile veli memnuniyet anketi aracılığı ile öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine dahil olabilir (Peterson 1984; Peterson 1987). Bunun aksine bazı çalışmalarda; öğretmenler, veli değerlendirmesinin öğretmen performans değerlendirilmesi sürecinde değerlendirici olarak bulanmasını uygun görmemektedirler (Altay ve Kış, 2021; Gündüz ve Tangut, 2005; Karabatak ve Şengür, 2020; Sağbaş ve Özkan, 2019). Diğer bir çalışmada, velilerin kendilerini değerlendirecekleri için öğretmenlerin çok tedirgin oldukları bulunmuştur (Karabatak ve Şengür, 2020). Başka bir çalışmada ise öğretmenin dışarıdan nasıl algılandığını öğrenmesi açısından velilerin öğretmen performans değerlendirilmesi sürecine dâhil olabilecekleri bulunmuştur (Altun ve Memişoğlu, 2008). Okul değerlendirme süreçlerinde velilerin görüşlerine başvurmak çok yaygın durumdur. İngiltere, Hollanda, İskoçya, Çek Cumhuriyeti ve Belçika gibi ülkelerde velilerden okulu değerlendirmeleri için anketler vasıtasıyla görüşler alınır (Faubert, 2009). Öğretmenlerin performansları değerlendirilirken çoklu veri kaynakları, birden fazla bakış açısıyla değerlendirme yapılmasına olanak sağlar. Tek kişinin değerlendirmesinden ortaya çıkan hatalar, en aza indirgenir (Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017).

Araştırma kapsamında velilerin öğretmenden memnuniyeti ölçmek için Veli Memnuniyet Ölçeği geliştirmiştir. Veli Memnuniyet Ölçeği, yapı geçerliliği için gerçekleştirilen AFA'nın ortaya çıkardığı Öğretimsel Memnuniyet ve Etkileşimsel Memnuniyet boyutları DFA ile test edilmiş ve uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Veli Memnuniyet Ölçeğinin, güvenilirliğine ilişkin sonuçların iç tutarlılık katsayıları çok iyi ve mükemmel düzeydedir. Dirik (2015) tarafından veli memnuniyetini ölçmek için 35 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Veli memnuniyeti anketi yönetici, öğretmen, fiziki olanaklar, uygulanan eğitim programları ve sosyal etkinliklerin etkisini tespit etmeye yönelik ifadelerden oluşan iki bölümlük ankettir. Sarı (2008) velilerin, okullardan memnuniyet düzeyini ölçmek için 30 maddelik veli memnuniyeti ölçeği geliştirmiştir. Bu veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Özbaş (2014) İlköğretim Kurumları Aile Memnuniyet Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç boyutludur. Bu boyutlar: yönetime katılım, akademik gelişim, sosyal ve kişisel gelişimdir. Ölçeğin geçerli ve güvenilirlik çalışması yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu kestirilmiştir. Polat (2022) gerçekleştirdiği bir çalışmada 51 maddeden ve 10 bölümden oluşan Veli Memnuniyeti Anketi geliştirmiştir. Gerçekleştirilen güvenilirlik testinde veli memnuniyet anketinin güvenilirliği .953 bulunmuştur. Alanyazında ilkökul düzeyinde

velilerin öğretmenlerden memnuniyetini ölçen ölçeğe rastlanmamıştır. Yukarıda söz konusu ölçekler, daha çok velilerin okuldan memnuniyetlerini ölçmektedir. Bazı veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmemiştir. Tüm bu açılardan araştırma sürecinde geliştirilen Veli Memnuniyet Ölçeği'nin, alana katkı sağlayıcı nitelikte olduğu değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf yönetimi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular* (ss. 1-42). Pegem Yayıncılık.
- Altay, P. ve Kış, A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 1-18.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirilmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı)*, 98-121.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Pegem A yayıncılık.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2019). Öğretmen performansının değerlendirilmesi: Okul müdürü ve öğretmenlerin bakış açısına dayalı bir durum çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(19), 153-176.
- Bragg, L. A., Walsh, C. ve Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers ve Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Bear, G. G. (2015). *Preventive and classroom-based strategies*. In E. T. Emmer ve E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15–39). New York: Routledge.
- Bilgin, M. (1990). Ankara merkez ilçelerindeki orta okullarda okul ile ailenin işbirliği ve sorunları. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]
- Brophy, J. (2006). Observational Research on Generic Aspects of Classroom Teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 755–780). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum (Gözden geçirilmiş yirmi birinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayınları.
- Charbonneau, É., & Van Ryzin, G. G. (2015). Benchmarks and citizen judgments of local government performance: Findings from a survey experiment. *Public Management Review*, 17(2), 288-304.
- Coburn, L. (1984), Student evaluation of teacher performance, ERIC Document Reproduction Service No. ED289887, National Institute of Education, Washington, DC.
- Çalık, T. (2003). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*. L. Küçükahmet, (Ed.). Sınıf yönetimi. (5. baskı). 289-310. Nobel Yayınları.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çağlayan, A. (2005). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim yönetimde kalite*. Bilge Yayıncılık.
- Databank, C. T. (2012). Parental expectations for their children's academic attainment. Online at: <http://www.childtrends.org>.
- Davis, W. E. (1991). Promoting effective communication between schools and parents of disadvantaged students. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334536.pdf>
- DeRoche, E., & Williams, M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character Huffman, education program*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222-1241.
- Döngel, A. (2006). İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dee, T. S., James, J. ve Jim Wyckoff, H. (2021). Is Effective Teacher Evaluation Sustainable? Evidence from District of Columbia Public Schools, *Education Finance and Policy*, 16(2), 313-346. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00303
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education policy and management*, 24(2), 197-209.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi* (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, 42, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218816547156>
- FRASER, B. J. (1994) Research on classroom and school climate, in: D. GABEL (Ed.) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, pp. 493–541.
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E. ve Geraci, J. (2006). Parents school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471-486. <https://doi.org/10.1108/09578230610683769>
- Hanif, R. ve Pervez, S. (2004). Development and validation of teachers' Job performance scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3), 89-103
- Howell, E. (2004). Access to children's mental health services under Medicaid and SCHIP (pp. 1-8). Washington, DC: Urban Institute.
- Gibbons, S. ve Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331.
- Gold, B., Pfirrmann, C. ve Holodynski, M. (2021). Promoting a professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 431-447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Goldring, E., & Rowley, K. J. (2006). Parent preferences and parent choices. In annual meeting of the American Educational Research Association San Francisco, CA, April (Vol. 8).
- Gümüseli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Gündüz, H. ve Tangut, E. (2014). Performans değerlendirme ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9). <https://dergipark.org.tr/pub/sakaefd/issue/11228/134050>
- Granvik Saminathen, M., Plenty, S. ve Modin, B. (2021). The role of academic achievement in the relationship between school ethos and adolescent distress and aggression: A study of ninth grade students in the segregated school landscape of Stockholm. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1205–1218. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01199-w>
- Jordan, K. (2009). Performans değerlendirme. Harvard business school press pocket mentor. Çev: İnan, M., Optimist Yayınları
- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2001). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part I. *Accounting Horizons*, 15(1), 87–104. <https://doi.org/10.2308/acch.2001.15.1.87>
- Kaplan, R. S. (2010). Performansı ölçmek harvard business school press pocket mentor. Çev. İnan, M., Optimist Yayınları.
- Karabatak, S. ve Şengür, D. (2020). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 99-113.

- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 207-224.
- Kunanusorn, A., & Puttawong, D. (2015). The mediating effect of satisfaction on student loyalty to higher education institution. *European Scientific Journal*.
- Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36-46.
- Lohmann, M. J., Randolph, K. M. ve Oh, J. H. (2021). Classroom management strategies for hyflex instruction: Setting students up for success in the hybrid environment. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 807- 814. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01201-5>
- Luecke, R. (2015). *Performans Yönetimi*. (A. Özer, Çev.) Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Maile, S. (2004). School choice in South Africa. *Education and urban society*, 37(1), 94-116.
- Meydan, H. C. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Nazia, A. ve Muid, K. (2018). Exploring teacher performance: A review of concepts and approaches. faculty of educational studies, Universiti Putra Malaysia https://www.researchgate.net/publication/329880401_Exploring_Teacher_Performance_A_Review_of_Concepts_and_Approaches.
- Nolan, J., Jr. ve Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Wiley.
- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication Education*, 41(2), 167-180.
- OLIVER, R. L. & DESARBO, W. S. (1989) Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research proposition, *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2, pp. 1-16.
- ÖZBAŞ, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Özyürek, M. (2013). *Olumlu sınıf yönetimi* (4.Baskı). Kök Yayınları.
- Peterson, K. D. (1984). Methodological problems in teacher evaluation. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 62-70.
- Peterson, K. D. (1987). Teacher evaluation with multiple and variable lines of evidence. *American Educational Research Journal*, 24, 311-317.
- Peterson, K. D., Benson, N., Driscoll, A., Narode, R., Sherman, D., & Tama, C. (1995). Preservice teacher education using flexible, thematic cohorts. *Teacher Education Quarterly*, 29-42.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E. ve Mukhopadhyay, S. (2003). Parent surveys for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(4), 317-330.
- Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. *Nassp Bulletin*, 88(639), 60-79.
- Polat, A. (2022). Özel program ve proje uygulayan ortaokullarda öğrenim gören öğrenci velileri memnuniyet durumları ve etkileyen etmenler (Yüksek Lisans Tezi, TC Maltepe Üniversitesi).
- Sağbaş, N. Ö. ve Özkan, C. (2019). 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Sancar, R., Atal, D. ve Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sarı, M. C. (2008). Öğrenci ve velilerin okul memnuniyeti (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4557>

- Shao, M., He, W., Zhao, L. ve Su, Y. S. (2022). The influence of parental involvement on parent satisfaction: The moderating effect of parental educational level and the number of children. *Frontiers in Psychology*, 12, 752-802.
- Skallerud, K. (2011). School reputation and its relation to parents' satisfaction and loyalty. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 671-686. <https://doi.org/10.1108/09513541111172081>
- Sims, S. ve Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel
- Tan, H. (2007). Toplam kalite yönetimi çerçevesinde öğrenci memnuniyeti (Süleyman Nazif Lisesi ve Okyanus Koleji Örneği. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean journal of social sciences*, 6(1), 233.
- Tikkanen, J. (2019). Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 165-179.
- Tonks, D., Kimmons, R. ve Mason, S. L. (2021). Motivations among special education students and their parents for switching to an online school: Survey responses and emergent themes. *Online Learning*, 25(2), 171-189. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2141>
- Ülker, Ş. G. (2013). Eğitim hayatında öğretmen performansı ve öğrenci memnuniyeti üzerine deneysel bir çalışma (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Vincent, C. (1996). Parent empowerment? Collective action and inaction in education. *Oxford Review of Education*, 22(4),
- Yeten, G. (2012). İlköğretim 1. Kademe Veli Memnuniyetinin sağlanmasında yöneticinin etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]
- Yılmaz, E. ve Öznacar, B. (2016). *Veli, ebeveyn- anne baba ve okul*. E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), Eğitim bilimlerinden yansımalar, (ss.59-70). Çizgi Kitabevi.
- Wright, R. (2006). Student evaluations of faculty: Concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40(2), 417-422.
- Zingil, G. (2012). İlköğretim kurumları standartlarına dayalı öz değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi] Osman Gazi Üniversitesi.



Sick of Myself Filmindeki Signe Karakterinin, Kimliğin İnşası Bağlamındaki Analizi

The Analysis of Signe Character in the film of "Sick of Myself" about the Context of the Construction of Identity

ÖZET

Bu çalışmada, "İlgi Manyacı" filmi ve Signe karakteri üzerine derinlemesine bir analiz yapılmaktadır. Signe'nin kimliğinin inşası, aşkın rolü, öznel, iktidar ilişkileri ve ötekileştirme süreçleri gibi sahne sanatları kuramıyla ilgili kavramlar incelenmektedir. Signe'nin karakter gelişimi, trajik bir aşk hikayesi üzerinden anlatılmaktadır. Filmde, Signe'nin kendini kabul ettirmek için feda etme eylemiyle ontolojik boyutunu ortaya koyduğu bir karakter olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, Signe'nin öznel deneyimleri ve kimlik arayışı Lacancı bir bakış açısıyla analiz edilmektedir. Signe'nin sahne sanatlarında kimliğini gösterme çabası ve kendini sevgilisinin sanat çevresine ifade etme çabası, mekânın anlamın üretildiği ve öznenin kimliklendiği bir alan olarak ele alınmasını yansıtmaktadır. Filmde, iktidarın onu bir meta nesnesi olarak öznelikten nesnelige geçişini ifade eden bir dönüm noktası da vurgulanmaktadır. Levinas'ın öteki kavramı üzerinden Signe'nin ilişkileri ve ötekileştirme süreçleri de incelenmektedir. Filmin sonunda Signe'nin kendi takıntılarından arınmış bir şekilde kendi öz benliğine yeniden kavuşması, dikkate değerdir. Bu çalışma, Signe karakteri üzerinden aşkın kimlik oluşumundaki rolünü, özneliği, iktidar ilişkilerini ve ötekileştirme süreçlerini ele almaktadır. Filmin derin anlamları ve düşünsel katmanları göz önüne alındığında, Signe karakteri bir sanatçının hayat hikayesiyle bağlantılıdır.

Anahtar Kelimeler: Signe Karakteri, Kimlik İnşası, Sanat Kuramları Öznelik, İktidar

ABSTRACT

In this study, an in-depth analysis is made on the movie "The Man of Interest" and the character of Signe. Concepts related to the theory of performing arts such as the construction of Signe's identity, the role of love, subjectivity, power relations and othering processes are examined. Signe's character development is told through a tragic love story. In the film, it is emphasized that Signe is a character that reveals his ontological dimension with the act of sacrificing himself to be accepted. In addition, Signe's subjective experiences and search for identity are analyzed from a Lacanian perspective. Signe's effort to show her identity in the performing arts and to express herself to her lover's art environment reflects the treatment of space as a space where meaning is produced and the subject is identified. The film also highlights a turning point that expresses the transition of power from subjectivity to objectivity as a commodity object. Signe's relations and othering processes are also examined through Levinas's concept of the other. It is noteworthy that at the end of the film, Signe regains her self, free of her own obsessions. This study deals with the role of transcendence in the formation of identity, subjectivity, power relations and othering processes through the character of Signe. Given the film's deep meanings and intellectual layers, the character of Signe is linked to an artist's life story.

Keywords: The Character of Signe, Identity Construction, Art Theories, Subjectivity, Potency

GİRİŞ

Signe ve Thomas, Oslo'da birlikte yaşayan bir çifttir. Burada Signe bir kafede çalışırken, Thomas ise çalınmış mobilyalardan yapılmış heykelerde uzmanlaşmış bir sanatçıdır. Signe, Thomas'ın çevresinden gördüğü artan ilgiyi kıskanmakta ve çalıştığı işyerinde benzer bir duruma tanık olduğu olaydan sonra, bir köpeğin ona saldırmasını sağlamak da dâhil olmak üzere çeşitli gerekçelerle Thomas'ı bu ilgiden uzaklaştırmanın yollarını bulmaya çalışır. Thomas, çalışmalarının büyük bir sergisini düzenlediğinde Signe, açılışın kutlandığı bir yemekte ciddi bir alerjik reaksiyon numarası yaparak konuşmasını gölgede bırakır. Signe, Lidexol adlı bir Rus anti-anksiyete ilacı hakkında bir haber makalesine rastlar ve bu ilacı kullananlarda ciddi cilt hastalığına yol açtığına dair raporların ardından uyuşturucu satıcısı arkadaşı Stian'dan büyük miktarda bu ilaçlardan almak ister ve düzenli olarak kullanmaya başlar. Cilt hastalığının semptomları kendini göstermeye başladığında Signe, Thomas'ın teşvikiyle bir doktora gider, ancak doktorun kendisine herhangi bir kontrol yapmasına izin vermeyi reddeder. Aynı gün, Thomas büyük bir dergiyle röportaj yapar ve Signe'yi hastaneden alamaz. Thomas'ın kendisine yeterince ilgi göstermediğini hisseden Signe, kasıtlı olarak aşırı dozda Lidexol alır ve hastaneye kaldırılır ve sonuç olarak Thomas onunla ilgilenmek için daha fazla zaman harcamaya başlar. Signe,

Kutup Ata Tuncer¹

How to Cite This Article
Tuncer, K. A. (2023). "Sick of Myself Filmindeki Signe Karakterinin, Kimliğin İnşası Bağlamındaki Analizi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3866-3869. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70620>

Arrival: 12 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Doç., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Manisa, Türkiye

annesinin tavsiyesi üzerine ağır hastalıkları olanlar için bütünsel bir destek grubuna katılmaya karar verir; ancak yalan söylediğine inanan bir grup üyesi tarafından azarlanır. Durumuyla ilgili farkındalık yaratma bahanesiyle bu sefer arkadaşının çalıştığı bir haber kaynağına röportaj verir. Ancak internette yayımlandıktan sonra ortaya çıkan makale, toplu bir silahlı saldırı haberlerinin gölgesinde kalır. Ancak ertesi gün makale ulusal gazetenin ön sayfasında yayınlanır ve Signe'nin bir modellik sözleşmesi imzalamasına yol açar. Bu süre zarfında Lidexol almaya devam eden Signe'nin durumu daha da kötüleşmektedir.

Signe Karakterinin, Kimliğin İnşası Bağlamındaki Analizi

Sick of Myself, Türkçe'ye "İlgi Manyağı" adıyla çevrilmiş olan 2022 Norveç filmi, prömiyerini Fransa'nın Cannes şehrinde yapmış ve komedi unsurlarının tam anlamıyla trajedi ögesi olarak kullanıldığı; ana karakterler olan Signe ve Thomas'ın aslında düalist bir ruha sahip çekişmeli bir aşkı tasvirledikleri bir sinema yapıtı olarak düşünülebilir. Filmle ilgili yapılan kritiklere bakıldığında aslında Signe karakteri, narsis, egolu ve hatta saykodelik (psikedelik) bir kişilik olarak ifade edilmektedir. Ancak bir sanatçının duygusu üzerinden bakılırsa, sürece aşk ve aşkı temsil eden farklı duygu boyutları da ele alınarak; aslında Signe'in yaptıkları, Thomas'ın da filmde ona karşı daha hoşgörülü tavrından ötürü anlaşılabilir bir fikri ortaya koymaktadır. Signe, aslında Thomas'ın ilgisini, her ne olursa olsun çekmeye çalışan ve onun dünyasına değer vererek onun gibi olmaya çalışan bir karakterdir. Bu tür bir eylemi, aslında Erdem Gündüz tarafından Taksim Meydanı'nın ortasına yakın bir alanda gerçekleştirdiği Duran Adam eylemiyle ve Kızıl Meydan'da Pyotr Pavlensky tarafından gerçekleştirilen ve adına Takıntı verdiği eylemdeki pasif direnişle bağdaştırabiliriz. Sanatsal davranışla oluşturulan ve toplumun dikkatini çekmeye çalışan bu tür hareketler, bireyin kendini öne atarak ve hatta zarar vererek uyguladığı ve bununla dikkat çekmeye çalıştığı; sonucunda da farkındalık yaratma çabasında bulunduğu eylemler olarak düşünülebilir. Signe'nin kendisini bir köpeğe ısırtma çabasından tutarak, yasa dışı ilaçları alıp yüzünü kaybetme pahasına bir dergiye röportaj vermeye çalışmasına kadar yaptığı her türlü mazoşist eylem, aslında çok naif bir ifadeyle Thomas'ın dikkatini çekme çabası olarak ele alınabilir. Filmde Signe ile Thomas'ın yaşadıkları aşkla ilgili psikolojik analiz dışında; modellikten sergiye kadar aslında popüler kültürün, insanları statü ya da kariyer hedefi uğruna nasıl bir liberal ekonomi bataklığına saptığı da ironik bir şekilde işlenmektedir. Slavoj Zizek'in "Popüler Kültürden Lacan'a Giriş" adlı kitabı da bu anlamda, Lacan'ın psikanalitik teorilerini popüler kültür örnekleriyle ilişkilendiren bir çalışmadır. Zizek, popüler kültürden örnekler kullanarak Lacan'ın teorilerini açıklamakta ve bu teorilerin günlük yaşamımızda nasıl işlediğini tartışmaktadır (Zizek, 1989).

Signe karakterinin, popüler kültür ile ilişkilendirdiği ele alındığında; Foucault'un "Başka Mekânlara Dair" ve "Özne ve İktidar" eserlerini es geçmemek gerekmektedir. Bu eserlerde iktidarın nasıl işlediği, kontrolün nasıl sağlandığı ve mekânın bireyler üzerindeki etkisi gibi konular ele alınmaktadır. Signe karakterinin deneyimleri ve özellikleri, Foucault'nun felsefi yaklaşımlarıyla bağlantılı olarak değerlendirilebilir. Signe'nin narsis, kibir ve egolu özellikleri, iktidarın bir şekli olarak görülebilir. Foucault, iktidarın sadece üst düzey politik yapılarla sınırlı olmadığını, günlük yaşamın her alanında var olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, Foucault'un "Başka Mekânlara Dair" eserinde ele aldığı heterotopya (heterotrofi) kavramı (Foucault, 1990). Signe karakterinin deneyimlerini analiz etmede kullanılabilir. Foucault tarafından bir şekilde 'öteki' olan belirli kültürel, kurumsal ve söylemsel alanları tanımlamak için geliştirilmiş bir kavramdır: rahatsız edici, yoğun, uyumsuz, çelişkili veya dönüştürücü... Signe'nin gerçeklikle bağlantısının kopması ve sanrılara saplanması, onu normlardan ve alışılmış mekânlardan farklı bir yerde konumlandırmaktadır. Bu heterotrofik deneyimler, iktidar ilişkilerinin etkisi altında bireyin kendini ifade etme ve tanımlama şeklini sorgulamasına neden olmaktadır. Öte yandan, Signe'nin kendini bir kurban olarak tanımlama isteği, Foucault'nun "Özne ve İktidar" eserinde ele aldığı iktidarın özne üzerindeki etkisini düşündürür (Foucault, 2005). Foucault, iktidarın bireyleri kontrol etmek ve belirli bir özneye dönüştürmek için disiplin mekanizmaları kullandığını savunur. Thomas ile yaşadığı aşktan, bir modellik şirketinin, görme engelli ya da belirli bir engele sahip bireyleri kullanması, bu iktidar eyleminin bir manifestosu niteliğindedir.

Yılmış ve kendisinden vazgeçme potansiyelini kendinde barındıran her bir birey, aslında bu ilk trajediyi aynayı ilk gördüğü anda yaşamaya başlar. Lacancı psikanalizin bir girişini sunan Bruce Fink'in perspektifinden bakıldığında (2016), filmdeki karakterlerin kimlik oluşumu ve özneleşme süreci üzerine düşünülebilir. Signe'nin fiziksel değişim geçirmesi, Lacancı anlamda "aşamalı bir özneleşme" sürecini yansıtabilir. Aynı şekilde, Thomas'ın nesnelere kendi benliğinin pazarlığı için kullanması, Lacan'ın "ötekinin aynası" kavramını hatırlatabilir (Fink,1997). Thomas, popüler kültürün ve kopyala-yapıştır kültürünün temsilcisi olarak, kendi kimliğini tanımlamak için dışarıdan nesnelere ve imajları kullanmaktadır. Signe'nin, filmin iki yerinde "ırkçı" olarak nitelendirilmesi de ilginç bir durumdur. Muhtemelen narsis ve egolu bir kişilik yapısı için Signe karakteri, ırkçılık temasının vurgulanması için feda edilmiştir; ya da filmin alt metinlerinde yatan ve aslında Signe'in mağdur olduğunu da düşünen bir kesim için mütedeyyin bir atmosfer yaratılmaya

çalışılmıştır. Çünkü gerçekten de filmin sonunda, artık yalan söylemeyen, hayalinde çıktığı ve TV haberlerinde söylediği “İsa sana geliyor” şarkısında olduğu gibi, gizli bir günah çıkarma ve özüne dönme eğilimi yansıtılmak istenmektedir. Bu kendinden vazgeçme ve artık emekliliğini yaşama kararına benzer bir durumu, Veronique Doisneau'nun Paris operasındaki son performansında görebiliriz. Veronique Doisneau'nun kendini yetersiz ve yaşlı hissetmesi, aynı zamanda bir trajedi örneği olarak ele alınabilir. Bu durum, aşk ve ontoloji perspektifinden analiz edildiğinde, Veronique'nin kendi performansına olan güvensizliğiyle ilgili olabilir. Kendini yetersiz hissetmesi, kendini kabul etme ve başkalarının beklentilerini karşılama arzusu arasında bir çatışmayı yansıtabilir. Performans sanatçısı olarak, Veronique'nin kendi yetenekleri ve yaşlanma süreciyle mücadelesi, ontolojik bir sorgulama ve kimlik arayışıyla ilişkilendirilebilir. Performansının sona ermesiyle birlikte, Veronique'nin kendini ifade etme ve özgünlüğünü koruma çabası sona erer. Kendini yetersiz hissetmesi, bir tür fedakârlık ve kendini feda etme anlamına gelebilir, çünkü kendi performansını ve sanatsal varoluşunu terk etmek zorunda kalır. Signe da aslında Veronique gibi, kadın ve Fransız kimliği ile gurur duymaktadır. Signe, Thomas ve arkadaşlarına, sergiden önce neden serginin isminin İngilizce olduğunu sorarak aslında ulusalcı bir kimliği öne çıkarmaktadır. Thomas'ın sürekli Signe'in sorgulamalarına karşılık akademik ya da sanatsal cevaplar vermesi; Signe'in kendisini değerlerinden uzaklaştırarak bir intihar duygusunun içine çekmiştir. Signe, film ilerledikçe dürüst ve kendiyi hesaplaşan bir kişiliğe bürünür. Thomas'la şakacı ve sempatik bir ilişki kurmuştur. Thomas da aslında bu yaklaşıma aynı oranda cevap vermiş, belki de Signe finalde değişip özüne döndüğü için onunla yüzleşmemiştir.

Sick of Myself filmini analiz etmek için konuya birkaç farklı açıdan yaklaşılmıştır. Bunlar gösterge bilimsel olarak şu şekilde değerlendirilmiştir ve olası analiz noktaları şu şekilde sıralanabilir (Topbaşoğlu, 2023).

1. Karakterler: Filmde yer alan karakterlerin motivasyonları, davranışları ve ilişkileri üzerinde durulmuştur. Signe karakteri, dikkat çekme arzusuyla ve kendini önemli hissetme çabasıyla hareket ediyor gibi görünmektedir. Thomas karakteri ise arkadaşlarına övünme ihtiyacı duyarak hareket etmektedir. Bu karakterlerin psikolojik ve duygusal gelişimleri analiz edilebilir.

2. Temalar: Filmde işlenen temalar keşfedilmeye çalışılmıştır. Örneğin, ilgi çekme, narsisizm, kimlik oluşturma, empati, yanlış anlama gibi temalar, filmin merkezinde yer alıyor gibi görünmektedir. Bu temalar üzerine düşünerek, filmin mesajı ve yazarın niyeti anlaşılabilir.

3. Gerilim Unsurları: Filmde gerilim unsurları da bulunmaktadır. Örneğin, Signe'in kanla tanışması, şişeyi çalan sevgilisi Thomas'ın anlattıkları ve kızın yaralı birine yardım etmesi gibi olaylar gerilimi artırabilir. Bu gerilim unsurlarının filmin akışını nasıl etkilediği ve izleyicinin duygusal tepkisinin (alımlama durumu) nasıl olduğu analiz edilebilir.

4. Dil ve Göndermeler: Filmde kullanılan dil, göndermeler ve semboller de analiz edilebilir. Örneğin, Thomas'ın sergisi için "damage" (hasar) kelimesini kullanması, Signe'nin fındık alerjisi ve sonrasında yaşadığı durumlar gibi unsurların sembolik anlamları olabilir.

Signe ile Thomas'ın çekişmelerinde özellikle ikisinin evde farklı zamanlarda röportaj vermeleri ve bu röportajda ikisinin de kendilerini merkeze almaları, varoluşsal bir çatışmadır. Örneğin, Thomas'ın çekimlerinde Signe'in mutfakta yasa dışı hapları almaya devam etmesi; dergi çıktığında Thomas'ın dergiyi hastaneye getirmesi ve bu durumun Signe'in sağlığından daha önemli olması; ayrıca aynı şekilde Signe'in bu kez röportajında Thomas'ın sandalyelerinin gözükmemesini istemesi: iki karakterin de bu kendilerini ben-merkezci bir konuma aldıklarını göstermektedir. Bu da aslında bir var olma sorunsalıdır. Örneğin Levinas, “ilk felsefe”nin ontoloji değil, etik olduğunu söylemiştir (Taş, 2017). Ontolojinin varlıkları anlama çabasının temelinde kendine yeten ve özerk bir akıl iddiası bulunduğu ve modern dönemde varlık düşüncesinin temel sorununun özgürlük olduğunun altını çizen Direk'e göre, Levinas için “ilk felsefe” temel sorunu özgürlük olan ontoloji değil, “dışsallığa saygı anlamında kuram”dır (Direk, 2005). Diğer bir deyişle Levinas, kendine yeten, özerk özne anlayışı yerine öteki ile ilişki içinde varlık bulan bir özne anlayışı geliştirmeye çalışmıştır. Direk, Levinas'ın, “ben'in özerk özgürlüğünün yerine, başkasına karşı adil olan etik öznenin yaderkliğini geçir”diğini söyler: “Yaderklik hem başkasını, dışsallığı ‘taşımak’ hem de ben olmak – bir ayağı varlıkta tutarak varlıktan çıkmaktır” (Direk, 2005). Bu ifadelerle göre, “aşk” duygusu içinde Thomas'ın Signe'ı başlarda ciddiye almaması ve Signe'nin de Thomas'a yalan söylemesi, burada aşkın nasıl tanımlanması gerektiğini tekrar tartışmaya açmaktadır. O halde aşk bir tutku mudur? Ya da kişinin bilinçaltında yarattığı totaliter olarak kişisel beklentilerin bir tezahürü müdür? Bu durumda “aşk”, bir fenomen olarak ötekinin varlığını saymayı ve kabullenmeyi gerektirmez mi?

Levinas'ın felsefi düşüncesinde "öteki" kavramı, insan ilişkileri ve etik sorumluluklar açısından önemli bir yer tutar. Öteki, bireyin kendisiyle farklılıkları olan diğer insanları ifade eder. Levinas'a göre, öteki, benlikten farklı bir varlık olarak algılanır ve bireyin etik sorumluluğunu tetikler. Levinas, ötekinin tanınması ve

önemsenmesi gerektiğini vurgular. Öteki, benlik için bir tehdit oluşturabileceği gibi, aynı zamanda etik sorumlulukların kaynağı ve insanın anlam ve değer kazanmasının temelidir. Ötekiyle karşılaşma, bireyin kendini aşması, sınırlarını aşması ve başkasının acısına, ihtiyaçlarına ve özgürlüklerine duyarlılık göstermesi anlamına gelir. Levinas'ın öteki kavramı, ahlaki ve etik düşüncenin temelini oluşturur. İnsanlar arasındaki ilişkilerin merkezinde ötekinin yer aldığına inanır ve bu ilişkilerin bireyin sorumluluklarını ve etik değerlerini belirlediğini ifade eder. Öteki, bireye sadece bir başkası olarak değil, aynı zamanda etik bir çağrı olarak görünür ve insanın kendisini aşmasını sağlar. Bu ifadelere göre aşk, aynı zamanda bir kültürlenme ve gelişim süreci de olmalıdır. Bireyin doğuştan edindiği özellikler dışında, sonradan kazandığı tüm değerler, ileride değil sadece "aşk"ın, insanlarla nasıl bir ilişkiye sahip olacağına da altını çizer.

Sonuç olarak, Signe'nin yüzünü feda etmesiyle başlayan süreç, heykel müzesindeki fotoğraf çekimleriyle bir dönüşüme kadar gelişen bir serüvendir. Bu dönüşüm, özneleşme ve özgürlük arayışının bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Levinas'ın felsefi düşüncesinde "öteki" kavramı, insan ilişkileri ve etik sorumluluklar açısından önemli bir yer tutar. Öteki, benlik için bir tehdit oluşturabileceği gibi, aynı zamanda etik sorumlulukların kaynağı ve insanın anlam ve değer kazanmasının temelidir. Ötekiyle karşılaşma, bireyin kendini aşması, sınırlarını aşması ve başkasının acısına, ihtiyaçlarına ve özgürlüklerine duyarlılık göstermesi anlamına gelmelidir. Levinas, insanlar arasındaki ilişkilerin merkezinde ötekinin yer aldığına inanır ve bu ilişkilerin bireyin sorumluluklarını ve etik değerlerini belirlediğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, filmin final sahnesinde aslında Signe, kendisine gerek etik gerekse ruhsal açıdan iyi davranan ve iyi yaklaşan bir topluluğun yanında kendini mutlu hisseder. Signe'nin belki de film boyunca izleyeler tarafından işitildiği en iyi repliklerinden biri: "Kimse yıkıcı dürtüleri olmasını istemez." sözüdür...

Sonuç ve Değerlendirme

Sick of Myself filmindeki Signe karakteri, postmodern kimlik inşası bağlamında ilgi çekici bir analiz sunmaktadır. Bu analiz, sahne sanatları kuramı, özne, iktidar ve ötekileştirme gibi kavramları daha derinlemesine ele almıştır. Signe'nin kimliği, aşkın etkisi altında nasıl şekillendiği üzerine odaklanılmaktadır. Çalışma, Signe'nin öznel kimlikle kavramıyla olan ilişkisini ve kimlik oluşturma çabalarını incelerken, iktidarın rolüne de vurgu yapmaktadır. Signe'nin kimliği, toplumsal cinsiyet normlarının dışında şekillenen bir karakter olarak görülebilir. Filmdeki sahneler, onun kadınlık ve erkeklik algılarını sorgulamasına ve alternatif kimlik arayışlarına yönlendirmesine odaklanılmaktadır. Bununla birlikte, filmdeki ötekileştirme süreçleri ve Signe'nin buna maruz kalışı da analiz edilmektedir. Sosyal teori ve kültürel çalışmalar perspektifinden bakıldığında, Signe'nin öznel deneyimleri, toplumsal yapılar ve normlar tarafından belirlenen bir ötekileştirme sürecine tabi tutulduğunu göstermektedir. Bu süreç, onun farklı kimlik unsurlarını keşfetme ve kendini ifade etme çabalarını etkilemektedir.

Bu analizde, Lacancı bir perspektiften de yararlanılmaktadır. Signe'nin öznel deneyimleri ve kimlik arayışı, Lacan'ın ayna evresi ve simgesel düzen kavramlarına uygun olarak incelenmiştir. Signe'nin, toplumun beklentileri ve kendisi arasındaki gerilimi deneyimlemesi, kimlik oluşumundaki çatışmalara işaret etmektedir.

Sonuç olarak, Sick of Myself filmindeki Signe karakteri, kimlik oluşumu, aşkın etkisi, öznel kimlik, iktidar ilişkileri ve ötekileştirme süreçleri gibi önemli konuları aydınlatmaktadır. Bu analiz, sahne sanatları ve film çalışmaları alanında derinlemesine bir anlayış sunmayı hedeflemektedir.

KAYNAKÇA

- Direk, Z. (2005). Başkılık deneyimi: kıta avrupası felsefesi üzerine denemeler. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Fink, B. (1997). Lacancı psikanalize bir giriş. İstanbul: Encore Yayınları (2016, çeviri yayınevine aittir.)
- Foucault, M. (1990). The history of sexuality: Volume 1. Vintage Books.
- Foucault, M. (2005). Özne ve iktidar. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Lacan, J. (1977). The mirror stage as formative of the function of the I as revealed in psychoanalytic experience. In *Écrits: A selection* (pp. 1-7). Norton.
- Taş, T. (2017). Ötekinin İmgesiyle Karşılaşma ve İzleyicinin Etik Sorumluluğu: Alan Kurdi İmgesi Üzerine Eleştirel Düşünceler. *Mülkiye Dergisi*, 41 (4), 3-2.
- Topbaşoğlu, K. (2023). Göstergibilim: dil, kültür ve çeviri araştırmaları. İstanbul: Fenomen Yayıncılık.
- Zizek, S. (1989). Yamuk bakmak. Popüler kültürden Jacques Lacan'a giriş. İstanbul: Metis Yayınları (2. Basım 2005, çeviri yayınevine aittir.)



Turizm ve Küresel Ekonomi: Turizmin Dünya Ekonomisine Etkileri ve Ekonomik Kalkınmaya Katkıları

Tourism and the Global Economy: The Effects of Tourism on the World Economy and Its Contribution to Economic Development

ÖZET

Çalışma, gerekli alan yazın taraması yapılmak suretiyle turizm kavramının tanımlanması, dünyanın küresel ekonomik yapısına, turizm sektörünün kalkınmayı artırıcı nitelikleri bağlamında etkilerinin mercek altına alınması hedefiyle hazırlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada ikincil verilerin toplanmasıyla uluslararası ve ulusal alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede çalışmada ilk olarak turizm kavramı irdelenmiş, turizmin küresel ekonomideki yeri analiz edilmiş ve turizm ile ekonomik kalkınma arasındaki bağ ifade edilmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak çalışmada halihazırdaki literatüre bir takım katkılar sağlayacağı ve bu hususlarla alakalı çalışmalar yürüten kesimlere yarar sağlayacağı düşüncesiyle çıkarımlar yapılarak değerlendirmeler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Turizmin Ekonomik Etkileri, İktisadi Kalkınma.

ABSTRACT

The study has been prepared with the aim of defining the concept of tourism, examining the effects of the tourism sector on the global economic structure of the world, in the context of its development-enhancing qualities, by scanning the necessary literature. In this context, international and national literature review was carried out by collecting secondary data in the study. In this context, firstly, the concept of tourism was examined, the place of tourism in the global economy was analyzed and the link between tourism and economic development was tried to be expressed. In addition, in the study, evaluations were made by making inferences with the thought that it will contribute to the current literature and will benefit those who work on these issues.

Keywords: Tourism, Economic Effects of Tourism, Economic Development

GİRİŞ

On sekizinci yüzyılın ikinci yarısında ağırlıklı olarak Batı Avrupa Ülkelerinde başlamış olan sanayi devrimi ve 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülen teknolojik gelişmeler ve dönüşümle birlikte daha süratli hale gelen küreselleşme süreci tüm dünyayı etkisi altına alarak büyük gelişmelere neden olmuştur. Bu büyük değişimden toplumsal düzlemde tüm yapılar ve süreçler etkilenmiştir. Ortaya çıkan gelişim sürecinde toplumda süregelen sosyal koşullardaki değişiklikler, refahın ve kalkınmanın öncüsü olmuştur. Bu durum aynı zamanda birçok sektörde, özellikle bölgeler arası ekonomide, gelişmişlik farklılıklarının daha belirgin hale geldiği anlamına da gelmektedir. Bu doğrultuda kalkınma iktisadi, ekonomik ve sosyal dengesizliklerin ve eşitsizliklerin giderilmesi için alınan tedbirleri içeren bir iktisat disiplinine evrilmeye başlamıştır. Zamanla tarım ve sanayinin yanında başka gelişmeler de yaşanmış, bu gelişmeler giderek yaygınlaşmıştır. Altyapı, sosyal güvenlik, eğitim, ulaşım sağlık, pazarlama haberleşme ve turizm gibi sosyo-kültürel ve iktisadi sektörlerdeki öncelikli ihtiyaçları belirleyerek ve açığı kapatmaya yönelik planlanan tüm faaliyetleri bünyesine katarak kalkınmaya devam edilmiştir.

Turizm sektörü yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada süratle gelişen ve önemli hale gelen sektörlerin arasındadır. Turizm sektörü, son yıllarda bölgesel ve yerel kalkınma için önemli ekonomik faydalar sağladığı için ülkeler için vazgeçilmez bir iktisadi faktör haline gelmiştir. Bir endüstri olarak gelişmeye başlayan turizm sektörünün en önemli katkıları gelir sağlamak, istihdam yaratmak, döviz girişi sağlamak ve ülkeye yabancı sermaye yatırımı çekmek şeklinde sıralamak mümkündür. İyi planlanmış ve gelişmiş bir turizm politikasının, özellikle tarım ve sanayi sektörlerinde ve kalkınma mücadelesi veren bölgelerde bir ülke veya bölgenin kalkınmasına olumlu katkı sağlayabileceği açıktır.

Son yıllarda ortaya çıkan teknolojik gelişmelerle dünyayı etkisi altına alan küreselleşme ve liberalleşme sonucunda ülkeler kalkınmaya yönelik geliştirmiş oldukları stratejilerine çok daha fazla ağırlık vermeye başlamışlardır. Bu bağlamda oluşturulan yeni kalkınma stratejisi kapsamında, ülkeler kamu ve özel sektör işbirliğini geliştirmeye, etkin ve yeni bilişim teknolojilerinden yararlanmaya ve yeni bir takım istihdam

Muhammet Nimet Çavuş¹

How to Cite This Article

Çavuş, M. N.. (2023).
“Turizm ve Küresel
Ekonomi: Turizmin Dünya
Ekonomisine Etkileri ve
Ekonomik Kalkınmaya
Katkıları”, International
Social Mentality and
Researcher Thinkers Journal,
(Issn:2630-631X) 9(73):
3870-3875. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70653>

Arrival: 14 April 2023
Published: 31 July 2023

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

*

¹ Öğretim Görevlisi, Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Didim Meslek Yüksekokulu, Aydın, Türkiye

imkanları yaratmaya çalışacak, yapısal çeşitliliği güvence altına alma ve yeni yatırımları çekme eğiliminde olacaktır. Dışa bağımlılığımızı azaltıp bağımsızlığımızı kazanmak suretiyle kendi kendine yeten bir iktisadi yapı kurulması önem arz etmektedir (Tunçsiper ve Yılmaz, 2009). Bu yönüyle bölgelerin hali hazırdaki yapısı, maddi ve manevi tüm kaynakları ve fırsatları dikkate alınarak en akılcı ve verimli kalkınma stratejisinin formüle edilmesi gerekmektedir (Charukchi, 2007). Buna ek olarak bölgeler arası gelişmişlik farkını azaltmak ve ekonomik yönden kalkınmamış bölgelerin süratli bir biçimde kalkınmasını sağlamak için en başta beşeri sermaye olacak şekilde her türlü kaynağın gelişmiş bölgelere hareketini azaltmak ve bölgesel aşırı kalabalıklaşmayı önlemek gerekmektedir.

1950'li yıllardan itibaren tüm dünyada hızla büyüyen bir endüstri olan uluslararası turizm, 1980'li yıllardan itibaren özellikle bazı bölgelerde uygulanan çeşitli turizm ve kalkınma projeleriyle Türkiye'de de hızla gelişmeye başlamıştır. Bu çalışma, turizmin küresel ekonomik kapasite içindeki yerini, bu yapılar üzerindeki etkisini ve ekonomik kalkınmaya olan katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nedenle konuyla ilgilenenlere faydalı olması ve mevcut literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Turizm Kavramı

Turizm kelimesinin kökeni yüz yıl öncesine dayanmaktadır, bu terimin kökleri "tour" kelimesi olup, İbranice "araştırma ve öğrenme" anlamındaki "torah" kelimesinden türetilmiştir. İbraniler, genellikle yaşadıkları yerlerden uzaktaki yerleri görmek ve orada yaşayan insanların ekonomik ve sosyal durumlarını incelemek için gönderdikleri insanlara "turist", davranışlarını ise "turlamak" olarak adlandırdılar (Erdoğan, 1995). Günümüzde milyonlarca insan turizm, dinlenme, eğlenme ve öğrenme gibi psikolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için her yıl geçici olarak başka ülke ve bölgelere gitmek üzere evlerini terk etmektedir (Yurdaer, 1992). Turizm faaliyetlerinin en önemli faktörü konaklamadır. Buna ek olarak turizm faaliyetini gerçekleştiren bireylerin alışveriş, yürüyüş, yeme-içme vb. eylemleri için belli bir miktarda para harcamaları gerekmektedir. Bu, turizm faaliyetlerinizi yürütmek için yeterli gelirinizin olması gerektiği anlamına gelir. Buradan hareketle turizm bir hizmet kalitesi ve tüketimdir (Bahar ve Kozak, 2012). Genel kabul görmüş tanımlara göre turizm. Bu, kazanç ve daimi ikamet amacına hizmet etmedikçe, yabancıların seyahat ve konaklamalarından doğan tüm olay ve ilişkileri ilgilendirmektedir (Barutçugil, 1989).

Turizm kavramının daha detaylı tanımlanması için bireylerin ikamet etmekte oldukları yerlerin dışında başka bir yerde bulunmaları, gezme, görme, eğlenme, öğrenme, kültürel, sosyal, psikolojik ya da sağlıkla ilgili herhangi bir amaç edinmeleri, birbirinden farklı yerlerde konaklamak ve seyahat etmek, bir tüketici olarak hizmet ya da mal talep etmek, gelir elde etmek, çalışmak ya da iş yapmak gibi bir amaçlarının olmaması gerekmektedir.

Başka bir tanımda ise turizm kavramı; sürekli olarak yaşanmakta olan, ikamet edilen yerlerin dışında başka bir yerde tüketici bireyler olarak tatil, eğlence, kültür, dinlenme, vb. ihtiyaçların giderilebilmesi hedefiyle gerçekleştirilen geçici konaklama ve seyahat olaylarına verilen genel addır. Bu sebeple bir turistin yaşadığı yerden ayrılarak seyahatinin bitmesinden sonra tekrar yaşadığı yere dönünceye kadar tüketimi için satın almak zorunda olduğu birbirinden farklı hizmet, mal ve deneyim için gerçekleştirmiş olduğu harcamalar sayesinde uluslararası ve ulusal seviyede gerçekleştirilen eylemler bütünüdür (Bahar ve Kozak, 2012).

Turizmin Ekonomik Önem Bağlamında Türleri

Turizmin ekonomik önemi yönünden, turizmi iki temel başlık altında toplamak mümkündür. Bu sınıflama, turistin gittiği yer ile ekonomik açıdan turizm olay ve ilişkilerinin oluştuğu bölgeye göre yapılmaktadır (Bahar, 2012).

İç Turizm

Bir bölgede hayatını sürdürmekte olan insanların ülke içerisinde yaptıkları turistik seyahatlere yurt içi seyahat denir (Gee, C.Y, 1997). Bu turizm türünde turistin pasaportu, yabancı dili, vizesi, döviz yoktur. Bu turizm için ülkeye döviz girmez ancak döviz bölgenin iktisadi yapısında önemli rol oynar. İç turizme yönelik taleplerin çoğalması ve iç turizmin gelişmesi turizm ekonomisini ve nihayetinde ülke ekonomisini olumlu yönde etkileyecektir (Jafari, 1986). İç turizm, uluslararası benzer şirket ve kuruluşların rekabet güçlerinin artmasında önemli rol oynamaktadır. Bu sektör ülke ekonomisinin gelişmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Dünya Turizm Örgütü'nün yayımladığı turizm ekonomisine yönelik istatistiklerine göre yerli ve yabancı turistlerin karşılıklı yaptığı ankette yabancı turistlerin yerli payı 10:1'dir. Bu bağlamda turizm sektörünün direkt etkisine bakıldığında, sektör küresel GSYİH'nın %6'sını üretmektedir. Gelecek yaşamda 15 meslekten 1'inin bu alanda olması beklenmektedir. Bu iş kolunun dolaylı etkisini de eklediğinizde, küresel gayri safi yurt içi hasılanın %10'u ve 9 işten 1'i turizme atfedilebilir (www.tourismscience.ir). İç turizme yönelik kapasitenin büyümesi, o ülkelerde uluslararası kapsamda turizmin de gelişmesine yol açmaktadır. Yerli turistlerin artması da yabancı

şirketlere ve pazarlara olan bağımlılığı azaltacaktır. İç turizm talebindeki artış ile yurt dışı turizm talebindeki artış arasında çok önemli ve yakın ilişkiler söz konusudur. Ülkede artan gelir seviyeleri ve refah, iç turizm talebini artırmış ve uluslararası seyahatte bir artışa neden olmuştur (Bahar, 2012).

Dış Turizm

Bir ülkede yaşamakta olan bireylerin, turizm amacıyla başka bir ülkeye ya da ülkelere yapmış oldukları ziyaretlere ve seyahatlere dış turizm adı verilmektedir (Öztaş, 2002). Bu turizm çeşidi bir ülkeden başka ülkeye, ya da başka ülkelere o ülkeye turizm hedefiyle oluşturmuş oldukları faaliyetlerin bütünüdür (Bahar, 2012). Bir ülkeden başka bir ülkeye gidiş ya da geliş söz konusu olduğu için, gelen ya da giden turistler döviz taşınmasına aracılık etmektedirler. Bu bağlamda dış turizm dövizin taşınma yönüne bakılarak iki yönlü bir sınıflandırılmaya tabi tutulmuştur.

Kalkınma Kavramı

Dünya iktisat tarihinde yaşanan önemli gelişmelere paralel olarak birçok önemli dönüm noktası ortaya çıkmıştır. Sanayi Devrimi, 1930 Büyük Buhranı ve 2. Dünya Savaşı bu dönüm noktalarından en önemlileridir. Zamanla bu gelişmeler ekonomik hayatın tüm dengesini değiştirmiş, büyüme ve kalkınma kavramları makroekonomik terimler olarak ortaya çıkmaya başlamıştır (Dinler, 2004). Sanayi öncesi dönemde devletler zengin ve fakir ya da yöneten ve yönetilen olarak ikiye ayrılmıştı, ancak bu devletler arasında üretim teknolojisi ya da gelişmişlik düzeyi açısından önemli bir fark yoktu (Dinler, 2004). Zamanla Avrupa, yurtdışındaki coğrafi keşifler, çeşitli endüstriyel hammaddelerin Avrupa'ya taşınması, buhar makinesinin icadı ve diğer yeni teknolojik gelişmeler nedeniyle sanayileşmeye başladı. Sanayileşme sayesinde ülkeler kısa sürede önemli bir ekonomik gelişme sağlamış, milli gelirlerini ve nüfuslarını artırmışlardır. II. Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru giden süreçte sanayileşme, Batılı ülkelerin başta ekonomi olmak üzere sosyal, siyasal ve kültürel yaşamlarını olumlu yönde etkilemiştir (Tunçbilekli, 2006). Ekonomik gelişme kavramı, Adam Smith'in 1776 tarihli *The Wealth of Nations* adlı kitabında maddi ilerleme açısından ifade edilmeye başlanmış, ancak 1945'ten sonra Birinci Dünya Savaşı ve 1930'ların ekonomik krizi aracılığıyla ekonomik bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir ve daha sonrasında uluslararası bir disiplin haline gelmiştir (Yavilioğlu, 2002).

1940'lardan 1960'lara kadar endüstriyel üretimde elektrik ve petrol kullanılmaya başlandı. Sonuç olarak, endüstriler artık eski teknolojiye ve elektrik üretim kaynaklarına bağımlı olmaktan çıkmış, su ve elektrik, ulaşım ağları ve yeni teknoloji gibi tüm altyapılar geliştirilmiş, bölgesel kalkınma ve nüfus artışı ile ekonomik büyümeye yol açmış ve büyük bir gelişme yaşanmıştır. Böyle bir ortamda, özellikle bölgesel gelişmişlik farklarının kapatılmadığı, küresel rekabet ortamının karşılanamadığı ve mevcut politikaların ekonomiyi kalkındıramadığı bölgelerde kalkınma gerekli bir olgu haline gelmiştir. (Yıldız, 2007) . Ayrıca 1960'lardan 1970'lere kadar her ülkenin liberalleşme politikaları ve küreselleşmesi nedeniyle dünya çapında gelişmeye başlayan uluslararası ticaret, 1980'lerde daha da genişlemeye başlayarak uluslararası serbest ticaret hareketinin gelişmesine ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Bu durum, sürdürülebilir küresel ekonomik kalkınmayı başta ülke ekonomileri olmak üzere tüm dünyada gündeme getirmektedir (Pike, vd., 2006). Bu bakış açısıyla kalkınma kavramı tanımlanmaktadır. Kalkınma, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasal yapısını değiştirerek ve toplumun refahını giderek artırarak insan yaşamının maddi ve manevi alanda ilerlemesidir. Başka bir deyişle, kalkınma, genel olarak bir ülkenin ekonomik, sosyal ve politik yapısının milli gelir düzeyindeki sürekli artışa karşılık olarak değişmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Uçar, 2010; akt; Ekiztepe, 2012). Ancak zamanla kalkınma, sözde az gelişmiş ülkelerde insan yaşamının boyutunun iyileştirilmesi ve maddi zenginliği artırma potansiyelinin etkinleştirilmesi olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Kalkınma ise "üretim ve kişi başına milli gelirin artmasıyla birlikte ekonomik ve sosyokültürel yapının değişmesi demektir (Aydın, 2010).

Literatürde kalkınma sadece ekonomik boyutlarla sınırlı kalmayıp toplumları sosyolojik, psikolojik ve politik boyutlarıyla da kuşatan karmaşık bir süreçtir (Özsoy, 2012, akt; Çan, 2014).

Ayrıca burada sürdürülebilir kalkınma, çevresel değerlerin ve doğal kaynakların israf edilmeden ve akılcı bir şekilde, mevcut ve çağdaş hak ve menfaatler dikkate alınarak kullanılması ilkesinden vazgeçmeden ekonomik kalkınmayı sağlamak ve bu yapıların korunması suretiyle gelecek nesillere aktarılması olarak tanımlanabilir (Tıraş, 2012). Başka bir ifadeyle kalkınma, insanların ekonomik ve sosyokültürel ihtiyaçlarını karşılamaları, yaşam kalitelerini yükseltmeleri ve gelişmiş ülkelerin yaşam standartlarına ulaşmaları ile şekillenen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle kalkınma, sadece kişi başına düşen gelirin artırılmasını değil, aynı zamanda sosyo-kültürel gelişmeyi de içermektedir.

Turizmin Dünya Ekonomisine Etkileri

İnsanlık tarihi incelendiğinde geçmişten günümüze bilim ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak dünyada birçok sosyolojik değişimin meydana geldiği görülecektir. İnsanların yaşamış oldukları gelişime paralel olarak ilkel hayattan, daha gelişmiş olan tarım toplumuna ve sonrasında ise sanayi toplumuna doğru bir dönüşüm yaşanmış ve nihayet dijital ekonomi olarak da bilinen çağdaş iktisat sürecine geçilmiştir. İnternete dayalı bu ekonomide kaçınılmaz olarak birçok alanda köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması interneti insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. İnternet; Küresel sosyo-ekonomik gelişmenin hızla yayılmasıyla birlikte işletmeler e-ticarete yönelmiştir. Buna bağlı olarak e-ticaretin hızlı büyümesi ticaretin şeklini de değiştirmiştir. Birçok şirket, yeni fırsatlardan ve fırsatlardan yararlanmak için diğer pazarlara bakmaya başlamıştır. İnternet olgusunun piyasa ekonomisinin hali hazırdaki yapısına ve sürekliliğine ve de başta gelişmiş ülkeler olmak üzere mevcut ülkelerin çoğunda hüküm süren kapitalizme bu kadar uyması, dünyayı adeta küçük bir ülke haline getirmiştir. Sonuç olarak, küreselleşme şirketler arasındaki rekabeti her geçen gün artırmakta ve sektörler arası alışveriş de yoğunlaşmaktadır (Pike, vd., 2006). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere turizm sektörü tüm gelişmelerden etkilenmiş ve etkilenmeye devam etmektedir. Son yıllarda özellikle küresel ekonomide yaşanan ekonomik krizin de etkisiyle yerli ve yabancı turizm firmaları arasındaki rekabet yoğunlaşmıştır. Tüketiciler sürekli olarak sektördeki her türlü yeniliğin peşinde olmakta, bilgi ve teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmak istemektedir. Bunun sonucunda her sektörde yeni ürün ve hizmetler görülebilmektedir. Geçmişe göre tüketici talep ve beklentilerinde sürekli değişimler yaşanmaktadır. İnternetin gelişmesiyle, turizm endüstrisindeki tüketiciler artık araçlar olmadan çevrimiçi olarak uçuş, ulaşım ve otel rezervasyonu yapabilmektedir. Günümüz dünyasında turizm sektöründeki firmalar her türlü bilgi ve promosyonu sunmak için kendi web sitelerini kurmaya başlamışlardır. Bu, tüketicilere zamandan ve paradan tasarruf sağlamaktadır. Global ekonomide toplumun ve insanın süratle değiştiği ve de yenilendiği bir düzlemde, şirketlerin de sektörleri gibi başarılı bir şekilde faaliyet gösterebilmeleri için güncel değişimlere adapte olmalarını sağlamak önem arz etmektedir. Turizm sektöründe faaliyet gösteren firmaların sürdürülebilir başarı elde edebilmeleri ve verimli bir şekilde faaliyetlerini sürdürebilmeleri için yeni ekonominin temel taşı olan bilgi teknolojilerini iş faaliyetlerine uygulamalı ve her türlü inovasyona dayalı gelişmelerle kendilerini hazırlamalarının gerekliliği su getirmez bir gerçekliktir (Aydın, 2010).

Turizm işletmesi bir hizmet işletmesidir ve hizmeti alan kişilerdir. Her türlü gelişme ve ilerleme, insanlığa hizmet etmek ve refah kazanmak için insanlar tarafından başlatılmıştır. Turizm sektörünün bu değişimin dışında kalması neredeyse imkânsızdır. Geleneksel anlamıyla deniz, kum ve güneşi temsil eden 3S terimi ile ve günümüzde heyecan verici, eğitici ve eğlendirici kavramlarını temsil eden 3E terimi ile turizmle ilişkilendirilen ürün çeşitlerinin başında; sahil gezileri, yat, binicilik, golf, fauna ve flora turları, inan turizmi, rafting, moda, alışveriş mekanları, dini geziler, kış sporları, dağcılık, nostaljik demiryolu seyahatleri, ağaç müzeleri, tabiat harikalarını görmek için düzenlenen turlar, dini mekanların ziyaret edilmesi, şelalı, doğa ve tabiat harikalarını görmek için düzenlenen turlar, trekking, paint ball, safari, gastronomi, denize dalış turları, kuş izleme turları, yabani hayvan izleme turları, yamaç paraşütü, kurvaziyerler, bisiklet turları vb. gelmektedir. Bu çeşitlilik her geçen gün iyiden iyiye artmaktadır. Türkiye bu anlamda ender ülkelerden biridir. Turizm sektörü sadece otelcilik ve yan dallarından ibaret olmamalıdır. İstihdam yaratma ve artırmada turizm sektörünün kilit rolü görmezden gelinemez. Bu hizmet kolunda yer alan alt sektörler ve sunulan ürünleri; ulaşım, güzellik ve sağlık, yüzme havuzları, eğlence, saunalar, seyahat acenteleri, spor malzemeleri konaklama, finansal hizmetler, catering, araç kiralama, bakkaliye, alkolsüz içecekler, fermente içecekler, reklam ve su, turizm danışmanlığı, sigorta, marinalar, tekstil, perakende, eğitim, hazır giyim, inşaat, emlak, mini bar imalatı, ışıklı ses sistemleri, yangın alarm ve güvenlik sistemleri, plastik ambalaj, otel televizyon sistemleri, otel otomasyon ve yönetim sistemleri, iletim sistemleri, yayıncılık, enerji üretim dağıtım ve kongre ve toplantı odası armatürleri, zemin ve duvar kaplamaları, asansör yürüyen merdiven sistemleri, temizlik sistemleri, kapı ve pencere sistemleri şeklinde sıralamak mümkündür (Yıldız, 2007).

Turizmin Ekonomik Kalkınmaya Etkisi

Yirminci yüzyılın küresel iktisadi, politik ve teknolojik gelişmeleri, ülkeler arasındaki görülmekte olan gelişmişlik farklarını daha da belirgin hale getirmiştir. Bazı ülkeler zaman içinde bu farkı en aza indirmiş olsalar da durum birçok ülke için önemli bir sorun olmaya devam etmektedir ve bu gelişmeler ekonomik kalkınma/büyüme kavramının giderek daha fazla ön plana çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca ekonomik kalkınma ve büyümenin sağlanmasının tek başına sanayi sektörüyle mümkün olamayacağı yaygın görüş haline gelmiştir. Bu nedenle günümüzde turizm, finans, ticaret, tarım, sağlık ve benzeri sektörlerde önemli girişim ve projelerle ülkelerin kalkınması sağlanmaya çalışılmaktadır (Demircan, 2014). Ayrıca hizmet sektörünün, özellikle turizm sektörünün gelişmesi, sanayileşme için gerekli mali kaynakları yaratmayı zorunlu kılmaktadır

(İçöz ve Kozak, 1998, akt; Ceken, 2008). Özellikle bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesinde, turizmin planlı ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, tarım ve sanayide yeterli kaynak ve gelişme olanaklarına sahip olmamasına rağmen, turizm arz verileri bol olan bölgelerin turizm sektörü tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Uygulama yoluyla dengeli turizm gelişiminin sağlanması için etkin bir turizm politikasının yaratılarak bu politikalar özenle uygulanmalıdır (Braden ve Kazanan, 1980; akt; Çeken, 2008). Başlangıçta turizm faaliyetleri toplumun belirli bir kesiminin ihtiyaçlarını karşılarken, günümüzde küreselleşme, teknolojik gelişme, eğitim düzeylerinin yükselmesi, değişen çalışma koşulları, hızlı ve konforlu ulaşım sistemlerinin yaygınlaşması nedeniyle turizme olan talep giderek artmakta ve turizm segmenti genişlemeye başlamaktadır. Bölgelerin kendine has özellikleri, yapıların korunmuş doğal ve kültürel değerleri turizm potansiyeli ile birleştirilerek, özellikle nüfus azlığından dolayı gelişmemiş bölgelerde kendine has bir turizm ürünü barındırabileceği ileri sürülebilir. Sanayileşmenin olmaması bölgesel kalkınma ve kalkınma üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Özellikle ülkenin az gelişmiş bölgelerinde turizm faaliyeti gelişir, bölge ekonomisine yeni kaynaklar aktarılır, yeni istihdam sektörleri oluşturulur ve diğer sektörler geliştirilerek gelir artışı sağlanır. Bu bakımdan az gelişmiş bölgelerde turizm sektörünün gelişmesi ve büyümesi bölgeler arasındaki gelişmişlik farkının kapanmasına yardımcı olacaktır (Demircan, 2014). Sürdürülebilir kalkınmanın temel unsurlarından biri olan turizm, ülke ekonomisine ve sosyal hayata önemli katkılar sağlamaktadır (Şanlıoğlu ve Erdem, 2017).

SONUÇ

Turizm başta siyasi, ekonomik ve sosyolojik olmak üzere birçok değişkenden hızla etkilenen bir sektördür. Siyasi ve ekonomik kriz dönemlerinde özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomileri turizme dayalı olduğundan turist talebi diğer ülkelere kaymaktadır (Şanlıoğlu, 2017). Ayrıca turizme aşırı bağımlılık, turizm talebinin ülke içinde yaşanan sosyal, ekonomik ve politik değişimlerden olumsuz etkilenmesine, talebin benzer özelliklere sahip diğer destinasyonlara kaymasına, bunun sonucunda da ülke gelirinin ve büyümenin düşmesine neden olmaktadır. Bu durumun iktisadi bağlamda negatif etkileri olabilmektedir, bu etkilerin en önemlisi işsizliğin artmasıdır (Yıldız, 2007). Bu kapsamda amaç, ülke turizm sektörünün gelişimini desteklemek, turizm işçisi yetiştirmek ve farklı üretim sektörlerine ağırlık vererek ülke turizm potansiyelini ve ülke ekonomisini çeşitlendirmektir. Ayrıca ülke için uygun kalkınma politikaları hazırlanmalı ve ülke turizme aşırı bağımlılıktan kurtarılmalıdır (Şanlıoğlu, 2017). Ayrıca turizm sektörünün geliştirilmesi, işsizliğin yüksek, vasıfsız işgücü ve sınırlı istihdam alternatiflerinin olduğu ülkelerde doğru kalkınma stratejisi iken, eksik istihdamın ve işsizliğin giderildiği, ortadan kaldırıldığı ülkeler ve sektörlerde durum böyle değildir. Turizmin önemini bu denli irdelerken, ülkelerin iktisadi ve toplumsal yapılarına göre, ortaya çıkarması muhtemel olumsuz durumların belirlenmesi ve incelenmesi de önem arz etmektedir (Çeken, 2008). Bir ülke ekonomisi belirli bir sektöre bağlı olarak geliyorsa, başta iş gücü olmak üzere sektörün bileşenleri ne kadar iyi olursa olsun o ülke ekonomisi üzerinde baskı oluşturabilir. Bu nedenle, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere, ekonomik büyüme ve kalkınmayı hedefleyen tüm ülkeler, genel ekonomik faaliyetlerinin tüm alanlarını geliştirmek ve çeşitlendirmek zorundadır. Bu durum ülke ekonomisinin sağlıklı gelişmesine yol açmaktadır (Yıldız, 2007).

Döviz açığının azaltılmasında turizmin rolü, yabancı sermaye girişine olumlu katkısı, diğer sektörlerle bağlantılı turizm faaliyetlerinin geliştirilmesinde turizmin önemi, istihdam ve yatırım artışına doğrudan ve dolaylı katkısı, bölgeler arası dengeli kalkınmaya olumlu etkisi ülkelerin özellikle yoksulluğunun azaltılmasına yaptığı olumlu katkı, gelişmekte olan ülkeler için elzemdir. Uluslararası turizm her yıl büyüyen ekonomik bir sektördür ancak her zaman olumlu ekonomik etkilere yol açmaz. Ekonomik veya siyasi bir kriz durumunda, özellikle az gelişmiş veya turizm ekonomisini geliştirmeye çalışan gelişmekte olan ülkelerde turizm talebi etkilenebilir ve ekonomi durabilir. Öte yandan, turizm talebindeki aşırı artış bölge içinde talep enflasyonuna neden olarak yerel halkın satın alma gücünü azaltmıştır. Gelecekteki akademik araştırmalarda turizmin ülke veya bölgeye ekonomik, sosyal ve kültürel katkısını ölçmek için her destinasyonda yerel sakinler ve işletmeler ile saha çalışmaları yapılabilir. Turizm sektörünün kalkınmadaki önemi birçok yönden değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ. Z. (2010). Eko-turizmin Türkiye Orman Köyleri Kalkınmaları Üzerindeki Sosyo-Ekonomik Etkilerinin Ölçümü (Artvin- Camili Biyosfer Rezerv Alanı Örneği). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orman Mühendisliği Anabilim Dalı. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon.

Bahar. O. & Kozak. M. (2012). *Turizm ekonomisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Bahar. O. & Kozak. M. (2012). *Turizm ekonomisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Barutcuğil İ.S. (1989). *Turizm işletmeciliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Çan, M. F. (2014). *Türkiye’de Kentleşme Ve Bölgesel Kalkınma*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Çarkçı, A. (2007). *Yerel Kalkınmada Kobilerin Rolü*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çeken, H. (2008). "Turizmin Bölgesel Kalkınmaya Etkisi Üzerine Teorik Bir İnceleme", *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 10,2, Afyon, ss. 293-302.
- Demircan, Ş. (2014). *İnanç Turizminin Yerel Kalkınmadaki Önemi: Midyat Örneği*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.
- Dinler, Z. (2004). *İktisada Giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Ekiztepe, B. (2012). "Kırsal Turizmin Kırsal Kalkınmaya Etkileri: Teorik Bir Çalışma". *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2, 2, 2012, ss. 85-88.
- Erdoğan, H. (1995). *Ekonomik sosyal kültürel çevresel yönleriyle uluslararası turizm (2.baskı)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınevi.
- Gee, C.Y. (1997). International Tourism: A Global Perspective, resimli, körler alfabesi,s.7-15 Şubat 2014 Tarihinde <http://www.ekitapyayin.com/id/025/04.htm>.Adlı Siteden indirilmiştir.
- J. Jafari (1986). *Annals of Turizm Research*,13(3),ss.491-496 (Bahar, Ozan, 2012, Turizm ekonomisi kitabı için yazılmıştır).
- Öztaş, K. (2002).Turizm Ekonomisi Genel Turizm Bilgileri, Ankara: Nobel Yayın.
- Pike, A., R.-P. Andrés And J. Tomaney. (2006). *Local And Regional Development* First Published. Published In The Usa And Canada By Routledge.
- Şanlıoğlu, Ö. (2017). *Uluslararası Turizmin İktisadi Yönü: Akdeniz Havzasında Bulunan Seçilmiş Bazı Destinasyonların Karşılaştırılmalı İncelenmesi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tıraş, H. H. (2012). "Sürdürülebilir Kalkınma Ve Çevre: Teorik Bir İnceleme". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2, 2, ss. 57-73.
- Tunçbilekli, P. (2006). *Turizmin Bölgesel Kalkınmaya Etkisi: Nevşehir Örneği*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Niğde.
- Tunçsiper, B. ve G.Ö. Yılmaz. (2009). "Yerel Ekonomik Kalkınma Sürecine Turizm Sektörünün Etkisi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, ss. 53-63.
- Yavilioğlu, C. (2002). "Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi Ve Kavramsal Kökenleri". *C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 3, 1, ss. 59-77.
- Yıldız, Z. (2007). *Turizmin Bölgesel Kalkınmaya Sağladığı Katkılar Ve Göller Bölgesi Uygulaması*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul.
- Yurdaer, G, (1992). *Turizm sektöründe konaklama işletmeleri yatırım projesi analizi*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



Eğitimde Whistleblowing: Öğretmenler Örneklerinde Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi

Whistleblowing in Education: A Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Made in The Sample of Teachers

ÖZET

Bu çalışma, eğitimde Whistleblowing davranışının önemini ortaya koymak amacıyla öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda yazılmış lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizini içermektedir. Whistleblowing, uygun olmayan davranışları veya etik olmayan uygulamaları bildirme eylemidir. Whistleblowing öğretmenler için zor olabilir, ancak eğitim sisteminin bütünlüğünü korumak için önemlidir. Çalışmada, Türkiye'de 2015-2022 yılları arasında örneklemi öğretmenlerin oluşturduğu Whistleblowing konusunda yazılmış lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınların niceliksel ve niteliksel özelliklerini inceleyerek bilimsel araştırma trendlerini, yayınlanma eğilimlerini, yayın performansını ve bilimsel etkileşimi değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada, whistleblowing süreçleri, yasal korumaları ve potansiyel engelleri, etik ikilemlerle başa çıkmayı, şeffaflığı teşvik etmeyi ayrıntılı bir şekilde açıklayarak, öğretmenlerin whistleblowing tutumlarını bilimsel olarak ele alan çalışmalara rehberlik etmek hedeflenmektedir. Çalışmanın analizi, tezlerin düzeyi, yıl dağılımı, akademik danışmanın unvanı, enstitü dağılımı, anabilim dalı dağılımı, sayfa sayısı, anahtar kelime sayısı, kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama tekniği ve örneklem büyüklüğünü içermektedir. Çalışmada, incelenen tezlerin çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde olduğu, danışmanların genellikle profesör unvanlı olduğu, daha çok eğitim bilimleri enstitüsünde yazıldığı ve en yaygın sayfa sayısı aralığının 101-150 sayfa olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca incelenen tezlerde genellikle anket tekniğiyle veri toplandığı ve nicel yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Whistleblowing, Etik Davranış, Öğretmenler, Bibliyometrik Analiz

ABSTRACT

This study includes bibliometric analysis of graduate theses written for teachers on whistleblowing in order to reveal the importance of Whistleblowing behavior in education. Whistleblowing is the act of reporting inappropriate behavior or unethical practices. Whistleblowing can be difficult for teachers, but it is important for maintaining the integrity of the education system. In the study, bibliometric analysis of graduate theses written on Whistleblowing, the sample of which was formed by teachers between the years 2015-2022 in Turkey, was conducted. Bibliometric analysis aims to evaluate scientific research trends, publication trends, publication performance and scientific interaction by examining the quantitative and qualitative characteristics of scientific publications. In this study, it is aimed to guide studies that scientifically address teachers' whistleblowing attitudes by explaining in detail the whistleblowing processes, legal protections, and potential obstacles, coping with ethical dilemmas, promoting transparency. The analysis of the study includes the level of theses, the year distribution, the title of the academic advisor, the distribution of the institute, the distribution of the department, the number of pages, the number of keywords, the research methods used, the data collection technique and the sample size. In the study, it was revealed that the theses examined were mostly at the master's level, the advisors were generally professors, they were mostly written in educational sciences institutes, and the most common page number range was 101-150 pages. In addition, it was determined that data were collected by survey technique and quantitative methods were used in the theses examined.

Keywords: Whistleblowing, Ethical Behavior, Teachers, Bibliometric Analysis

GİRİŞ

Bibliyometrik analiz, bilimsel bilgi üretimi, yayılımı ve etkisinin dinamiklerini anlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Bibliyografik verilerin gücünden yararlanan bu metodoloji, araştırma eğilimleri, yayın modelleri ve bilimsel iş birliği hakkında değerli bilgiler sağlar. Bilimsel literatürün hacmi genişlemeye devam ettikçe, bibliyometrik analiz, sürekli gelişen bilimsel manzarayı anlamak ve gezinmek için vazgeçilmez bir araç olmaya devam edecektir (Zang ve diğ. 2023).

Umut Beyazgül¹
Aytül Beyazgül²
Günhan Kırar³

How to Cite This Article

Beyazgül, U., Beyazgül, A. & Kırar, G. (2023). "Eğitimde Whistleblowing: Öğretmenler Örneklerinde Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3876-3887. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70738>

Arrival: 19 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹Müdür Yard., Uzm.Öğretmen, MEB, Tahtaköprü Ortaokulu, Hatay, Türkiye

²Müdür Yard., Uzm.Öğretmen, MEB, Reyhanlı Zeytindalı İlkokulu, Hatay, Türkiye

³Okul Müdürü, Uzm.Öğretmen, MEB, Reyhanlı Zeytindalı İlkokulu, Hatay, Türkiye.

Eğitim alanında öğretmenler, sadece gelecek nesillere bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini şekillendirmede kritik bir rol üstlenirler. Bununla birlikte, eğitim dünyası, öğrencilerin ve öğretmenlerin büyüme ve refahını engelleyebilecek zorluklar ve sorunlardan etkilenmez. Bu bağlamda, Whistleblowing, eğitim kurumları içindeki hatalı uygulamaları, kötü davranışları ve etik dışı uygulamaları ele almak için güçlü bir mekanizma olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitimde whistleblowing, öğretmenlerin okullarında ve okul bölgelerinde uygunsuz davranışları veya yanlış uygulamaları bildirmelerine referans verir. Whistleblowing yapan öğretmenler, dolandırıcılık, sağlık ve güvenlik ihlalleri, istismar veya mesleki kötü davranışlar gibi sorunları ortaya çıkarır. Öğretmenler tarafından whistleblowing zordur, ancak eğitim sisteminin bütünlüğünü korumak için önemlidir. Öğretmenler whistleblowing sonucunda genellikle ciddi risklerle karşı karşıya kalırlar. Misillemeye, tacize veya kariyerlerine zarar verme riskiyle karşılaşabilirler. Ancak, whistleblowing bazen ciddi sorunların ortaya çıkmasının tek yoludur. Öğretmenler uygun kanallar aracılığıyla yanlış uygulamaları bildirdiklerinde, okulları ve ilçeleri sorunları düzeltmek, güvensiz politikaları değiştirmek veya yanlış yapanları disiplin altına almak için harekete geçmeye zorlayabilir. Öğrenci ve çalışanların refahı için, okul sistemlerinin whistleblower'ları olumsuz sonuçlardan korumak için politikalar geliştirmesi kritik öneme sahiptir.

Bu çalışmada, öğretmenlik mesleği içinde whistleblowing (ihbar etme) konusunun önemi ve bilimsel olarak ele alınma durumu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu bağlamda whistleblowing konusu hakkında derinlemesine bilgi verilerek öğretmenlerin whistleblowing tutumlarını inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı whistleblowing konusunda hazırlanan ve örneklem grubu öğretmenler olan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini yapmaktır. Literatürde whistleblowing konusunda öğretmenlerin ele alındığı bibliyometrik bir çalışmanın olmaması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma, whistleblowing süreçlerini, yasal korumaları ve potansiyel engelleri detaylı bir şekilde ele alarak, etik ikilemlerle başa çıkmak, şeffaflığı teşvik etmek amacıyla öğretmenlerin whistleblowing tutumlarını bilimsel açıdan ele almak isteyen çalışmalar için rehber nitelikte olması hedeflenmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

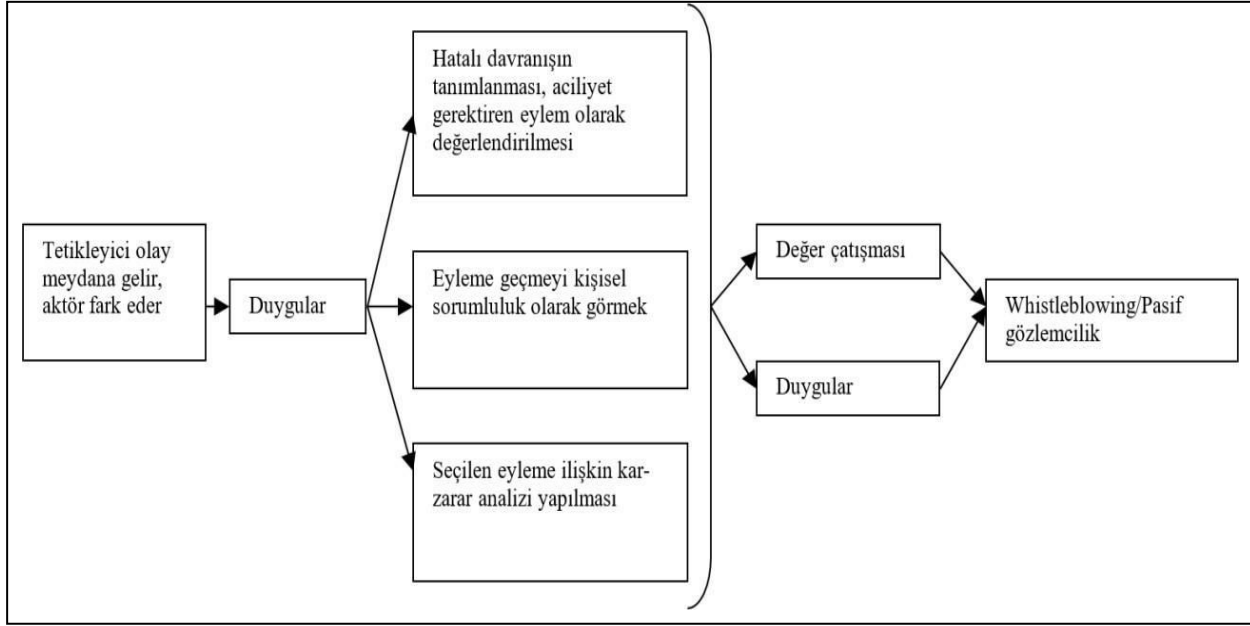
Whistleblowing, kavramı bir suç veya yanlış davranış karşısında polislerin uyarı maksadıyla ıslık veya düdük çalmasından esinlenilerek ortaya konulan bir kavramdır (Sayğan ve Bedük, 2013). İngilizcede “to blow the whistle” köküne dayanan Whistleblowing teriminin Türkçede birçok karşılığı bulunmaktadır. Whistleblowing, Türkçeye çevrildiğinde “ıslık çalma” olarak çevrilse de literatürde yasalara aykırı veya yanlış bir davranış karşısında sessiz kalmayarak ıslık çalma anlamında kullanılması sebebiyle olumlu bir terim olarak “Bilgi ifşası”, “İfşa”, “Bilgi uçurma”, “Etik ihlallerin bildirilmesi” veya Türkçeye çevrilmeden olduğu gibi Whistleblowing şeklinde kullanıldığı tespit edilmiştir (Gerçek, 2005; Çiğdem, 2013; Aktan, 2015).

Whistleblowing; bir kurumda daha önce çalışmış veya çalışmaya devam eden personelin, yasa dışı, ahlak dışı, etik dışı veya usulsüz eylemleri kontrollü bir şekilde açığa çıkarması olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2008). Diğer bir tanıma göre Whistleblowing, bir kuruluşta mevcut veya eski bir çalışan tarafından gizlenen önemli bir hatayı ortaya çıkararak kamuoyunda farkındalık yaratmayı amaçlayan bir farkındalık eylemidir (Lachman, 2008). Sessiz kalmak yerine yasa dışı veya etik olmayan eylemleri bildiren kişiler veya çalışanlar genel olarak “Whistleblower” veya “Bilgi ifşa eden” olarak adlandırılır (Gerçek, 2005; Aktan 2006).

Whistleblowing eyleminin ortaya çıkması etik bir davranışa dayandığından olumlu bir eylem olarak kabul edilmekte ve “Gammazlamak”, “Şikayet Etmek” veya “İspyonlamak” gibi olumsuz tabirlerle ifade edilmemesi gerekmektedir (Aktan 2006; Başol ve Karatuna, 2015). Çalışanlar karşılaştıkları yasa dışı veya usulsüz olayları yasal mecralara ya da kamuoyuna duyurmaktan genel olarak çekinirler. Ancak sessiz kalmak ya da duyarsız olmak suçun veya doğru olmayan davranışların devam etmesine sebep olacağı için bu eylemlere tanık olan kişi de suça ortak sayılabilir. Dolayısıyla ahlaki açıdan doğru olan duyarlı davranarak yasa dışı veya usulsüz eylemleri ortaya çıkarmaktır. (Aktan, 2006). Bilinçli olarak yapılan bu ifşa eylemi yolsuzlukların ve usulsüzlüklerin önüne geçme ve toplumun çıkarlarını koruma adına önemlidir (Sayğan ve Bedük, 2013). Bu bağlamda Whistleblowing ispiyonculuktan farklılaşmaktadır. Sorunların veya hatalı davranışların ortaya çıkarılması bu yanlışların daha da büyümeden önüne geçilmesi adına kurum için bir şekilde önlem alma anlamına gelmektedir (Nisar, Prabhakar ve Torchia, 2019).

Whistleblowing eyleminin ortaya çıkması için en az 4 unsur gerektirmektedir. Birincisi şikayet edilen veya bildirmeye değer bir konunun olması, ikincisi kurumda daha önce çalışmış veya halen çalışmakta olan birey ya da grupların şikayet konusu davranışta bulunması, üçüncüsü birlerinin hatalı davranış karşısında sessiz kalmayarak bunu bildirmesi (whistleblower), dördüncüsü whistleblower kişisinden şikayet ya da davranış alan tarafın olmasıdır (Near ve Miceli, 1985; Dasgupta ve Kesharwani, 2010). Whistleblowing aşamalarında öncelikle etik dışı veya yasa dışı bir eylem ortaya çıkar ve örgütte bir kişi buna şahit olur. Daha sonra olayı

gören veya bilen kişi olayı duyurup duyurmamakla ilgili bir ikilem içerisinde olayı örgütteki taraflara anlatabilir. Son olarak örgütün geri dönüşüne göre kişi karar verme aşamasında ya sessiz kalmayı ya da olayı ihbar etmeyi tercih edecektir (Henik, 2015). Şekil 1’de bu aşamalar gösterilmektedir.



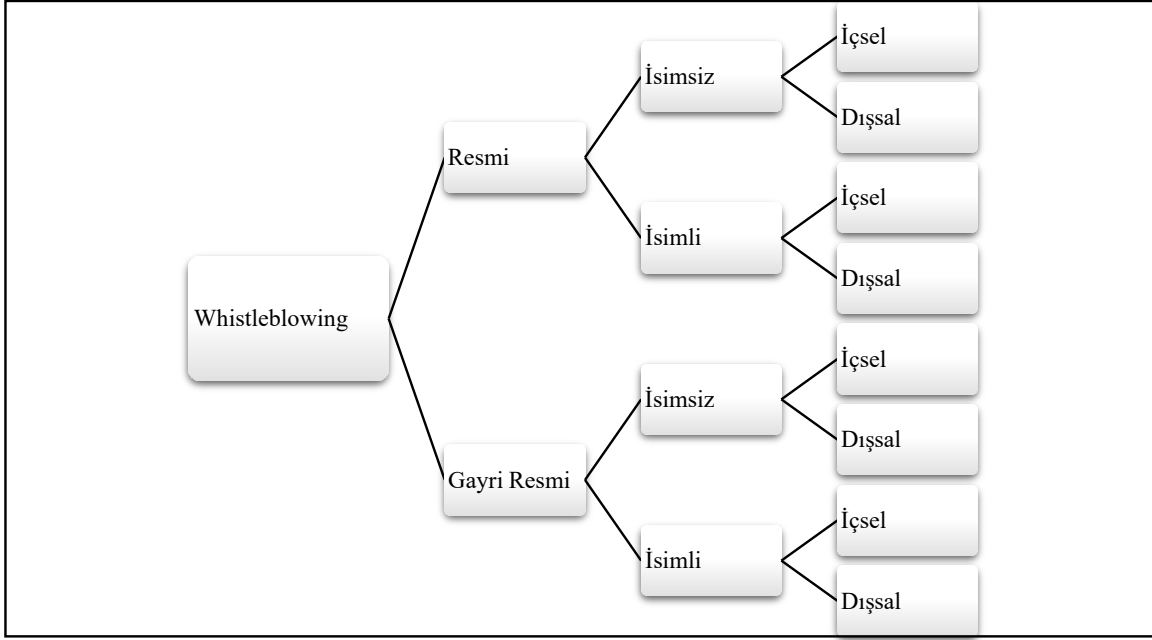
Şekil 1: Whistleblowing'in Ortaya Çıkma Aşamaları

Kaynak: Henik, 2015: 443; Genç, 2017: 21

Literatürde Whistleblowing farklı türlerde sınıflandırılmıştır. İhbara konu olan olayın bilgi sahibi kişi tarafından örgüt içinde ifşa edilmesi ya da olayı örgüt dışına çıkarmasına göre whistleblowing “İçsel” ve “Dışsal” olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Yasa dışı veya etik dışı olaya ilişkin bilgi sahibi kişinin (whistleblower) şikayet ya da ihbarını örgüt içindeki üst yönetim gibi taraflara raporlamasına İçsel Whistleblowing denilmektedir (Mansbach ve Bachner, 2010). Örgütün yararını ön planda tutan whistleblowerlar hatalı davranış ya da suçların örgüt içinde çözülmesi için öncelikle örgütte üst yönetime başvurmak isterler. Bunu yaparken örgütün imajını korumak ve zarar görmesini önlemeyi göz önünde bulundururlar. Bu sebeple İçsel whistleblowing örgüte bir “Örgüt İçi Denetim Mekanizması” görevi görebilmektedir (Zamantılı Nayır, 2012). Ancak bu mekanizmanın çalışması için örgüt içinde bir imkan tanınmazsa whistleblower dış mercilere başvurabilir. Dolayısıyla örgüt yönetiminin bu gibi olaylarda çalışanların güvende hissedeceği bir ortamı yaratarak etik dışı ya da yasal olmayan davranışların önüne geçilmesinde rol alması gerekmektedir (Vandekerckhove ve Lewis, 2012). Bazı durumlarda da hatalı veya yasal olmayan olayları örgüt içindeki taraflara bildiren whistleblowerler ciddiye alınmadığı gibi dışlanmaya, tehdide ya da işten çıkarılmaya maruz kalabilmektedir. Bu gibi durumlarda whistleblower Dışsal Whistleblowinge zorlanmış olur (Lewis, 1995). Bunun dışında çalışanların İçsel whistleblowing yapmadan direkt olarak dışsal whistleblowing yoluna gitmesi etik dışı bulunmaktadır (Mansbach ve Bachner, 2010).

Şikayete konu olan bilginin kamu kurumları (polis, savcılık, maliye vb.) ya da medya gibi örgüt dışı mercilere aktarılmasına ise Dışsal Whistleblowing adı verilmektedir (Brown ve diğ., 2014). Örgüt içinde çözüm bulamamış whistleblowerların bir sonraki hamlesi dış unsurların devreye sokulması olabilmektedir. Bu davranışla whistleblower kısa dönemde örgütün itibarının zedeleneceğini bilse de uzun vadede örgütü korumuş olacağını düşünebilmektedir. Hatta bazı durumlarda sadece örgüt ya da çalışanları değil tüm toplumun da hakkını gözetmek amacıyla bu yola başvurmayı tercih edebilirler (Aktan, 2006). Dışsal Whistleblowing örgütler için daha etkili sonuç vereceği bilinmekle birlikte örgüte İçsel Whistleblowinge göre daha ağır maliyetleri olabilmektedir. Bu nedenle whistleblower dış mercilere başvurduğu zaman örgüt içinden daha büyük tepki alabilmektedir (Rothschild ve Miethe, 1999).

Whistleblowing genel olarak içsel ve dışsal olarak sınıflandırılrsa da bilginin ihbar edilme tarzına göre de birçok kombinasyonda Whistleblowing ortaya çıkabilmektedir. Whistleblower şikayet ya da ihbarını resmi olarak belirli olan kurallar çerçevesinde yaparak olayı resmileştirebilir ya da gayri resmi olarak güvendiği kişilere anlatarak şikayette bulunabilir. Bu durumda Whistleblowing resmi veya gayri resmi şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunun dışında kişi şikayet ya da ihbarda bulunurken kimliğini gizleme yoluna gidebilir ya da açık bir şekilde kendini belirtebilir. Bu durumda da Whistleblowing isimli ya da isimsiz olarak şekillenmiş olur (Park ve diğ., 2008). Farklı tercihlere göre oluşan Whistleblowing türleri Şekil 2’deki gibidir:



Şekil 2: Whistleblowing Türleri

Kaynak: Park ve diğ., 2008:930

Bir örgütte yapılan yanlış davranış ya da suçlar karşısında çalışanlar, şahit oldukları durumu içsel whistleblowing şeklinde veya dışsal whistleblowing olarak ortaya çıkarabileceği gibi sessiz kalmayı da tercih edebilirler. Genellikle Whistleblowing yoluna gidenler bazı sonuçlara katlanmak zorunda kalabildiği için sessiz kalmayı daha çok tercih etmektedir. Yapılan araştırmalarda kişilerin yanlışlıklar karşısında sessiz kalmasının en büyük sebebinin kendisini güvende hissetmemesi ve işinden olma kaygısı olduğu belirtilmiştir (Miceli ve Near, 1984). Whistleblowerlar genellikle sessiz kalmadıkları için kötü muamelelere maruz kalabilmektedir. Bunlardan en önemlisi misillemedir. Denetim ve şikayet mekanizmasının ve kültürünün yerleşmemiş olduğu işletmelerde yanlışlıkların düzeltilmesi yerine şikayet ya da ihbar eden kişinin susturulması tercih edilebilmektedir. Whistleblowerlar örgüt ve toplum çıkarlarını korumak ve etik davranarak olumlu bir davranışta bulunsun da çoğu zaman karşılığında misillemeye maruz kalabilmektedir Park, H., Blenkinsopp, J., ve Park, M. (2014). Örgütlerde yönetici ve çalışanlar Whistleblowerlara çeşitli şekillerde misilleme yapabilmektedir. Genellikle, dışlanma, sadakatsiz olarak nitelenme, yetersiz gösterilme, işten atılma, kıdemin düşürülmesi, mobbinge maruz kalma, etiketlenme ve benzeri uygulamalardır (Bucka ve Kleiner, 2001; Esen ve Kaplan, 2012). Misilleme davranışı genellikle dışsal Whistleblowing durumlarında daha çok görülmektedir. Dışsal Whistleblowingin kurumun hedef haline gelmesine yol açması ve kuruma daha ciddi yükümlülükler getirmesi sebebiyle kurumdan daha çok tepki almaktadır. Ancak ihbar konusu dış mercilere bulaştığı anda misillemeler Whistleblowerın geri adım atmasına pek etki etmemektedir. Aksine Whistleblower misillemelere açık bir şekilde maruz kalması sebebiyle daha fazla öfkelenir ve olayı sonuna kadar götürmek ister (Miceli ve Near, 1985). Whistleblowerların karşılaştığı tüm olumsuz sonuçlar karşısında kendilerini motive eden en büyük unsur vicdanlarının rahatlamasıdır. Whistleblower ortaya çıkardığı yasa dışı ya da etik dışı olayın sonlanmasıyla örgüte, çevreye ve belki de tüm topluma karşı sorumluluğunu yerine getirmiş olacağını düşünmektedir (Aydın, 2003).

Çalışanların Whistleblowing eylemini gerçekleştirmesinde ya da olaylar karşısında sessiz kalmasında birçok faktörün rol oynadığı belirtilmektedir. Bunlar genel olarak sınıflandırıldığında kişisel faktörler, kültürel ve etik faktörler, yapısal faktörler ve misilleme olarak ortaya çıkmaktadır (Özler ve diğ., 2010). Çalışanın örgüte olan sadakati veya bağlılığı ile ilgili olan psikolojik faktörler whistleblowing eyleminin oluşmasında etkili olan faktörlerin başında gelmektedir. Örgütte çalışan veya daha önce çalışmış kişiler örgüte karşı ne kadar sadık ise yanlış davranışları rapor etmesi o derece yüksek olabilmektedir. Bununla birlikte örgütte çalışma süresi, üst düzey pozisyonda bulunma, cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş ve gelir durumu gibi değişkenler de whistleblowing eylemini gerçekleştirmede etkili olmaktadır (Miceli ve Near, 1988). Yine çalışanların milliyeti ve yetişmiş olduğu kültür de whistleblowing davranışında bulunmayı etkileyen bir unsur olarak belirtilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda özellikle Japonya gibi geleneksel değerlere çok bağlı olan milletlerde yanlış davranışları bildirme eğilimi batı milletlerine göre daha fazla olduğu ortaya konulmuştur (Hassink, Vries, Bolle, 2007).

Whistleblowing eyleminin gerçekleşmesinde bir diğer önemli faktör yasal düzenlemeler ve politikalarıdır. Yapısal faktörler olarak söz edilen bu olgular whistleblowingin gerçekleşmesinde gerekli zeminin yaratılmış olması ve bu gibi davranışlarda whistleblowerı koruyacak kapsamların oluşmuş olması ile ilgilidir. Yapısal

faktörlerin whistleblowingi teşvik edici bir düzeyde olması örgütlerin daha az hata yapmasına ve otomatik bir denetim mekanizmasının işlemesine olanak sağlar (Özler ve diğ., 2010). Bunun aksine whistleblower yapmış olduğu şikayet veya ihbar neticesinde hoş olmayan sert geri dönüşlerle karşılaşır ve kendisine ağır sonuçlar doğarsa başka yanlışlıklarda çalışanlar daha çekimser davranarak sessiz kalmayı tercih edebilir. Dolayısıyla misilleme de whistleblowing eylemini etkileyen bir diğer faktördür (Dworkin and Baucus, 1998; Miceli and Near, 1994). Whistleblowing eylemini etkileyen bir diğer faktör ise şikayete konu olan olayın büyüklüğü ve önemidir. Daha küçük yanlışlarda çalışanlar sessiz kalmayı ya da olayı görmezden gelmeyi tercih edebilirken büyük yanlışlıklar karşısında whistleblowing eylemini gerçekleştirebilirler (Near ve diğ., 2004).

Örgütlerde whistleblowing nedeniyle ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi için yönetimlerin bazı sorumlulukları vardır. İlk olarak örgüt içindeki tüm kademeler için geçerli etik kodların oluşturulması çalışanların etik konusunda bilgilendirilmesi ve güçlü bir etik kültürün oluşturulması gereklidir. Ayrıca yöneticiler etik davranışlarıyla çalışanlara örnek olmalıdır. Bununla birlikte herhangi bir etik dışı eylem karşısında çalışanların endişelerini giderecek bir iletişim kanalının olması ve çalışanlar bu iletişim kanalını güvenle kullanabilmek için yöneticilere erişebilmelidir. Yöneticiler endişelerini dile getiren whistleblowerlara misilleme yapılmaması konusunda garanti vermeli, hatta bu tür davranışlar takdir edilmelidir. Söz konusu şikayet ya da ihbar konusu dikkate alınmalı ve örgüt içerisinde çözüme kavuşturulması için çaba gösterilmelidir. Gerekli durumlarda hataları kabul etme davranışı içerisinde olarak çalışanların etik davranışları teşvik edilmelidir.

YÖNTEM

Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınlar ve bunların alıntılılarıyla ilgili istatistiksel ve matematiksel yöntemleri kullanarak bilimsel etkileşimi ölçmeyi amaçlayan bir alandır. Bibliyometrik analiz, akademik yayınların niceliksel ve niteliksel özelliklerini inceleyerek bilimsel araştırma trendlerini, yayınlanma eğilimlerini, yayın performansını ve bilimsel etkileşimi değerlendirmeyi hedefler. Bibliyometrik analizler, çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bilimsel yayın verilerine dayanır. Bu veri kaynakları arasında akademik dergiler, konferans bildirileri, tezler, patentler ve diğer bilimsel kaynaklar bulunabilir. Bibliyometrik analizde kullanılan yayın verileri genellikle bibliyografik veri tabanlarından toplanır, örneğin Web of Science, Scopus, PubMed gibi. (Glanzel, 2003).

Bu çalışmada 2015-2022 yılları arasında whistleblowing konusunda hazırlanan ve örneklem grubu öğretmenler olan lisansüstü tezler incelenerek çeşitli kıstaslara göre bibliyometrik profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda incelenen tezler Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi'nin (YÖKTEZ) internet sitesinden elde edilmiştir. Tezler taranırken “whistleblowing”, “bilgi sızdırma”, “bilgi uçurma” ve “bilgi ifşası” terimleri ayrı ayrı taratılmıştır. 61 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler örneklem grupları öğretmenler ve/veya okul yöneticileri olarak elendiğinde toplamda 8 tez çalışması elde edilmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen tezler bazı kıstaslar bağlamında gruplandırılmış ve veriler Microsoft Excel 2017 programında analiz edilerek frekans ve yüzde dağılımları ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda çalışmada incelenmek üzere aşağıda belirtilen 10 adet araştırma sorusu oluşturulmuştur. Araştırma soruları şunlardır:

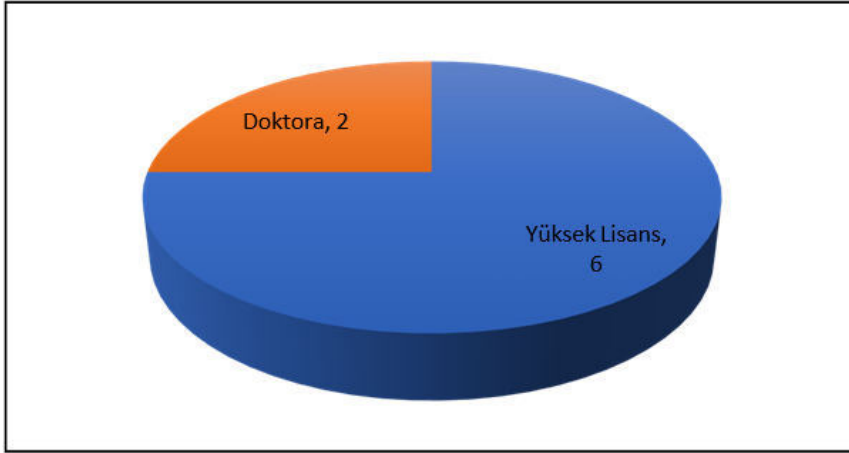
1. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin düzeyi nedir?
2. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin danışman akademik unvan dağılımı nasıldır?
4. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
5. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
6. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin sayfa sayılarının sayısal dağılımı nasıldır?
7. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelime sayıları dağılımı nasıldır?
8. Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri dağılımı nasıldır?

9.Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları dağılımı nasıldır?

10.Öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde örneklem sayılarının dağılımı nasıldır?

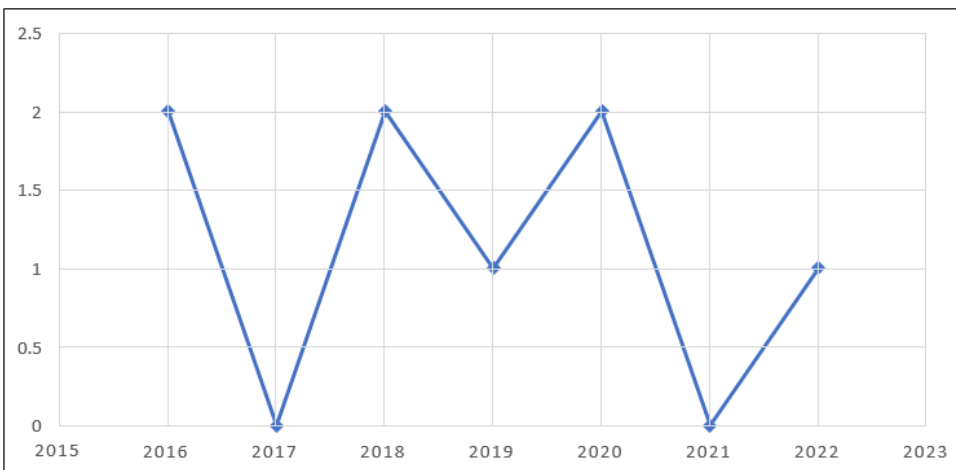
BULGULAR

Araştırma kapsamında oluşturulan araştırma sorularına yönelik yapılan analizler bu bölümde sırasıyla açıklanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin düzeyi incelenmiştir. Şekil 3'te öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin düzeyi verilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkiye'de öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin 6 tanesi yüksek lisans ve 2 tanesi doktora tezidir. Bu bulguya göre whistleblowing konusunda öğretmenlerin araştırma kapsamına alındığı çalışmalar daha çok yüksek lisans düzeyinde incelenmiştir.



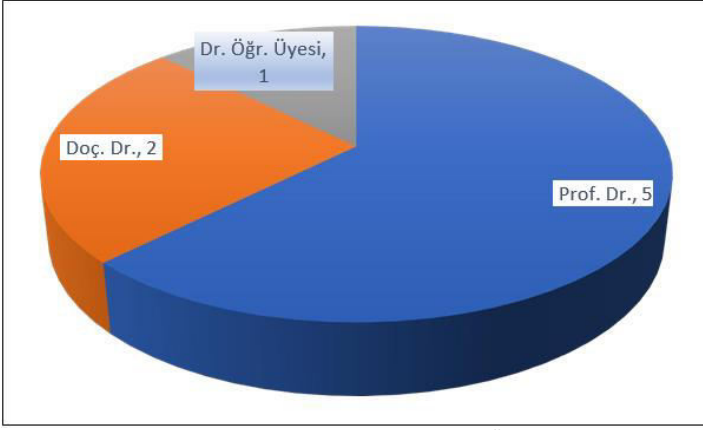
Şekil 3: Lisansüstü Tezlerin Düzeyi

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer husus öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımıdır. Şekil 4'te öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı sunulmuştur. Şekil 4 incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezin ilk kez 2016 yılında yazıldığı ve bu yıl 2 adet lisansüstü tez yazıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 2017 ve 2021 yıllarında whistleblowing konusunda öğretmenlerin araştırma kapsamına alındığı bir lisansüstü tezin yayınlanmadığı görülmektedir. 2018 ve 2020 yıllarında ikişer adet lisansüstü tez yazılırken 2019 ve 2022 yıllarında birer tezin yayınlanmış olduğu ortaya çıkmıştır.



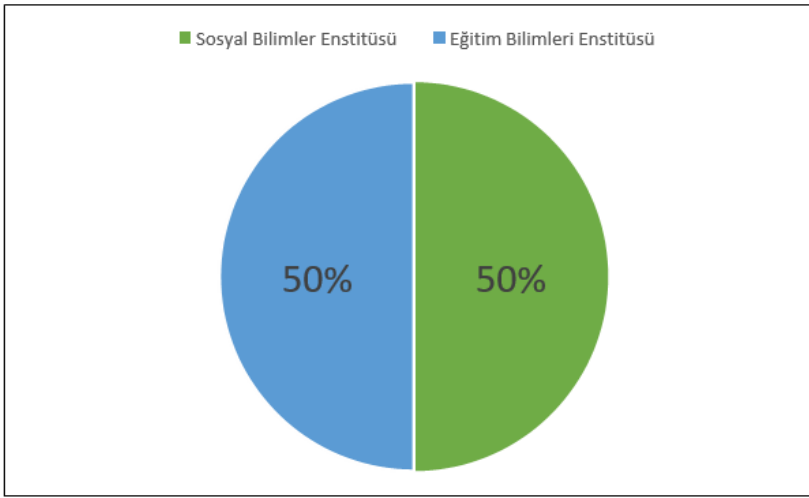
Şekil 4: Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen diğer gösterge öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin danışman akademik ünvanıdır. Şekil 5'te whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde öğretmenlerin örnekleme alan çalışmalara danışmanlık yapanların ünvanları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin whistleblowing konusunda incelendiği tezlerin beşinde danışman Prof. Dr. ünvanına sahipken ikisi Doç. Dr., biri ise Dr. Öğr. Üyesi ünvanına sahiptir.



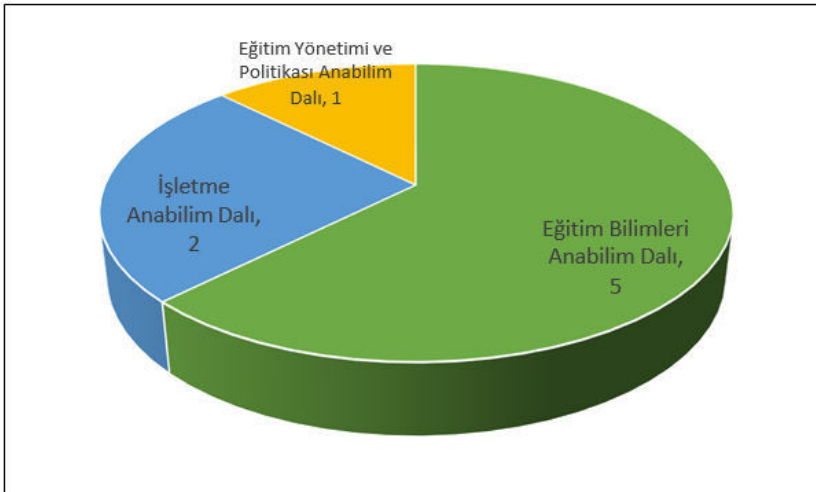
Şekil 5: Lisansüstü Tezlerin Danışman Akademik Ünvan Dağılımı

Araştırmada yine öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan tezlerin yapıldığı enstitüler incelenmiştir. Şekil 6'da whistleblowing konusunda öğretmenlerin çalışma kapsamına alındığı lisansüstü tezlerin enstitülerine ait bilgiler verilmiştir. Şekil 6'ya göre yazılan sekiz tezin yarısı eğitim bilimleri enstitüsünde yazılırken yarısı sosyal bilimler enstitüsünde yazılmıştır.



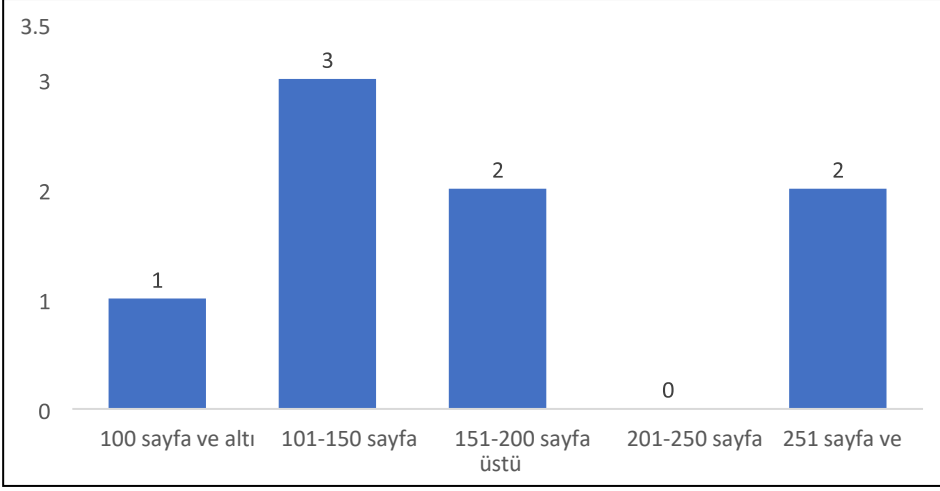
Şekil 6: Lisansüstü Tezlerin Enstitü Dağılımı

Araştırmada incelenen bir diğer kıstas öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımıdır. Şekil 7'te öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı sunulmuştur. Şekil 7'de anabilim dalları açısından öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezler incelendiğinde; eğitim bilimleri anabilim dalında beş adet, işletme anabilim dalında iki adet ve eğitim yönetimi ve politikası anabilim dalında bir adet tez yazıldığı görülmektedir.



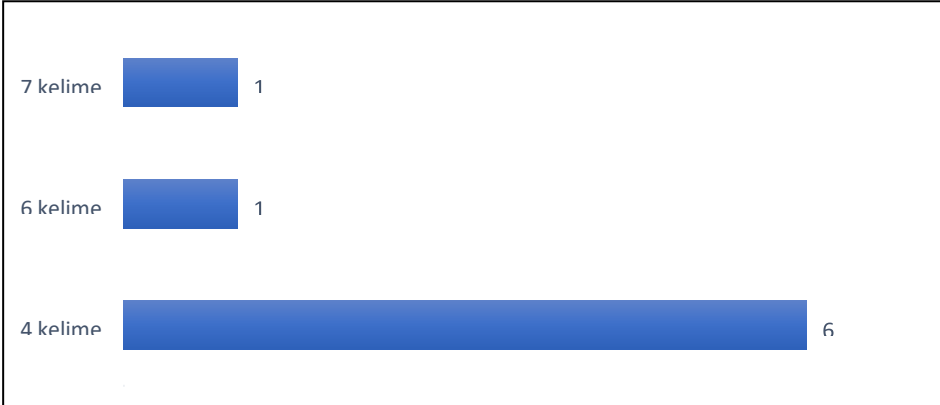
Şekil 7: Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dalı Dağılımı

Araştırmada incelenen bir diğer parametre de öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezler sayfa sayısıdır. Sayfa sayısına göre öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezler Şekil 8’de verilmiştir. Şekil 8’ e göre whistleblowing konusunda öğretmenlerin incelendiği lisansüstü tezlerin en çok sayfa sayısı aralığı 101-150 sayfadır. Bununla beraber 100 sayfanın altında ve 250 sayfanın üzerinde yazılmış lisansüstü tezlerin de olduğu görülmektedir.



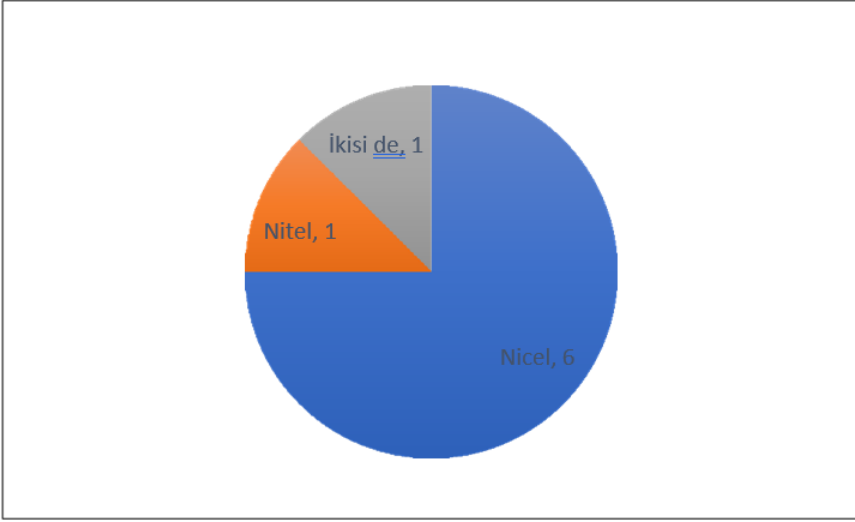
Şekil 8: Lisansüstü Tezlerin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelime sayısı incelenen diğer kriterdir. Şekil 9’da öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezler anahtar kelime sayısına göre sunulmuştur. Şekil 9’da öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde genellikle dört anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte altı ve yedi anahtar kelime kullanan birer lisansüstü tezin olduğu da görülmektedir.



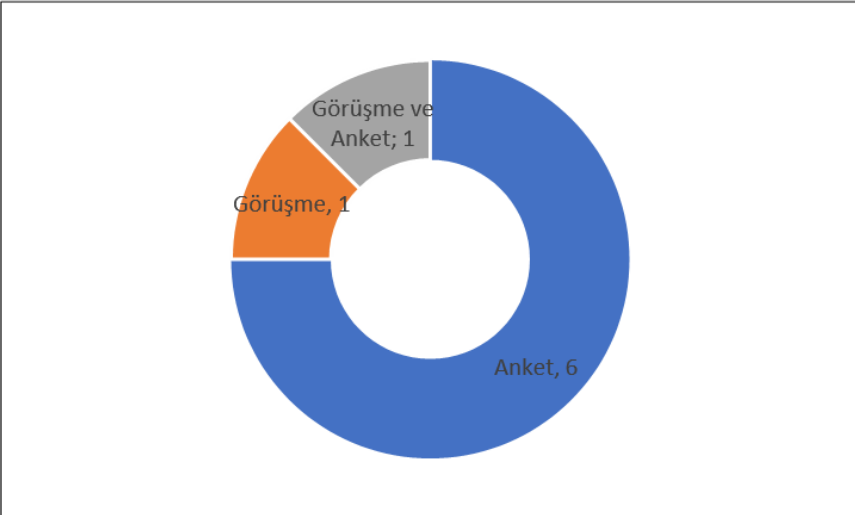
Şekil 9: Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelime Sayısı Dağılımı

Araştırmada değerlendirilen bir başka kıstas öğretmenlerin çalışma kapsamına alındığı whistleblowing konulu tezlerde kullanılan yöntemdir. Şekil 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin incelendiği whistleblowing konusunda yapılan tezlerde genel olarak nicel yöntemler tercih edilirken bir tezde nitel yöntem kullanılmış, bir tezde ise hem nitel hem de nicel yöntemler bir arada ele alınmıştır.



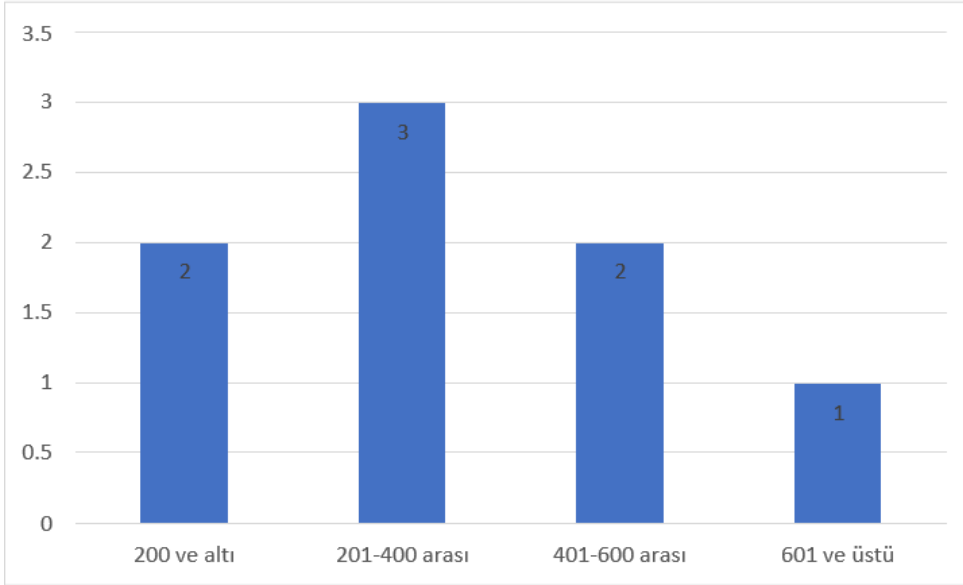
Şekil 10: Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen diğer kriter, öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama yöntemidir. Şekil 11’de görüldüğü üzere whistleblowing konusunda hazırlanan tezlerde öğretmenlerden veri toplama yöntemi olarak genellikle anket tercih edilmiştir. Bunun yanında bir tezde görüşme tekniği kullanılırken bir tezde ise hem görüşme hem de anket birlikte kullanılmıştır.



Şekil 11: Lisansüstü Tezlerde Veri Toplama Araçları Dağılımı

Son olarak whistleblowing konusunda öğretmenlerin ele alındığı tezlerde toplanan veri sayısı incelenmiştir. Şekil 12’de Whistleblowing konusunda öğretmenlerden toplanan verilerin sayısı incelendiğinde üç tezin örneklem büyüklüğünün 201 ile 400 kişi arasında olduğu, iki tezin örnekleminin 200 kişinin altında olduğu, iki tezin 400 ile 600 kişi arasında örnekleme sahip olduğu, bir tezin ise 600 kişiden fazla kişiyi ele aldığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 12: Lisansüstü Tezlerin Örneklem Sayısı Dağılımı

SONUÇ

Öğretmenlerin whistleblowing davranışının ele alındığı lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada, eğitim sektörünün whistleblowing konusunda bilimsel olarak ele alınması ve ilgili alan yazının gelişmesine katkı sunmak amaçlanmıştır. Whistleblowing davranışı kurumların etik açıdan gelişmesi ve gerek ahlaki açıdan gerekse yasal olarak kurumların gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim bir toplumun genel olarak gelişmesinde en öncelikli alandır. Dolayısıyla eğitim kurumlarının ahlak ve etik davranış yönünden gelişmesi kurum çalışanlarının yasadışı veya etik olmayan davranışlarının engellenmesi ile mümkün olabilir. Whistleblowing davranışı öğretmenler açısından ele alındığında eğitim kurumlarında etik olmayan davranışların ihbar edilme düzeyinin ortaya konulması ve bu konuda bir bilinç oluşturmaya hizmet etmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada 2015-2022 yılları arasında whistleblowing konusunda hazırlanan ve örneklem grubu öğretmenler olan lisansüstü tezlerin bibliyometrik profillerinin ortaya konulmuştur. Çalışmada YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanından “whistleblowing”, “bilgi sızdırma”, “bilgi uçurma” ve “bilgi ifşası” anahtar kelimeleri ile taranan tezler içinden örneklem gruplarında öğretmenler olan tezler bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin ele alındığı sekiz adet lisansüstü tez bulunmuştur.

Çalışma kapsamında elde edilen tezlerin bibliyometrik analizi yapılmak istendiğinde 10 adet araştırma sorusuna cevap aranmıştır. İlk olarak lisansüstü tezlerin düzeyi incelenmiş ve öğretmenler üzerinde incelenen whistleblowing konulu lisansüstü tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde ele alındığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin whistleblowing konusunda ele alındığı doktora tezi sayısının azlığı literatür açısından dikkate alınması gereken bir bulgudur.

Çalışmada incelenen bir diğer husus tezlerin yayınlandığı yıllardır. Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin en çok 2018 ile 2020 yılları arasında yayınlandığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte whistleblowing konusunda öğretmenlere yönelik yapılan tezlerin genel olarak az olmasının yanında en son 2021 yılında bir tezin yazıldığı göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. Bu bağlamda öğretmenlerin whistleblowing davranışının bilimsel açıdan farklı yönleriyle ele alınması ve konunun güncel tutulması açısından doktora düzeyinde bir tezin yazılmasının literatüre katkı sunacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin incelendiği whistleblowing konusunda yazılmış tezlerde incelenen bir boyut da tezlerin danışmanlarının unvanlarıdır. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin danışmanlarının en çok Prof. Dr. unvanına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlere yönelik whistleblowing konusunda yapılan tezler akademik anlamda daha tecrübeli danışmanlar tarafından yazdırılmıştır denilebilir. Bunun yanında çalışmada incelenen tezlerin yazıldığı enstitülere bakıldığında sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitülerine yarı yarıya dağıldığı görülmüştür. Ayrıca tezlerin yazıldığı anabilim dalları incelendiğinde öğretmenlerin incelendiği whistleblowing konulu tezlerin genellikle eğitim bilimleri anabilim dalında yayınlandığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla sosyal bilimler enstitüsünde yazılan tezlerin bir kısmının eğitim bilimleri anabilim dalında yazıldığı söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle sosyal bilimler anabilim dallarında da öğretmenlerin incelendiği whistleblowing ile ilgili çalışmaların artırılacağı önerilmektedir.

Çalışma kapsamında öğretmenlere yönelik whistleblowing konulu çalışmaların bazı sayısal istatistiklerine bakıldığında yapılan tezlerin genellikle 100-200 sayfa aralığında olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak 250 sayfanın üzerinde olan iki adet tezin de olduğu bulgulara görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik whistleblowing konulu çalışmaların genellikle ortalama bir tez uzunluğunda olduğu ancak bazı tezlerde daha derinlemesine bilgilerin verilmiş olabileceği söylenebilir. Bir diğer araştırma kıstası olan tezlerin anahtar kelime sayısının dağılımına bakıldığında çalışmalarda genellikle dört anahtar kelime kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun enstitülerin genellikle benzer sınırlamalara sahip olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ancak çalışmanın bulgularında yedi anahtar kelimeye sahip olan tezin de olduğu göze çarpan bir bulgu olmuştur.

Öğretmenlerin örnekleme alındığı whistleblowing konusunda yazılmış tezlerin yöntem bölümlerine ilişkin analizlerde, tezlerde kullanılan yöntem, veri toplama tekniği ve örneklem sayısı incelenmiştir. Çalışmada incelenen tezlerde genellikle nicel yöntemler kullanıldığı bunun yanında genellikle anket tekniğiyle verilerin toplandığı ve 200'ün üstünde örneklem sayısının çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda genellikle nicel yöntemlerin tercih edildiği ve anket tekniği ile veri toplandığı göz önünde bulundurulduğunda yapılan analizlerde normal dağılımın yakalanması açısından örneklem büyüklüğünün yüksek olması doğaldır. Ancak bu bulgulara göre whistleblowing gibi hassas bir konunun eğitim sektöründe genellikle kapalı uçlu sorular ile nicel yöntemlerle incelenmesi birçok özel görüşün göz ardı edilmesine sebebiyet vermesine yol açmış olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla sosyal bilimlerde hassas bir konu olan whistleblowing, nitel yöntemlerle ve görüşme tekniğiyle daha çok ele alındığında daha spesifik sonuçlar ve farklı katkıların elde edilebileceği söylenebilir.

Çalışmada whistleblowing konusunda yapılmış lisansüstü tezler öğretmenler örnekleme ile sınırlıdır. Dolayısıyla eğitim sektöründe whistleblowing konusunun güncel tutulması ve geliştirilmesi açısından gelecekte sadece öğretmenlerin değil tüm eğitimcilerin ve yöneticilerin dahil edilerek tüm eğitim sektörünün incelenmesi ve sadece lisansüstü tezlerle değil makale ve bildirimlerin analiz edilmesi önerilmektedir. Böylece, nitelik ve performans bağlamında çalışmaların farklı boyutları da ele alınabilir ve alan yazında geliştirilmesi gereken yönler daha geniş anlamda ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. (2006). "Organizasyonlarda Yanlış Uygulamalara Karşı Bir Sivil Erdem, Ahlaki Tepki ve Vicdani Red Davranışı: Whistleblowing", *Mercek Dergisi*. Ekim: 1-13.
- Aktan, C. C. (2015). "Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing", *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2):19-36.
- Aydın, U. (2003). "İş Hukuku Açısından İşçinin Bilgi Uçurması (Whistleblowing)", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 79-100.
- Başol, O. ve Karatuna, I. (2015). "Örgütlerde Olumsuz Durumların İfşa Edilmesi ve Örgütsel İletişim İlişkisi", *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*. 37(2): 153-170.
- Brown, A. J. (2008). *Whistleblowing in the Australian Public Sector: Enhancing the Theory and Practice of Internal Witness Management In Public Sector Organisations*, ANU press.
- Brown, A. J., Lewis, D., Moberly, R., & Vandekerckhove, W. (Eds.). (2014). *International handbook on whistleblowing research*. Edward Elgar Publishing.
- Bucka, D., & Kleiner, B. H. (2001). "Whistleblowing in the Aerospace and Defence Industries", *Managerial Law*. 43(1/2), 52-56.
- Çiğdem, S. (2013). "Büro Yönetiminde Whistleblowing ve Etik İlişkisi", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Büro Yönetimi Özel Sayısı.
- Dasgupta, S., & Kesharwani, A., (2010), "Whistleblowing: A Survey of Literature", *The IUP Journal of Corporate Governance*, 9(4), 57-70.
- Dworkin, T. M. & Baucus M. S. (1998), "Internal vs. External Whistleblowers: A Comparison of Whistleblowing Processes", *Journal of Business Ethics* 17(12), 1281-1298.
- Esen, E. ve Kaplan, H. A. (2012). "İşletmelerde Ahlaki Olmayan Davranışların Duyurulması (Whistleblowing)", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 33-52.
- Genç, E., 2017. "Whistleblowing" yazınından bir kesit incelemesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara,

- Gerçek, H. (2005). "Mühendislikte Etik Sorunların Ele Verilmesi", *Bilimsel Madencilik Dergisi*, 44(4):29-38.
- Glanzel, W. (2003). *Bibliometrics as a research field a course on theory and application of bibliometric indicators*.
- Hassink, H., de Vries, M. & Bollen, L. A. (2007). "Content Analysis of Whistleblowing Policies of Leading European Companies", *Journal of Business Ethics*, 75, 25–44
- Henik, E., (2015), *Understanding Whistle-Blowing: A Set-Theoretic Approach*, *Journal of Business Research*, 68(2), 442-450
- Lachman, V. D. (2008). "Whistleblowers: Troublemakers or Virtuous Nurses", *Medsurg Nursing*, 17(2), 126-128.
- Lewis, D. (1995), "Whistleblowers and Job Security", *The Modern Law Review Limited*, 58(2), 208-221.
- Mansbach, Abraham & Bachner, Yaacov G. (2010), "Internal or External Whistleblowing: Nurses' Willingness to Report Wrongdoing", *Nursing Ethics*, 17(4), 483-490.
- Miceli, M. P. & Near, J. P. (1994). "Relationships Among Value Congruence, Perceived Victimization, and Retaliation Against Whistle-blowers", *Journal of Management*, 20(4), 773–794.
- Miceli, M. P., & Near, J. P. (1984). "The Relationships Among Beliefs, Organizational Position, and Whistle-Blowing Status: A Discriminant Analysis", *Academy of Management Journal*, 27(4), 687-705.
- Miceli, M. P., & Near, J. P. (1985), *Characteristics of Organizational Climate and Perceived Wrongdoing Associated with Whistle-Blowing Decisions*, *Personnel Psychology*, 38, 525-544.
- Near, J. P., & Miceli, M. P. (1985), "Organizational Dissidence: The Case of Whistleblowing", *Journal of Business Ethics*, 4(1), 1-16.
- Near, J. P., Rehg, M., Miceli, M. P. & Van Scotter, J. R. (2004). "Developing a Model of The Whistle-Blowing Process: How Does Type of Wrongdoing Affect the Process?", *Business Ethics Quarterly* 14, 219–242.
- Nisar, T. M., Prabhakar, G., & Torchia, M. (2019). "Whistleblowing: When Do Employees Act To 'Blow The Whistle'?", *Organizational Dynamics*, 48(1), 44-49.
- Park, H., Blenkinsopp, J., & Park, M. (2014). "The Influence of an Observer's Value Orientation and Personality Type on Attitudes Toward Whistleblowing", *Journal of Business Ethics*, 120(1), 121-129.
- Park, H., Blenkinsopp, J., Öktem, M. K., & Ömürgönülşen, U. (2008). "Cultural Orientation and Attitudes Towards Different Forms of Whistleblowing: A Comparison of South Korea, Turkey, and UK", *Journal of Business Ethics*, 82(4), 929-939.
- Rothschild, J., & Miethe, T. D. (1999). "Whistle-blower Disclosures And Management Retaliation: The Battle To Control Information About Organization Corruption", *Work And Occupations*, 26(1), 107-128.
- Sayğan, S., ve Bedük, A. (2013). "Ahlaki Olmayan Davranışların Duyurulması (Whistleblowing) ve Etik İklimi İlişkisi Üzerine Bir Uygulama", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1):1-23.
- Vandekerckhove, W., & Lewis, D. (2012). "The Content Of Whistleblowing Procedures: A Critical Review Of Recent Official Guidelines", *Journal of Business Ethics*, 108, 253-264.
- Zamantılı, Nayır, D. (2012). *Kurumsal Etik ve Whistleblowing*, Pozitif Yayıncılık, İstanbul.
- Zhang, T., Zhang, B., Ma, X., Zhang, J., Wei, Y., Wang, F., & Tang, X. (2023). Research trends in the field of the gut-brain interaction: Functional dyspepsia in the spotlight—An integrated bibliometric and science mapping approach. *Frontiers in Neuroscience*, 17, 352.



Temel Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Altıeylül İlçesi Örneği) *

Examining The Leadership Behaviors Of Basic Education Administrators In Terms Of Various Variables (Example Of Altıeylül District Of Balıkesir Province)

ÖZET

Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre temel eğitim okul yöneticilerinin liderlik davranış tarzlarını yaş, cinsiyet, branş ve hizmet yılı faktörleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 209 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 59 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin yanında katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, basıklık çarpıklık gibi istatistiksel bilgilere yer verilmiştir. Ölçekten elde edilen verilere göre; öğretmenler, okul müdürlerinin yöneticilik davranışlarının, otokratik lider nadiren, demokratik lider ve dönüşümcü lider çoğunlukla, serbest bırakıcı ve etkileşimci lider ara sıra düzeylerinde sergilediklerini belirtmişlerdir. Değişkenler açısından cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılık oluşmazken, hizmet yılı ve yaşa göre etkileşimci lider alt boyutunda farklılaşmaya rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Liderlik Yaklaşımı, Okul, Lider

ABSTRACT

This study was conducted to determine whether the leadership behavior styles of basic education school administrators differ in terms of age, gender, branch and years of service factors according to teachers' views. The research was conducted in the survey model from quantitative research methods. The population of the study consists of teachers working in primary schools in Altıeylül district of Balıkesir province in 2022-2023 academic year. The sample consists of 209 teachers determined by simple random sampling method from the population. The Leadership Style Behavior Scale developed by Taş, Çelik, and Tomul (2007) was used in the study. The scale consists of 59 items and 5 sub-dimensions. In addition to this scale, a personal information form was used to determine the demographic characteristics of the participants. SPSS package program was used to analyze the collected data. Statistical information such as frequency, percentage, standard deviation, arithmetic mean, kurtosis skewness were included. According to the data obtained from the scale; the teachers stated that the school principals' managerial behaviors were exhibited at the levels of autocratic leader rarely, democratic leader and transformational leader mostly, laissez-faire and interactionist leader occasionally. While there was no significant difference according to gender and branch, there was a difference in the interactionist leader sub-dimension according to years of service and age.

Keywords: School Principal, Leadership Approach, School, Leader

GİRİŞ

Tarihin hemen hemen her döneminde toplulukları ardından sürükleyen, kendisine inanan bu toplulukları belirlediği amaçlar doğrultusunda kendi fayda ve refah düzeyi için idare edebilen liderlerin var olduğu gözlemlenmiştir. Lider olarak adlandırılan bu kişilerin belirli özellikleri mevcut olsa da kişilik özellikleri ve davranış tarzlarındaki farklı yaklaşımların olduğu bir gerçektir. Bu faktörlerin etkileri bağlamında kimlerin ya da hangi özellikleri taşıyan bireylerin lider olması gerektiği konusunda net bir karara varmak mümkün değildir. Bu sebeplerin neticesinde liderleri lider kılan davranış tarzları ve yönetim algılarında farklılıklar meydana gelmektedir (Can, 2013, s. 194). Bu açıdan konuya yaklaştığımızda yönetim anlayışını ve lider davranışlarını etkileyen bazı faktörlerin şöyledir: lider davranışı, izleyenlerin davranışları ve çevre (Aydın,

Ekrem Gezer¹
Emre Aktürk²
Damla Yüce Karakaş³

How to Cite This Article
Gezer, E., Aktürk, E. & Yüce Karakaş, D. (2023). "Temel Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Altıeylül İlçesi Örneği)", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3888-3901. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70750>

Arrival: 20 April 2023
Published: 31 July 2023

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

* Bu çalışma "Temel Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Altıeylül İlçesi Örneği)" başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden uyarlanmıştır.

¹ Okul Müdürü, Uzm. Öğretmen, MEB, Altıeylül Çandır İlkokulu, Balıkesir, Türkiye

² Okul Müdürü, Öğretmen, MEB, Asarcık Şehit Zafer Akkuş Anadolu Lisesi, Samsun, Türkiye

³ Uzm. Öğretmen, MEB, Asarcık Koşaca Cumhuriyet Ortaokulu, Samsun, Türkiye

2014, s. 264). Yöneticiler kendisine bağlı olan toplulukları ve takip eden grupları idare etmede birbirinden farklı özellik ve karakteristik avantajları bünyelerinde barındırmaktadırlar. İnsanları lider olarak adlandırmada, diğer insanlardan ayırmada ve ön plana çıkarmada belirleyici olan bu farklı özellikler ve karakteristik güçlerdir (Taşkıran, 2011, s. 12). Farklı kişilik özellikleri ve karakteristik davranış biçimleri oluşturmayan, davranış ve özellikler olarak insanları etkileme ve idare etme gibi becerileri sergileyemeyen bireylerin lider olarak adlandırılması mümkün görülmemektedir.

Yönetim kavramının, insan hayatının başlangıcıyla birlikte var olduğu ileri sürülmektedir. Yönetim, organize olmuş insan topluluklarının ortak amaçlar etrafında bazı işleri gerçekleştirmek adına bir takım çalışmaların yürütüldüğü her alanda var olmaya devam etmiştir (Kaya, 1991). Eğitim alanında da yönetim kavramının önemi her geçen gün artmakta ve gelişmektedir.

Toplumlar için eğitimin niteliği oldukça önemlidir. Eğitimlerin kalitesinin artması ve geliştirilmesinde okulların önemli rolleri mevcuttur. Okulların da eğitimdeki kaliteyi ve niteliği artırmak için iyi yönetilmesi son derece kritik bir sorumluluktur. Okullar ancak iyi yönetildiği dönemlerde etkili ve verimli olabilmektedirler. Okul yönetiminin en temel sorumluluklarında birisi de ortaya konulan hedefler doğrultusunda bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını göz önüne alarak okulu etkili kılmaktır. Okul yöneticilerinin okulun, gerek kurum içi gerekse kurum dışı kişi ve grupları okulun amaçları doğrultusunda idare edebilmesi için gerek eğitim yönetimi gerekse davranış bilimlerinde kendilerini yetiştirmesi kaçınılmaz bir durumdur (Bursalıoğlu, 2013). Okulların başarılı olarak nitelendirilmelerini sağlayabilen çağdaş okul yöneticilerinin bazı özellikleri Açıkalın (1998)'a göre şu şekildedir; etkili iletişim yeteneği, anadili etkili ve güzel kullanma, lider özellikleri taşıma, kapsamlı insan bilgisine sahip olma, mantık- matematik- felsefe ve tarih gibi çeşitli bilim dallarında eğitim sahibi, eğitime inanma, bilgiyi yönetme ve iletişim teknolojilerini kullanma. Değişim ve gelişim hızının oldukça fazla olduğu günümüzde okul yöneticileri de değişen şartlara göre bu özelliklerini geliştirmeli ve güncellemelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin seçimi ve görevlendirilmesi de oldukça önemli bir konu haline gelmektedir.

Günümüzde, değişim ve gelişimin hız kazanması, rekabet ortamının olması bu değişimler karşısında çağa ayak uydurabilen, örgütsel dönüşüm ve gelişimleri zamanında ve verimli bir şekilde hayata geçirebilen liderlere ihtiyacı beraberinde getirmiştir (Keşan ve Kaya, 2011). Liderlik rolü okul yöneticilerinin etkili olabilmeleri için sahip olması gereken en önemli özelliklerdendir. Okul yöneticileri lider olabildiği ve liderlik davranışları ortaya koyabildiği ölçüde okulun amaçlarına ulaşmada daha başarılı olabilmektedir (Aksoy, 2006).

Toplumların her yönüyle şekillenmesinde okullara ciddi sorumluluklar yüklenmektedir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları belirleyici konumdadır. Okul başarısının artması, öğrenme ve okul kültürünün oluşması, okulun vizyon noktasında önemli gelişmeler ortaya koyması okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile mümkündür. Temel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre liderlik davranışlarının belirlenmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı temel eğitim düzeyinde eğitim veren okullarda yöneticilik yapan okul yöneticilerin liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma kapsamında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde ilkokullarda görev yapan yöneticilerin liderlik davranışları öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Bu ana amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları, liderlik tarzlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin bakış açısıyla tespitinin, yöneticilerin liderlik tarzlarını değerlendirme noktasında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın yöneticinin tercih ettiği liderlik stilleri hem öğrenci hem de öğretmen için örnek olduğunun; etkili, verimli ve nitelikli bir eğitim öğretim ortamının oluşması için değişimi yakalayan lider yöneticilere ihtiyaç duyulduğunun ve tercih edilen

liderlik tarzının öneminin vurgulanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yine araştırma, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin hangi liderlik davranışlarını sergilediklerinin tespiti ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin karşılaştırılmasına; örgüt ikliminin, örgüt kültürünün ve sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının tesisi için ideal olan liderlik davranışlarının kazandırılmasına olanak sağlaması açısından önemli görülmüştür. Türkiye'nin farklı bölgelerinde yapılan çalışmaların yöneticilerin liderlik tarzlarını ortaya koymak ve yöneticilerin liderlik davranışı tarzlarına ilişkin genel durumu ortaya çıkarmak adına çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu yönü ile de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

OKUL YÖNETİCİLİĞİ

Eğitim, bireylere dönük bir uğraş; okul ise, eğitim hizmetinin üretim yeri olan kurumsal bir yapı; bu nedenle okul ve eğitim yönetimi de farklı disiplinlerin etkileşimi ve uygulama alanı olarak tanımlanabilir (Şişman, 2014). Eğitim veren kurum ve ortamlarda bu hizmetin sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesi, mevcut eğitim programının gereğinin yerine getirilmesi, insan ve madde kaynağının etkili ve verimli kullanılabilmesi ve gerekli bütçelerin tertip edilebilmesi yönetim süreçlerini bilen, bu konuda yeterliğe sahip ve gerekli biçimde uygulayabilen yöneticilerle gerçekleşmesi mümkündür (İlgar, 2005).

İnsan ve toplum hayatındaki gelişmeler, bireysel ve toplumsal beklentiler yönetim anlayışında da değişikliklere zemin hazırlamaktadır. Son yıllarda insan ilişkilerinin önemli hale gelmesiyle birlikte yöneticilerin de sergiledikleri davranış şekilleri farklılık göstermek durumunda kalmıştır. Yöneticiden, personelin gerek sosyal gereksinimleri gerekse psikolojik gereksinimleri konusunda daha duyarlı olması gerektiği eklentisi oluşmuştur. Yönetim alanında durumsal teorilerin önemli hale gelmesiyle, yöneticilerden hem grubun özelliklerine hem de çevreye önem veren davranışlar görülmeye başlanmıştır. Zamanla değişen şartlar, beklenti ve ihtiyaçlar neticesinde okul yöneticilerini de sahip olduğu güç, özellikler ve beceriler değişmeye ve gelişmeye uğramaktadır (Şişman, 2014).

Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Kurumların amaçlarını oluşturan, yapılacak olan işleri mevcut personele göre planlayıp iş bölümü yapan, yapılan çalışmalar sonucunda amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini değerlendiren, kurumsal dengeyi sağlayan ve kurumsal kültürün şekillenmesinde sorumlu olan kişiler yöneticilerdir (Başar, 2000). Bu nedenle okul yöneticilerini sahip oldukları yönetsel bilgi, beceri ve tutumlar, hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde etkilidir. Bunların yanı sıra diğer kurum ve okulun önemli paydaşlarından olan veli ve aileler üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Bu sebeple okul müdürlerinin mutlaka sahip olması gereken bazı davranış özellikleri ve liderlik özellikleri vardır (Yücel, 2019).

Çağımızda teknolojik ve bilimsel gelişmelerde yaşanan hızlı değişimler ve küreselleşmenin artması neticesinde birey ve toplumların beklentileri farklılaşmış bu durum eğitimin daha dinamik bir süreç haline gelmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu dinamik yapının oluşturulabilmesi ve değişimi gerekliliğinin yerine getirebilmek için okul yöneticilerinin vizyon olarak bu gelişmelere karşılık verebilecek düzeyde olması önemlidir. Okul yöneticisinin küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarına ve bu dünyada yaşayacak bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir bakış açısına sahip olması önemlidir. Bu nedenle yöneticiler gelişen çevrenin hızını yakalayabilmeli ve bu değişimlere göre kurumlarını şekillendirip geliştirmelidir. Okul yöneticilerinin bu değişimlere cevap verebilecek yapıda olması kendisini geliştirmesine bağlıdır. Bireysel özellikleri zayıf ve güçlü yönleri olarak yöneticiler kendilerini iyi tanımalı ve eksikliklerini geliştirerek yöneticiliğin gerekliliğini yerine getirmek için çaba harcamalıdır (Çelik, 2012).

Okul müdürleri kurumun hedeflerine ulaştırmak için öğretmen ve diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde çalışan, düzen ve destek olma açısından kurumda rehber olan, çevresine güven duygusu yayan bireyler olarak tanımlanmalıdırlar (Akçadağ, 2018). Okul yöneticilerinin beceri ve yeterlik alanlarını kavramsal, teknik ve insani olarak gruplamak mümkündür. Bu yeterlik alanlarında teknik yeterlikler, kaynakların temini, bilişim ve teknolojinin kullanılabilmesi gibi becerilerdir. Kavramsal yeterlikler, okulların yönetsel problemlerini tespit edip bunlarla ilgili bilgiler toplayabilme, bu bilgileri analiz edebilme, problemlerin çözümüne ilişkin kararlar verebilme gibi becerileri kapsamaktadır. İnsani yeterlikler ise, çalışanların motivasyonlarını sağlama, onlara moral verebilme, bireyler arası iş birliği ve iletişimi verimli hale getirme gibi yeterlikleri kapsamaktadır (Şişman, 2014).

Okul müdürlerinin tüm yeterliklerini aynı anda kullanmayı başarması gerekir. Bunun yanı sıra, önemli olan diğer bir faktör de okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi desteklemeleri ve kurallara uymalarıdır. Bu nedenle, okul müdürleri dikkatli olmaları ve ilgili kişilerle iyi iletişim kurmaları gereken kişilerdir. Okul müdürleri, durumlarla ilgili zaman zaman sorunlarla karşılaşabilecekleri için esnek olmalarını

sağlamalı ve neredeyse her şeyi değerlendirme becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca, pozitif bir ortam oluşturmak için öğretmenlere ve öğrencilere karşı anlayışlı davranmaları gerekir.

Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları

Güç, insanlardan istekte bulunma ve bu isteğin insanlar tarafından yerine getirilmesini sağlayabilmektir. Yöneticiler gücü etrafındakileri etkilemek için kullanmaktadır. French ve Raven'e göre (1960, Akt. Şişman, 2014) yöneticilerin güç kaynakları ve ya çeşitleri şöyledir;

Ödül gücü: İnsanları idare etmek için gerek içsel gerekse dışsal ödüllerin kullanılmasıdır. Bu ödüllendirme bir armağan yolu ile maddi olarak yapılabileceği gibi, onure etme, teşekkür etme, iltifatta bulunma gibi içsel güdüleme şeklinde de olabilir.

Zorlayıcı güç: Bu güç türünde ödüllendirme sistemine tam ters olarak baskı ve ceza kullanılmasıdır. Korku ve gerginlik oluşturma, tehdit dilini kullanma, soruşturma ve inceleme başlatma türü yaklaşımlar zorlayıcı güç olarak nitelendirilebilir. Zorlayıcı gücü kullanmak kurum içi yöneticilere karşı düşmanlık duygusunun gelişmesine neden olmaktadır.

Meşru güç: Çalışanların yönetim algıları, değer ve inançlarında kaynaklanan güçtür. Bireyler kabul ettikleri inanç ve değerler gereği olarak yönetici konumunda olan kişilerin kendilerini kontrol etme hakkı olduğunu savunurlar. Fazla mesai, ek görevler verebilme, yer değişikliği gibi istekler meşru güçten kaynaklanmaktadır.

Yasal güç: Yasalara ve yazılı kaynaklara dayalı olan, makamsal ve statü gereği elde edilen güçtür. Çalışanlar kendilerinden yapılmasını istenilen işleri mecburiyet olarak algılamakta ve yapmaktadırlar.

Uzmanlık gücü: Yöneticilerin kişisel tecrübe ve becerileri sayesinde çalışanların hareketlerini kontrol edebilmesine dayanır. Bu gücün kullanıldığı örgütlerde personel yapılan çalışmalar hakkında yönetici konumundaki kişilerin daha fazla bilgi ve beceriye sahip, kendisinden daha donanımlı olduğunu kabul eder.

Referans gücü: Çalışanların kendilerini yöneticilerle bağdaştırdığı, kendilerine yönetici tarafından verilen işin bir onur meselesi olarak algılandığı ve kabul edildiği güç türüdür. Bu güç biçimine sahip yöneticilerin karizmatik yönetici özellikleri taşıdıkları dile getirilebilir.

Liderlik

İnsanlar yaratılışı gereği sosyal bir yapıya sahip olduğunda içinde yaşadığı topluluğun yönetilmesi ve bu toplumun amaçlarına ulaştırılması için bir lider arayışında olmuşlardır. Çağımızda örgüt ve kurumlar açısından kurumsal kimlik önem kazanmaktadır. Bunun sonucunda yöneticilerin kişisel etkilerinde azalmalar olduğu gibi liderlik özelliklerinin önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Çünkü kurumsal kimliklerin oluşması, örgütlerin verimli hale gelmesi, ortaya konulan hedeflere varabilmesi bir takım liderlik özellik ve becerileri gerektirmektedir (Eren, 2012).

Geçmişe bakıldığında insanlık tarihi boyunca liderlik kavramına hemen hemen her dönemde rastlamak mümkün olmaktadır. Toplumsal yaşantının önemli gereksinimleri arasında liderlik mutlaka var olmuştur (Dindar, 2001, s. 29). İnsan ve toplum hayatının içerisinde bu denli yer bulan bu kavram tarih boyunca birçok araştırmaya konu olmuş ve bu çalışmalar sonucunda liderlikle ilgili bir birine benzeyen veya az farkla birçok tanımlama yapılmıştır (Kaya, 1991, s. 138).

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler sonucunda, güncel olaylar karşısında rehberlik edebilecek, insanların umutlarını artıracak, ufuklarını geliştirecek ve yaşanan değişimleri idare edebilecek liderlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütlerin işleyişinde birçok problemin çözüm bulamayışı örnek gösterilecek nitelikte liderlerin oldukça az olmasıyla ilgilidir. Toplumların geleceğinin inşa edilmesinde, yaşadığımız dönemin düzgün yönetilmesinde güçlü ve yenilikçi liderlik özelliği gösteren kişilerin varlığına gereksinim duyulmaktadır (Barutçugil, 2014).

Liderlerin Temel Özellikleri

Liderlerin sahip olması gereken özellikler, kurumların işleyişi, amaçlarına varabilmesi, çalışmaların verimli sonuçlar ortaya koyması örgüt içi huzur ve iş birliğini doğrudan etkilemesi sebebiyle son derece önemlidir. Bu açıdan bakıldığında liderlerin her şeyden önce sorumluluk bilincine sahip bireyler olması gerekmektedir. Örgütün bütün üyelerine karşı şeffaf, doğru ve saygılı yaklaşımlar ortaya koyması kurum içi iletişim ve ilişkileri güçlendiren ve personeli motive eden davranış özellikleridir. Bir liderin çok yönlü olarak algılarının açık olması gerekir. Bu özellik örgütün diğer üyelerinden liderleri ayırmaktadır (Selen, 2007). Liderlerin kişilik olarak benlik algılarının farkında olmaları güçlü ve eksik olduğu özelliklerini fark etmeleri yapacakları işlerde ve alacakları kararlarda daha emin ve isabetli yol almalarını sağlar. Problem ve kriz anlarında

duygularını düzgün ve kontrollü olarak yönetebilmesi alacağı kararların daha sağlıklı olması açısından önemlidir (Baltaş, 2000, s. 125).

Okul Liderliği

Eğitimciler ve liderlerin yaptıkları işler bakımından amaçları birbirlerine benzemektedir. Gerek bireysel yükümlülükler gerekse toplumsal yükümlülüklerin gerektiği gibi olması için gayret gösterirler. Her okulun belirlenmiş veya belirlenmesi gereken amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda okulu geliştirip değiştirmek isteyen her yönetici lider olmak mecburiyetindedir (Cemaloğlu, 2007). Okulların yöneticileri öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar tarafından yakından takip edilmektedir. Yöneticilerin etkili liderlik özellikleri sergilemeleri bu takipçileri de olumlu bir şekilde etkileyecek ve güdüleyecektir (Taş, Çelik, ve Tombul, 2007). İnsan yetiştirmeyi, onun hayatına yön vermeyi ve ona sosyal kimlik kazandırmayı amaçlayan okullar bu amaçlarına ulaşabilmek için birer örgüt kimliğine bürünür. Örgütlenmenin varlığı beraberinde yönetimi, yönetim de liderlik olgusunu beraberinde getirmektedir. Bu yönü ile eğitim kurumlarının yönetimi diğer örgütlerden farklı görülmelidir (Akçadağ, 2018).

Gelişmiş ülkelerin yönetici atama ve görevlendirme kriterleri irdelendiğinde yöneticilik alanında eğitim almış ve sertifika sahibi olmaları şart koşulmaktadır. Yönetici olmak için bu eğitimlerin tamamlanması ve gerekli beceri ve donanımın kazanılması ön görülmektedir (Akçadağ, 2018).

Günümüz her alanda yaşanan köklü değişimler eğitim alanında da yeni gerçeklikleri gün yüzüne çıkarmakta ve insanlar bu gerçekliklerle yüzleşmektedir. Okul liderlerinin öncelikle bu gerçekleri iyi tanımlayabilmeleri gerekmektedir. Bu gerçekliklere sağlıklı tanımlamalar getiremeyen yöneticiler neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda yerinde ve doğru kararlar veremezler. Bu sorun Türkiye’de eğitim yönetimi alanında oldukça fazla görülmektedir (Özden, 2002). Eğitimde kalite beklentisinin her geçen gün fazlaşması, daha nitelikli bir eğitim sistemine duyulan ihtiyacın gündeme gelmesi beraberinde okul liderliği yetiştirme konusunu önemli hale getirmektedir. Çünkü eğitimdeki kalitenin artmasının ön koşulu olarak liderlik yeterliklerinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin daha nitelikli eğitim almalarının yolu gerekli becerilere sahip yöneticilerden geçmektedir (Çelik, 2001).

Liderlik Tarzları

Liderlik üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki, örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek adına zamana ve koşullara bağlı olarak liderler çeşitli liderlik davranış ve tutumu sergileyebilmektedirler. Bu farklı liderlik davranışlarının sergilenmesinde liderlerin kişilik özellikleri, bilgi ve deneyimleri etkili olmaktadır. Mevcut durum ve koşulların değerlendirilmesi sonucu liderlik davranışlarının şekillenmesi, gerek örgüt gerekse çalışanların hedeflerini gerçekleştirmesine olumlu katkılar sunacaktır (Koparal ve Özalp, 2013). Her ortamda, her koşulda geçerli ve ideal olan bir liderlik davranışının olması söz konusu değildir (Özdemir, 2002).

Otokratik (otoriter) liderlik

Örgüt yapısında bürokratik sistemin yoğun olarak görüldüğü ve liderlerin otoritelerini örgüt paydaşlarına hissettirdikleri örgütlerde görülmektedir. Bu liderlik davranışının dikkat çekici yanlarından birisi örgütün diğer paydaşlarını yönetim süreçlerinin tamamen dışında tutmalarıdır. Örgütün hedeflerinin oluşturulmasında, ortaya konan hedeflere ulaşmak için yürütülen planlama çalışmalarında ve örgütün misyon ve vizyonunu oluşturmada lider dışındaki örgüt üyelerinin neredeyse hiçbir rolü ve söz söyleme hakkı yoktur (Küçüközkan, 2015). Bu liderlik tarzı davranışların hâkim olduğu kurumlarda karar alma süreçlerini liderler tek başına yürütürler. Çalışanlar lider tarafından alınan kararları uygulama aşamasını yürütürler. Alınan kararlara eleştiri ve söz söyleme hakkı yoktur. Çalışanların kararlara itiraz etmeleri söz konusu bile değildir. Bu liderlik tarzının kullanıldığı örgütlerin motivasyon kaynağı ödül ve ceza yöntemidir. Çalışmaların nasıl yapılması gerektiğini en iyi bilen kişiler liderlerdir (Taş, Çelik, ve Tombul, 2007, s. 87). Bu örgütlerde çalışanların deneyim ve tecrübesi, kişisel özellikleri yönetim süreçlerine dâhil edilmez. Bunu sonucunda kişilerin bireysel yetilerini gün yüzüne çıkarmaları ve geliştirmeleri mümkün olamaz (Can, 2013, s. 197).

Demokratik liderlik

Örgüt içerisinde yapılacak olan çalışmalar hakkında bütün paydaşların fikirler sunabildiği, kararları tartışabildiği ve yönetim sürecine katılım konusunda bütün üyelerin desteklendiği yönetim tarzını demokratik liderlik davranışları ile mümkün olmaktadır (Aykan, 2004). Demokratik liderlik davranışları ile idare edilen örgütlerde, çalışanlar yürüttükleri etkinlikler hakkında bilgilendirilmekte, yapılan çalışma ve alınan kararlar ile ilgili öneri ve görüş bildirmeleri noktasında yönetici tarafından cesaretlendirilmektedir (Tengilimoğlu, 2005). Bu liderlik davranışları sergileyen bireyler, otokratik liderlikten farklı olarak çalışanları ödül ve ceza gibi baskı unsurları ile değil, ilgi ve uzmanlık gücünden faydalanmayı kabul ederler (Bozdoğan ve Sağnak, 2011).

Demokratik liderler örgüt üyelerinin yönetim sürecine dâhil olmalarını sağlayarak yapılan çalışmaların benimsenmesini, bu sayede de örgütün etkili ve verimli sonuçlara ulaşmasını hedefler. Örgüt içerisinde etkileşimin olması grup üyelerinin birbirleri ile iletişiminin desteklenmesi örgüt içi işbirliği çalışmalarını artırır ve bu durum sonucunda çalışanların güdülenmesi de sağlanmış olur (Şafaklı, 2005).

Serbest bırakıcı liderlik

Bu liderlik davranış biçiminde liderler örgüt içinde görünmez tavrı sergilemektedirler. Örgüt üyelerinin gereksinimlerine ve örgütteki gelişmelere gereken alakayı göstermezler. Çalışanlar yapılacak işler konusunda kendi gayretleri ile bir şeyler başarma noktasında serbest hareket etmektedirler (Balıkcı , 2004). Lider ile yönetilenler arasında sınırları belirlenmiş ast üst ilişkisi bulunmamaktadır. Kurumsal faaliyetlerin yapılabilmesi gerekli karar mekanizmalarının yürütülmesi aşamasında bu liderler güçlerini kullanmaktan kaçınırlar. Çalışma planlarının oluşturulmasında örgütsel amaçların ortaya konmasında üyeleri serbest bırakırlar (Yavuz ve Tokmak, 2009). Bu liderler, çalışanların gereksinimleri doğrultusunda onlarla ilgilenir talepler olursa onlara yönelik kaynak arayışına girerler. Bu liderlik tarzında görüş bildirimi sadece bu yöndeki talepleri cevaplamak için vardır. Bu nedene lider tarafından sunulan görüşlerin örgüt üyeleri tarafından bağlayıcılığı yoktur (Yörük ve Dündar, 2011). Bu liderlik davranışlarının olduğu örgütlerde çalışanlar kendi kişisel özelliklerini kullanmaktan kaçınmadıkları için bireysel gelişleri ve yaratıcılıkları artmaktadır. Bu bireyler örgüt içerisinde kendilerini özgür hissederler (Şafaklı, 2005, s. 135). Bu sebeple mesleki uzmanlıkların gerekli olduğu, bilim inşalarının yaygın olarak çalıştığı ve buna benzer bireysel gelişmişliğin ön planda olduğu örgütlerde olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Bunun tam tersi durumlarda eğitim seviyesinin düşük ve mesleki yeterliği gerek duyulmayan kurumlarda görev paylaşımı ve sorumluluk duygusunun olmadığı örgütlerde verimli çalışmalar yürütülemeyeceği gibi olumlu sonuçların alınması da mümkün değildir (Buluç, 1998).

Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen liderler özgürlük, hümanizm, eşitlik ve adalet gibi kavramlara değer veren ve bu değerleri savunan kişilerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016). Bu liderlerin vizyon olarak değişim ve gelime açık oluşları ve geleceğe dönük değişimleri destekleyip o yönde çalışmalar yürüttükleri görülmektedir (Eren, 2019). Bu liderlik tarzı davranışlar sergileyen liderlerin başarılı olabilmeleri için belirli bir vizyona sahip olması ve sahip oldukları bu vizyonu örgütün diğer üyelerine kabul ettirebilmesi önemlidir.

Bu liderlerin örgüt bünyelerinde değişimi gerçekleştirebilmek için ön görü sahibi ve yaratıcılık özelliklerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu sürecin sistemli ve düzenli olarak yürütülmesi gerek örgütü gerekse örgüt çalışanlarını geliştirecek ve ekip olarak hareket etme noktasında verimli çalışmalar yürütülecektir (Aydın, 2014, s. 280). Çalışanların güdülenmesi ve örgütsel performansın artması için bu liderlerin karizma, ilham verme, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi gibi dönüşümcü liderlik boyutlarında kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir (Bolat, vd, 2023).

Etkileşimci liderlik

Örgüt ve sosyal yapının geleneklerine bağlı olan etkileşimci liderlik davranışı, yürütülen çalışmalardan bu şekilde daha fazla verim alınacağına inanır (Eren, 2012). Bu liderlik tarzının uygulandığı örgütlerde çalışanlar ile liderler arasında iş merkezli bir ortaklaşma görülmektedir. Bu tarz liderler bürokrasiyi ön planda tutmaktadırlar. Güç kaynağı olarak yasal gücü kullanmayı tercih ederler. Örgüt üyelerinin amaçlara ulaşmak için gösterdikleri performans değer görmektedir. Eğer sonuçlar başarılı ise ödül gerekli verim alınamıyorsa yaptırım yoluna gidilir (Erdoğan, 2012). Bu liderler için örgüt üyelerinin yaratıcılık ve yenilikçilik özellikleri pek bir anlam ifade etmemektedir. Çalışanların mevcut bakış açılarını, değerlerini, inançlarını değiştirmek için gayret sarf etmezler. Önemli olan örgütün hedeflere ulaşp ulaşmamasıdır. Riskli olduğunu düşündükleri durumlardan kaçınırlar. Önemli olan örgütsel değişim ve yenileşme değil mevcut işin sürdürülebilir olmasıdır (Karabay, 2015).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine göre temel eğitim okul müdürlerinin liderlik davranış tarzlarını farklı değişkenlere göre incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülen betimsel bir araştırmadır. Tarama modelinde amaç, geçmiş dönemlerde yaşanmış olan veya araştırmanın yapıldığı dönemde varlığını devam ettiren durumların, mevcut durumunu devam ettirdiği biçimi ile betimleyebilmektir. Araştırılacak olan olay, durum veya konu mevcut durumu korunarak, dışarıdan değişiklik yaratacak herhangi bir unsur ilave etmeden, kendi şartları dâhilinde var olduğu biçimde tanımlanır (Karasar, 2010). Bu modelde

çalışmaya konu olan durum veya olayları fotoğraflayarak betimleyebilmek amaçlanmaktadır. Modelin öne çıkan avantajları arasında sayı olarak yüksek miktarda olan örneklemelerden elde edilen verileri çalışmayı yürüten kişilere sunmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2023).

Evren ve Örneklem

Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde kamu ilkokullarında görev yapmakta 756 öğretmen arasından %91 güven düzeyi ve $\pm 0,05$ hata payı ile basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 209 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Seçkisizlik, evren olarak belirlenen topluluğun içerisinde oluşturulacak olan örneklem grubuna dâhil edileceklerin seçilme ihtimalinin diğer kişilerle hemen hemen aynı olması anlamına gelmektedir. Örnekleme dâhil edilme ihtimalinin eşit olması, evrene yönelik yapılacak olan değerlendirmenin daha isabetli olması açısından önemlidir. Basit seçkisiz yöntemde her bir örneklem üyesinin seçimine aynı ihtimali sunar. Aynı zamanda bir kişinin seçilme ihtimali diğer kişilerin seçilme ihtimalinde etkili olmayacaktır. Örneklem belirleme yöntemleri arasında evreni temsil etme düzeyi açısından seçkisiz örnekleme yöntemi en iyi ve güvenilir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2023).

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	116	55,5
	Erkek	93	44,5
Yaş	33'ten Küçük	28	13,4
	34-39	48	23,0
	40-45	67	32,1
	46 ve Üzeri	66	31,6
Branş	Sınıf Öğretmenliği	86	41,1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	31,1
	Branş Öğretmeni	58	27,8
Hizmet Yılı	10 Yıdan Az	32	15,3
	11-15 Yıl	41	19,6
	16-20 Yıl	53	25,4
	21 ve üzeri	83	39,7
Toplam		209	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcılardan 116 (%55,5) kişi kadın, 93 (%44,5) kişi erkektir. 33'ten küçük yaş 28 (%13,4), 34-39 yaş aralığında 48 (%23,00), 40-45 yaş aralığında 67 (%32,1) ve 46 ve üzeri yaş aralığında 66 (%31,6) kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan 86 (%41,1) kişi sınıf öğretmeni, 65 (%31,1) kişi okul öncesi öğretmeni, ve 58 (%27,8) kişi ise branş öğretmenidir. Katılımcıların hizmet yılı incelendiğinde 10 Yıdan az hizmet yılına sahip 32 (%15,3), 11-15 hizmet yılına sahip 41 (%19,6), 16-20 hizmet yılına sahip 53 (25,4) ve 21 ve üzeri hizmet yılına sahip 83 (%39,7) kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak verileri elde edebilmek için kişisel bilgi formu ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcıların kişisel bilgilerini içeren demografik özelliklerin tespitinde kullanılacak olan sorulardan oluşmaktadır. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ise Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek liderlik türlerinden oluşan beş alt boyut içermektedir. Ölçekte toplam 59 madde yer almaktadır. Ölçekte katılımcılardan 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak (1=Hiç, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman) okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını hangi düzeyde ortaya koyduğunu belirtmeleri beklenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için, iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 59 maddenin genel güvenilirlik katsayısı. 87 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenlerin, buldukları okullarda yöneticilik yapan okul müdürlerinin liderlik tarzı davranışlarına dönük izlenimleri tespit edilmiştir. Bu izlenimlerin cinsiyet, yaş aralığı, branşı ve hizmet yılı değişkenleri açısından farklılık gösterme durumları analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler SPSS Stastistics 26 programı yardımı ile istatistiksel dağılımları çıkartılmıştır. Elde edilen verilerin, standart sapması (Ss), frekans değeri (f), yüzdesi (%) ve aritmetik ortalaması (\bar{X}) hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch ve Stevens, 2015). Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısına göre değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700'ün üzerinde olması ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019). Katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak yöneticilerin liderlik tarzları ile yaş aralığı, branşı ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için

ANOVA, cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Analizlerde $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılacak testlere karar verebilmek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu inceleme liderlik tarzı davranış ölçeğinde incelenen otokratik, demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik için ayrı ayrı yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2: Liderlik tarzı davranış ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bulgular

Değişken	n	Min	Max	Ort.	SS	Medyan	ÇA	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Otokratik Liderlik	209	1,10	4,70	2,599	0,723	2,400	0,90	0,253	0,842	0,817
Demokratik Liderlik	209	1,15	5	3,740	0,839	3,846	0,92	0,945	-0,987	0,948
Serbest Bırakıcı Liderlik	209	1,64	4,82	2,859	0,469	2,818	0,64	1,840	0,534	0,520
Dönüşümcü Liderlik	209	1	5	3,670	0,934	3,800	1,23	-0,045	-0,710	0,967
Etkileşimci Liderlik	209	1,30	5	3,245	0,507	3,300	0,50	2,097	-0,386	0,577
Ölçek Geneli	209	1,95	4,66	3,281	0,428	3,305	0,53	0,932	-0,465	0,899

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1-Çeyrek3)

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bulguları Tablo 2’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Otokratik Liderlik alt boyutunun ortalaması 2,599, Demokratik Liderlik alt boyutunun ortalaması 3,740, Serbest Bırakıcı Liderlik alt boyutunun ortalaması 2,859, Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutunun ortalaması 3,670, Etkileşimci Liderlik alt boyutunun ortalaması 3,245ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği genelinin ortalaması 3,281olarak belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre Serbest Bırakıcı Liderlik ve Etkileşimci Liderlik alt boyutlarının güvenilirliğinin düşük olduğu, Otokratik Liderlik, Demokratik Liderlik, Dönüşümcü Liderlik alt boyutlarının ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Birinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin liderlik davranış tarzlarına yönelik değerlendirmelerini gösteren bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	\bar{x}	Ss	Görülme Sıklığı
Otokratik Lider	2,599	0,723	Nadiren
Demokratik Lider	3,740	0,839	Çoğunlukla
Serbest Bırakıcı Lider	2,859	0,469	Ara Sıra
Dönüşümcü Lider	3,670	0,934	Çoğunlukla
Etkileşimci Lider	3,245	0,507	Ara Sıra

Ortalamalar 5,00-4,20 aralığındaysa ‘her zaman’; 4,19-3,40 aralığındaysa ‘çoğunlukla’; 3,39-2,60 aralığındaysa ‘ara sıra’; 2,59-1,80 aralığındaysa ‘nadiren’; 1,79-1,00 aralığındaysa ‘hiç’ şeklinde yorum yapılmıştır. Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin otokratik liderlik tarzını ($\bar{x}=2,599$) nadiren, demokratik liderlik tarzını ($\bar{x}=3,740$) çoğunlukla, serbest bırakıcı liderlik tarzını ($\bar{x}=2,859$) ara sıra, dönüşümcü liderlik tarzını ($\bar{x}=3,670$) çoğunlukla ve etkileşimci liderlik tarzını ($\bar{x}=3,245$) ara sıra sergiledikleri belirlenmiştir.

İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

“Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizinde t testi uygulanmış ve analiz sonucu Tablo 4’te ifade edilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık analiz bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Otokratik Liderlik	Kadın	116	2,645	0,785	1,055	0,293
	Erkek	93	2,541	0,636		
Demokratik Liderlik	Kadın	116	3,684	0,919	-1,115	0,266
	Erkek	93	3,811	0,728		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	116	2,849	0,485	-0,357	0,721
	Erkek	93	2,872	0,450		
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	116	3,617	1,032	-0,946	0,345
	Erkek	93	3,736	0,797		
Etkileşimci Liderlik	Kadın	116	3,237	0,545	-0,251	0,802
	Erkek	93	3,254	0,457		
Ölçek Geneli	Kadın	116	3,259	0,475	-0,808	0,420
	Erkek	93	3,308	0,361		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

“Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulguların analizinde ANOVA testi uygulanmış ve Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların yaşlarına göre farklılık analiz bulguları

	Yaş	N	Ort	SS	F	p	Post Hoc Test
Otokratik Liderlik	33’ten küçük Yaş	28	2,496	0,644	0,872	0,457	
	34-39 Yaş	48	2,618	0,804			
	40-45 Yaş	67	2,701	0,798			
	46 ve Üzeri Yaş	66	2,525	0,603			
Demokratik Liderlik	33’ten küçük Yaş	28	3,835	0,700	2,193	0,090	
	34-39 Yaş	48	3,753	0,892			
	40-45 Yaş	67	3,539	0,995			
	46 ve Üzeri Yaş	66	3,896	0,633			
Serbest Bırakıcı Liderlik	33’ten küçük Yaş	28	2,918	0,415	1,407	0,242	
	34-39 Yaş	48	2,784	0,464			
	40-45 Yaş	67	2,812	0,481			
	46 ve Üzeri Yaş	66	2,938	0,477			
Dönüşümcü Liderlik	33’ten küçük Yaş	28	3,795	0,892	1,540	0,205	
	34-39 Yaş	48	3,650	0,968			
	40-45 Yaş	67	3,490	1,081			
	46 ve Üzeri Yaş	66	3,815	0,733			
Etkileşimci Liderlik	33’ten küçük Yaş	28	3,285	0,395	3,427	0,018	3-4 P=0,010
	34-39 Yaş	48	3,218	0,423			
	40-45 Yaş	67	3,110	0,618			
	46 ve Üzeri Yaş	66	3,383	0,448			
Ölçek Geneli	33’ten küçük Yaş	28	3,334	0,365	2,680	0,48	3-4 P=0,034
	34-39 Yaş	48	3,263	0,412			
	40-45 Yaş	67	3,176	0,501			
	46 ve Üzeri Yaş	66	3,377	0,362			

Araştırmaya katılanların yaşlarına göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Etkileşimci Liderlik alt boyutunda, 40-45 yaş (Ort=3,110), 46 ve üzeri yaş (Ort= 3,383) $p=0,018$ ve ölçek genelinde, 40-45 yaş (Ort=3,176), 46 ve üzeri yaş (Ort= 3,377) $p=0,048$, katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$).

Bu farklılık, etkileşimci liderlik ve ölçek genelinde 40-45 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu öğretmen görüşlerine göre önemli bir değişkenlik gösterdiğini göstermektedir. 40-45 yaş grubundaki öğretmenler ile 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında ölçek genelinde ve etkileşimci liderlik tarzı açısından

belirgin bir ayrım olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yaşın liderlik tarzı üzerindeki etkisinin olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre branş değişkenine göre temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları anlamlı bir farklılık içermekte midir? Sorusuna yönelik toplanan verilerin analizinde ANOVA testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 6'da ifade edilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların branşlarına göre farklılık analiz bulguları

	Branş	N	Ort	SS	F	p
Otokratik Liderlik	Sınıf Öğretmenliği	86	2,611	0,793	0,036	0,964
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	2,580	0,711		
	Branş Öğretmeni	58	2,603	0,633		
Demokratik Liderlik	Sınıf Öğretmenliği	86	3,718	0,940	0,187	0,830
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	3,719	0,798		
	Branş Öğretmeni	58	3,798	0,731		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Sınıf Öğretmenliği	86	2,876	0,498	0,250	0,779
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	2,871	0,457		
	Branş Öğretmeni	58	2,822	0,443		
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf Öğretmenliği	86	3,645	0,993	0,462	0,630
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	3,615	0,898		
	Branş Öğretmeni	58	3,769	0,892		
Etkileşimci Liderlik	Sınıf Öğretmenliği	86	3,282	0,578	0,404	0,668
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	3,223	0,404		
	Branş Öğretmeni	58	3,213	0,502		
Ölçek Geneli	Sınıf Öğretmenliği	86	3,281	0,482	0,206	0,814
	Okul Öncesi Öğretmenliği	65	3,257	0,383		
	Branş Öğretmeni	58	3,307	0,393		

Araştırmaya katılanların branşlarına göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 6'da sunulmuştur. Bu bulgulara göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde katılımcıların branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Beşinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre hizmet yılı değişkenine göre temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları anlamlı bir farklılık içermekte midir? Sorusuna yönelik toplanan verilerin analizinde ANOVA testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 7'de ifade edilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların hizmet yılına göre farklılık analiz bulguları

	Hizmet Yılı	N	Ort	SS	F	p	Post Hoc Test (TUKEY)
Otokratik Liderlik	10 Yıldan Az	32	2,440	0,549	1,464	0,225	
	11-15 Yıl	41	2,600	0,808			
	16-20 Yıl	53	2,758	0,844			
	21 ve Üzeri Yıl	83	2,559	0,643			
Demokratik Liderlik	10 Yıldan Az	32	3,819	0,643	2,153	0,095	
	11-15 Yıl	41	3,756	0,882			
	16-20 Yıl	53	3,497	1,091			
	21 ve Üzeri Yıl	83	3,858	0,665			
Serbest Bırakıcı Liderlik	10 Yıldan Az	32	2,923	0,489	2,456	0,064	
	11-15 Yıl	41	2,804	0,404			
	16-20 Yıl	53	2,737	0,427			
	21 ve Üzeri Yıl	83	2,940	0,503			
Dönüşümcü Liderlik	10 Yıldan Az	32	3,662	0,908	1,021	0,384	
	11-15 Yıl	41	3,707	0,942			
	16-20 Yıl	53	3,488	1,129			
	21 ve Üzeri Yıl	83	3,771	0,793			
Etkileşimci Liderlik	10 Yıldan Az	32	3,200	0,317	3,530	0,016	3-4
	11-15 Yıl	41	3,248	0,486			P=0,008
	16-20 Yıl	53	3,083	0,672			
	21 ve Üzeri Yıl	83	3,363	0,424			
Ölçek Geneli	10 Yıldan Az	32	3,273	0,352	2,486	0,062	
	11-15 Yıl	41	3,284	0,435			
	16-20 Yıl	53	3,158	0,506			
	21 ve Üzeri Yıl	83	3,361	0,382			

Araştırmaya katılanların hizmet yılına göre Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 7’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre Etkileşimci Liderlik alt boyutunda katılımcıların hizmet yılına göre; en yüksek, 21 ve üzeri ($\bar{x}=3,363$), en düşük 16-20 Yıl ($\bar{x}=3,083$), $p=0,008$ olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranış tarzları öğretmen görüşlerine göre; Otokratik lider boyutunda “nadiren”, Demokratik lider boyutunda “çoğunlukla”, Serbest bırakıcı lider boyutunda “ ara sıra”, Dönüşümcü lider boyutunda “çoğunlukla”, Etkileşimci liderlik boyutunda “ ara sıra” düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir. Cengiz (2021) benzer çalışmasında liderlik tarzı alt boyutlarında demokratik liderlik tarzı ile dönüşümcü liderlik tarzlarını çoğunlukla, serbest bırakıcı liderlik ve etkileşimci liderlik tarzlarını ara sıra düzeylerinde tespit etmiştir. Bu sonuçlar açısından benzerlik olsa da otokratik liderlik tarzında ara sıra düzeyinde sonuca ulaşması bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Ancak Taş, Çelik ve Tomul’un (2007) yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları adlı çalışmasında otokratik liderlik nadiren sergilenmektedir sonucu bu çalışma sonucunu destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan analiz sonucunda öğretmen görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından okul müdürlerinin liderlik davranış tarzlarında farklılıkların gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular yorumlandığında öğretmen görüşlerine göre aynı görev bilincine sahip bireylerin ortak amaçlar doğrultusunda çalışmalarını yürütürken benzer yaklaşımlar sergiledikleri ve cinsiyet değişkeninin bu durumu etkilemediği görülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere yaklaşımını bireylerin cinsiyet durumlarının etkilemediği, kadın veya erkek ayrımı gözetilmeksizin benzer senaryolar karşısında aynı yaklaşım tarzının benimsendiği söylenebilir. Çelik ve Sünbül (2008, s.60) araştırmalarında katılımcıların liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşımlardır. Cengiz (2021) çalışmasında cinsiyet faktörüne göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarına yönelik katılımcıların görüşlerinde farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tuncer (2020) Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: Isparta ili örneği adlı çalışmasında katılımcıların algıladıkları liderlik tarzlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yaş değişkeni açısından yöneticilerin liderlik davranışları farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 40-45 yaş grubundaki öğretmenler ile 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında ölçek genelinde ve etkileşimci liderlik tarzı açısından belirgin bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yaşın liderlik tarzı üzerindeki etkisinin olduğu söylenebilir. Çetin (2016) araştırmasında 25-29 yaş aralığında bulunan öğretmen görüşlerinin farklı yaş gruplarında bulunan öğretmen görüşleri arasında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile ilgili farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç Yücel (2019)

çalışmasında liderlik ölçeğinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklara olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyol Kılıç (2014, s. 110) okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stillerinin dönüşümsel alt boyutta “idealleştirilmiş etki” ve “telkinle güdüleme” boyutlarında, etkileşimci liderlik alt boyutunda ise “koşullu ödül” boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşma olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçları bu çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak alan yazında yaş değişkeninin yöneticilerin liderlik tarzlarını etkilemediği sonucuna ulaşan farklı örneklerde mevcuttur. Tuncer (2020) öğretmenlerin algıladıkları liderlik yaklaşımlarının yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden elde edilen verilere göre katılımcıların branşlarına göre okul müdürlerinin liderlik davranış tarzlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda branş değişkenine göre eğitim kurumu yöneticilerinin yöneticilik davranışlarında farklılıkların görülmemesinin nedeni; öğretmenler için geçerli olan mevzuatın branşlar ayrımı gözetmeksizin herkes için aynı uygulamaları kapsaması şeklinde yorumlanabilir. Ortak kanun ve yönetmeliklere göre yönetim yaklaşımının olması branş faktörünün liderlik davranış tarzlarında farklılık oluşturmadığını dile getirebiliriz. Cengiz (2021) Çalışmasında branş faktörüne göre okul müdürlerinin liderlik davranış tarzlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucu Cengiz (2021) ile benzerlik göstermektedir. Gültekin (2012) Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkileri isimli çalışmasında öğretmenlerin eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik görüşleri arasında branş faktörüne göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında farklılıklar tespit etmiştir. Çalışmaya göre sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin daha fazla etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları ortaya koyduklarını ileri sürmektedirler. Bu sonuç çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Çalışmanın sonucuna göre, öğretmen görüşlerine göre hizmet yılı değişkeni açısından temel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları bulguların analiz edilmesine dayalı olarak anlamlı farklılık içerdiği tespit edilmiştir. Hizmet süresine göre yapılan analiz sonuçlarının etkileşimci liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Genç Yücel (2019) araştırmasında 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin etkileşimci liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyol Kılıç (2014, s.113) okulöncesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem yılının artmasıyla liderlik davranış tarzlarına yönelik görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşmış çalışmalarında mevcut olduğu görülmektedir. Karaduman (2014, s.103) okutmanların örneklem olarak seçildiği araştırmasında liderlik tarzları ölçeği ile yapılan değerlendirmeye göre mesleki kıdem değişkenine göre liderlik davranış tarzları arasında farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Oğuz (2011, s.393) öğretmenlerin, liderlik davranış tarzları algılarına ilişkin mesleki kıdem etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıkması örnekleme oluşturan grupların farklılıklarında veya çalışmanın yapıldığı dönemden kaynaklandığı düşünülebilir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre şu öneriler geliştirilmiştir;

Öğretmenlerin liderlik davranış tarzlarına göre yönetici yeteneklerini geliştirmek için liderlik eğitim programları düzenlenebilir. Özellikle otokratik liderlik boyutunda nadir olarak tespit edilen davranışları artırmak için yöneticilere karar verme süreçlerinde daha fazla katılım ve iletişim becerileri konusunda eğitim verilebilir. Dönüşümcü liderlik boyutunda "çoğunlukla" tespit edilen davranışları daha da güçlendirmek için yöneticilere dönüşümcü liderlik yaklaşımlarını vurgulayan eğitimler sunulabilir. Yöneticiler, öğretmenlere ilham vermek, vizyon oluşturmak ve bireysel gelişimlerini desteklemek için daha fazla çaba sarf edebilirler. Yaşın liderlik tarzı üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, yöneticilerin farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerle etkileşimlerini ve liderlik yaklaşımlarını dikkate almaları önemlidir. Farklı yaş gruplarına yönelik liderlik beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlamak, daha etkili bir liderlik sağlayabilir.

Araştırma, branş değişkeninin liderlik davranış tarzlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak yönetici yaklaşımlarında farklılıkların olmaması, eğitim kurumu yöneticilerinin tüm branşlara eşit davrandığını göstermektedir. Bu tutumun devam etmesi ve tüm öğretmenlere eşit muamele edilmesi önemlidir. Ayrıca branşlara göre yöneticilik davranışlarında anlamlı farklılıkların olmadığı sonucu, ortak kanun ve yönetmeliklere dayalı yönetim yaklaşımının branş faktöründen bağımsız olduğunu göstermektedir. Hizmet yılı değişkeni, etkileşimci liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu nedenle, yöneticiler hizmet süresi daha kısa olan öğretmenlerle daha sık etkileşime girerek mentorluk ve destek sunabilirler. Aynı zamanda hizmet süresi daha

uzun olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak kurum içinde bilgi paylaşımını teşvik edebilirler. Benzer çalışmalarda farklı sonuçların almasının nedenleri aynı konu üzerine nitel çalışmalar yapılarak derinlemesine araştırılmalıdır. Yapılacak nitel çalışmalar ile araştırmanın sonuçları da desteklenebilir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılacak çalışmalarda bu çalışmada kullanılmış olan değişkenler farklılaştırılıp çoğaltılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2018). *İyi öğretmen doğru okul*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Aydın ili örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi (10, Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Aykan, E. (2004). Kayseri’de Faaliyet Gösteren Girişimcilerin Liderlik Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(17)*, 213-234.
- Balıkçı, B. (2004). *İşletme yönetimi (4. bs.)*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Baltaş, A. (2000). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ., & Erdem, B. (2023). *Yönetim ve Organizasyon (8. bas.)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticiliği ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11(1)*, 137145.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi 4 (20)*, 1205-1213.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (18. bas.)*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri (34. bas.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamalarda eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1)*, 73-114.
- Cengiz, M. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi .
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (10 b.)*. Ankara: Sakarya Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dindar, A. M. (2001). *Lider, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama, yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi (3. bas.)*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar) (13. bs.)*. İstanbul: Beya Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi (3.bs.)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde etik ve etik liderlik, sigortacılık sektöründe bir araştırma*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi (bas. 21)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama (4. bas.)*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Keşan, C., & Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 20-37.

- Koparal, C., & Özalp, İ. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi 1 (2)*, 86-115.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (2016). *Örgütsel davranış (6. bs.)*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Selen, D. (2007). *Vizyona dayalı liderlik (2. bs.)*. İstanbul: Kare yayınları.
- Şafaklı, O. V. (2005). KKTC'deki kamu bankalarında liderlik stilleri üzerine bir çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6 (1)*, 132-143.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği (5. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, A., Çelik, K., & Tombul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22)*, 85-98.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14)*, 1-16.
- Yavuz, E., & Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, (2)*, 17.
- Yörük, D., & Dündar, S. (2011). Türkiye'deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25(1)*, 93-106.
- Yücel, B. G. (2019). *Okul öncesi yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi



Türkiye’de Siber Güvenlik Ve Bilgi Güvenliği Çalışmaları

Cyber Security And Information Security Studies In Turkey

ÖZET

Bu çalışmada, siber güvenlik ve bilgi güvenliğinin ne olduğu ve Türkiye’kapsamında yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Siber güvenlik ve bilgi güvenliğinin önemli bir konu olduğu ve üzerinde durulması gereken bir alan olduğu anlaşılmıştır. Siber güvenlik ve bilgi güvenliğinin ne olduğu ayrı ayrı açıklanarak tanımlanmıştır. Siber güvenlik, programları, sosyal ağları, sistemleri ve verileri siber saldırıdan korumak amacıyla tehlikelerin önceden analiz edilerek önlem alınmasıdır. Bilgi güvenliği ise verilerin ve bilgilerin yetkisiz kişiler tarafından ele geçirilmesinin önlenmesidir. Siber güvenlik ve bilgi güvenliği kurumların devamlılığının sağlanması, tehlikelerin bertaraf edilmesi adına önemli bir alandır. Bilgi güvenliği kurumlarda sürekliliğin sağlanması konusunda önemli bir değerdir. Kurumlar ve bilgiler var olduğu sürece sürekli gelişim göstermekte ve değişime adapte olması kritik bir noktadır. Tehlike öncesi önlem alma, tehlike anına hazırlıklı olmaktır. Siber güvenlik ve bilgi güvenliği günümüzde sıklıkla üzerinde durulan bir konu olmuştur. Türkiye’de siber güvenlik ve bilgi güvenliği çalışmaları mevzuat ve kurumsal yapılar bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda bu alanda atılan çalışmalar ve hukuki boyutları değerlendirilmiş, sorumlu kurumlar incelenmiştir. Hukuki mevzuatların ve kurumların gelişiminden bahsedilmiştir. Yasal ve kurumsal altyapı üzerinden yapılacak çıkarımlarla beraber öneriler sunulmuştur. Bu makalenin amacı, siber güvenlik ve bilgi güvenliği perspektifinde Türkiye’de yapılan hukuki düzenlemeler ve sorumlu kurumların tespit edilmesidir.

Anahtar Kelimeler: Siber Güvenlik, Bilgi Güvenliği, Siber Tehlike

ABSTRACT

In this study, what cyber security and information security are and the studies carried out in Turkey are discussed. It has been understood that cyber security and information security is an important issue and an area that needs to be emphasized. Cyber security and information security are defined by explaining separately. Cyber security is the pre-analysis of hazards and taking precautions to protect programs, social networks, systems and data from cyber attacks. Information security, on the other hand, is the prevention of data and information from being captured by unauthorized persons. Cyber security and information security is an important area for ensuring the continuity of institutions and eliminating dangers. Information security is an important value in ensuring continuity in institutions. As long as institutions and information exist, they are constantly evolving and adapting to change is a critical point. Taking precautionary measures is to be prepared for the moment of danger. Cyber security and information security have been a frequently discussed topic today. Cyber security and information security studies in Turkey are discussed in the context of legislation and institutional structures. In this context, the studies in this field and their legal dimensions have been evaluated and the responsible institutions have been examined. The development of legal regulations and institutions has been mentioned. Suggestions are presented along with the inferences to be made on the legal and institutional infrastructure. The purpose of this article is to determine the legal regulations and responsible institutions in Turkey in the perspective of cyber security and information security.

Keywords: Cyber Security, Information Security, Cyber Danger

GİRİŞ

Siber tehditlerin hedefinde bireylerden devletlere kadar tüm gerçek ve tüzel kişilerin olması siber güvenlik ve bilgi güvenliği bireylerin olduğu kadar kurumlarında gereksinimi olmuştur. Siber güvenlik, programları, ağları, sistemleri cihaz ve verileri siber saldırılardan korumak amacıyla üretilmiş, teknoloji, süreç ve kontrollerin uygulanmasıdır. Siber saldırı riskini azaltmak, sistemlerin, ağların ve teknolojilerin yetkisiz kullanımını önlemek ve korumak istenmiştir (Garantibbva, 2022). Bilgi güvenliği ise bilginin tehdit veya tehlikelerden korunması amacıyla doğru teknolojinin, doğru bir şekilde kullanılarak bilginin varlığının her türlü ortam üzerinde istenmeyen kişiler tarafınca elde edilmesinin önlenmesi olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle bilgi güvenliği, tehdit ve tehlikelerden korunmak için gerekli analizin sonucunda gerekli önlemlerin tehdit öncesi alınmasıdır (Beyaz, 2017). Siber güvenlik ve bilgi güvenliği değişen düzen ve teknolojinin sürekli gelişim göstermesiyle üzerinde sıklıkla durulmuş ve geniş bir perspektifte yer almıştır. Tehditlerin

Burçak Akseki ¹ 
Serdar Meydaneri ² 
Coşkun Taşdemir ³ 

How to Cite This Article

Akseki, B., Meydaneri, S. & Taşdemir, C. (2023). “Türkiye’de Siber Güvenlik Ve Bilgi Güvenliği Çalışmaları”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3902-3909. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70755>

Arrival: 21 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹⁻²⁻³ Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye

önceden analiz edilerek önlemler alınması siber güvenlik ve bilgi güvenliğinin sağlanması konusunda hayati önem taşımaktadır. Bu durum siber güvenlik ve bilgi güvenliğinin ulusal ve uluslararası alanda önemini arttırmıştır. Türkiye’de 1990’lardan bu yana bu çerçevede programlar, eylem planları ve politikalar uygulanmaktadır. Bu doğrultuda önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma çerçevesinde siber güvenlik ve bilgi güvenliği alanında atılan adımlar ve Türkiye’deki durum mevzuat odaklı olarak incelenmiştir. Bu çerçevede siber güvenlik ve bilgi güvenliği incelenmiş, akabinde hukuki mevzuat düzenlemeleri ve kurumsal yapılar ele alınmıştır.

SİBER GÜVENLİK

Güvenlik, tarihsel süreç içerisinde üzerinde sıklıkla durulmuş hem dar hem de geniş anlamda tanımlanan çok boyutlu bir kavramdır. “İnsanlık tarihiyle birlikte alındıklarında, insanın doğa ile mücadelesi içerisinde ekonomik, siyasal, psikolojik, sosyal vb. şekilde yaşamın her boyutunda insanın davranışlarını etkileyen bir kavram” olarak yaşamın her alanını kapsadığı göz ardı edilmemelidir (Dedeoğlu, 2003, s. 279). Tehditlerden, korkulardan ve tehlikelerden uzak olma, korunma anlamına gelmektedir. Siber kavramı ise siberetik kelime kökünden türetilmiştir. İlk kez 1985 yılında canlılar ve makineler arasındaki etkileşimi inceleyen siberetiğin babası olarak bilinen Louis Couffignal tarafından kullanılmıştır (SesliSözlük, 2017). Kavramdan sanal alan ve bu alana ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Siber güvenlik, programları, ağları, sistemleri cihaz ve verileri siber saldırılardan korumak amacıyla üretilmiş, teknoloji, süreç ve kontrollerin uygulanmasıdır. Siber saldırı riskini azaltmak, sistemlerin, ağların ve teknolojilerin yetkisiz kullanımını önlemek ve korumak istenmiştir (Garantibba, 2022). Kavramsal olarak, siber kelimesi bilgisayar ağlarına veya internete ait anlamına gelir. Bu bağlamda “siber güvenlik” denecek olursa bilgi ve bilgisayar güvenliğinden dijital ortamın bilgi güvenliğine kadar geniş bir yelpazede bahsedilebilir. Siber güvenliğin konusu, “bilgi silahları” ve “bilgi savaşı veya siber savaş” gibi yeni kavramların güvenlik literatüründe yer bulmasına olanak sağladı (Atıcı, 2005, s. 791). Siber güvenlik, bilgi teknolojisi güvenliği veya elektronik bilgi güvenliği olarak da bilinir. Bir diğer deyişle siber güvenlik, “farklı kitleler için farklı şeyler ifade etse de, güvende hissetmek, kişisel verileri ve mahremiyeti korumak anlamına gelir” (Yılmaz, 2017, s. 718).

Siber güvenlik konusunda ilgili kurumlar açısından bakıldığında temel hedef, verilen görevle ilgili olan çok önemli bilgi ve verilerin kullanılabilirliğini, korunmasını sağlamakken, “devletler açısından ise vatandaşların, kurumların, kritik öneme sahip altyapıların ve devlete ait bilgisayar sistemlerinin çökertilmesi ve ele geçirilmesi amacıyla yapılan saldırılara karşı önlemler alınarak verilerin çalınmasını koruma olduğu ifade edilebilir (Yılmaz, 2017, s. 718). Siber ortamlardaki bilişim sistemleri saldırı ve tehditlerden korunmak, korunmak istenen bilginin güvenliğini sağlamak, tehdit ve saldırıların ana kaynağını belirlemek, bu saldırılara karşı hamle ve tedbirler geliştirmek amacıyla oluşturulmuş olup ulusal, uluslararası hukuk ve insan haklarına uygun bütün önlem ve sistemleri siber güvenlik olarak tanımlamak mümkündür (Kara, 2013, s. 5-6). Siber güvenlik önceden öngörülen tehdit ve saldırılara karşı önlem almaktır. Bir diğer anlamıyla siber uzayda kullanıcı, kurum ve kuruluşların güvenliğini sağlamak için kullanılan yöntemler, güvenlik politikaları, eğitimler, uygulamalar ve her türlü teknolojik altyapıdır (BTK, 2008, s. 1-13). Bu bilgiler bağlamında siber uzay siber olana yönelik olarak en geniş kavram olarak karşımıza çıkar. Siber uzay bilgisayar ağlarıyla ve bu ağlarla beraber ulaşılabilen her türlü veri kaynağını kapsayan alan olarak tanımlanmaktadır. Telefon, radyo gibi kumanda edilen elektronik cihazlar, kayıt edilebilen ses ve görüntüler, e-ticaret, e-devlet üzerinden yapılan işlemler siber uzay tanımlamasına uygundur. Siber uzay konusunda başka bir deyişle tanım ABD Savunma Bakanlığı tarafından üretilmiştir. Bu bağlamda siber uzay, “internet iletişim ağları, işlemci ve kontrol birimlerini içeren bilgi teknolojileri altyapılarının meydana getirdiği, birbirine bağlı ağların oluşturduğu bilgi alanında küresel bir alanı ifade etmektedir” (Ceylan, 2014). Bu doğrultuda siber güvenlik sayesinde siber tehditler yok edilmekte veya etkisi azaltılarak en aza indirilebilmektedir. Bu adımları atabilmek hayati bir önem taşır. Siber saldırılar, bir ülkedeki tüm yaşamı durdurabilecek ve felaketlere yol açabilecek bir yapıya sahiptir. Tehditlerin artmasıyla güvenliğin daha çok tehlikeye düşmesi sonucu birçok ülke, siber güvenlik konusuna güvenlik politikalarında yer vermiştir (Yıldız, 2014, s. 58). Siber güvenlik, sistem, ağ ve programları dijital saldırılara karşı korumaktır. Bu siber saldırılar, hassas bilgilere ulaşmak, değiştirmek, kullanıcılarından para çekmeyi ve iş sürecini kesintiye uğratmayı amaçlar. Günümüzde her anlamda ve her alanda siber savunma programlarından yararlandığı görülür. Bireysel alanda bakıldığında bir siber güvenlik saldırısı, kimlik bilgilerinin çalınmasından, zorla sistemlerimize girme denemelerine ayrıca önemli verilerin kaybolmasına kadar her şekilde sonuçlanabilir. Tüm bu neticeler bağlamında altyapının korunması ve kuruluşların güvence altına alınması toplumumuzu çalışır durumda tutmak için esastır.

Siber güvenliğin temel olarak yedi ilkedden oluştuğu söylenebilir. Siber güvenliğin en üst aşamada sağlanması için uygulanan ilkeler aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Uzun & Çakır, 2021, s. 358).

Gizlilik : Amaç, sanal dünyada oluşturulan bilgilerin yetkili kişiler veya ilgili sistemler tarafından erişilebilir olmasını sağlamaktır.

Bütünlük : Bilginin, dış etkenlerle temas etmeden kaynaktan çıktığı anda alıcıya ulaşmasıdır.

Erişebilirlik : bilginin izin verilen yetkili kişi ve sistemlerin gerektiğinde verilere ulaşabilmesidir.

İzlenebilirlik : Sistemde meydana gelen her bir olayın analizi ve kayıdır.

Kimlik Doğrulama : Üretilen bilgilerin kaynağı olan alıcının, gönderenin ifade ettiği kişi olduğu şüphesiz bilinmelidir.

Güvenilirlik : Sistemin amacına uygun olarak çalışması, dış etkenlerle temas etmemesi ve elde edilen sonuçların beklentileri karşılamasıdır.

İnkâr Edememe : Mesajın gönderen tarafından alıcıya gönderildiği kanıtlanabilir.

TÜRKİYE'DE SİBER GÜVENLİK

Ulusal siber güvenlik yol haritası çizebilmek adına mevzuatlar üzerinde yapılan düzenlemeler siber güvenlik alanında Türkiye’de atılan ilk adımlardan biridir. Siber güvenliğin sağlanması konusunda hukuksal altyapı olarak 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu’na bazı hükümler eklendi. Elektronik ağlar aracılığıyla işlenen suçlar davada ağırlaştırıcı sebep olarak kabul edilmiş ve elektronik ağlarla ilgili suçlar kanunun onuncu bölümünde ‘‘Kanundaki Suçlar’’ başlığı altında yer almıştır. 2004 yılında 5070 Sayılı Elektronik İmza Kanunu ile de güvenlik anlamında ilk adım atılmıştır (Tamyapar, 2019, s. 10). Türkiye’de 1990 ların sonlarına doğru Milli Savunma Bakanlığı’nın koordinatörlüğünde bilgi güvenliği organizasyonu ve görevleri ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Bu kanunla, devletin bilgi güvenliğinin sağlanmasına yönelik olarak hükümetin himayesinde ve Bilgi Güvenliği Başkanlığında bir üst komutanlık oluşturulması planlanmış ancak uygulanması konusunda mutabakata varılamamıştır. Derleme aşamasında durdurulmuştur. Bir diğeri ise 5070 Sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun yürürlüğe girmesidir. Bu kanunun birinci maddesinde ‘‘elektronik imzanın esasları ile kullanımının hukuki ve teknik yönlerini düzenlemek’’ ibaresi yer almaktadır. Ayrıca 5237 Sayılı Yeni Türk Ceza Kanunu’nun Yürürlüğe girmesinden de bahsedilebilir. Siber alandaki özgürlükleri de ihmal etmemiştir. 3713 Sayılı Terörle Mücadele Kanunu’nda yapılan değişiklikle beraber bilişim suçları ‘‘terör amacıyla işlenen suçlar’’kapsamına alınmıştır. Böylece Türkiye’de siber güvenlik konusunun ilk kez terörizmin faaliyet sahası olabileceği kanun tarafından kabul edilmiştir. Yasal düzenler bağlamında yapılan diğer çalışmalar ise 2007 yılında 5651 Sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun’un yürürlüğe girmesi, 2008 yılında 5809 Sayılı Elektronik Haberleşme Kanunu, 2009 E-Devlet ve Bilgi Toplumu Kanunu Tasarı şeklinde ifade edilebilir (Karasoy & Babaoğlu, 2021, s. 135-137). Türkiye Siber Güvenlik Kurulu ilk toplantısını 21 Aralık 2012 tarihinde UDHB Bakanı başkanlığında gerçekleştirdi. Bu kapsamda ‘‘Siber Güvenlik Kurulu görev, faaliyet, usul ve esasları ile yönergesi’’ ile ‘‘2013-2014 Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı’’onaylandı. İkinci toplantı 20 Haziran 2013 tarihinde gerçekleşti. Bu toplantı 15 Mayıs 2013 tarihinde faaliyete geçen ‘‘Ulusal Siber Olay Müdahale Merkezi’’nin oluşturulması ile sonuçlandı. Üçüncü toplantı ise 2016 yılında gerçekleştirildi. Ayrıca 2013 yılında Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde Siber Savunma Komutanlığı kurulmuştur (Erdoğan, 2023, s. 15).

Türkiye’de siber güvenlik konusunda yapılan çalışmalara baktığımız zaman Bilgisay Olaylarına Müdahale Ekibi (TR BOME), Bilgi Toplumu Stratejisi ve Bilgisayar Acil Müdahale Merkezi kurulması faaliyete geçirilmiştir (Hekim & Başibüyük, 2013, s. 140). Siber güvenlikle ilgili bir diğer çalışmada ulusal düzeyde siber güvenliğe yönelik politikaların, stratejilerin ve eylem planlarının oluşturulması ve SGK sekreterlik hizmetlerinin ‘‘Amerika Birleşik Devletleri tarafından tanımlandığı şekliyle’’ UAB’ye sağlanmasıdır. 28447 Sayılı Bakanlar Kurulu gereğince. Ayrıca siber güvenlik konularında strateji ve eylem planları oluşturmak, kamu kurum ve kuruluşlarının altyapısını oluşturmak, bu yapıların doğruluğunu test etmek ve farkındalıkla ilgili eğitim araştırmaları yapmakla görevlendirildiler. Bu kapsamda UDHB koordinasyonunda ilgili kurum ve STK’ların katkılarıyla ‘‘Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı 2013-2014’’ hazırlanmış ve bu plan SGK tarafından onaylanmıştır (Erdoğan, 2023). 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı ile süreç devam edilmiştir. Bilişim teknolojilerinin her alanında Türkiye’nin kalkınması hedeflenerek kamu politikası çalışması geleneğine devam edilmiştir. 2016 – 2019 ve 2020 – 2023 yılları ulusal siber güvenlik stratejisi ve eylem planları oluşturulmuştur. Siber güvenliğe ilişkin ilk stratejik belgenin Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı 2013-2014 olduğu ve bu belgenin bir öncü olduğu söylenebilir. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı,2020 – 2023 ulusal siber güvenlik stratejisi ve eylem planını hazırladı ve Cumhurbaşkanlığı genelgesi ile birlikte yayımlandı. Siber güvenliğin ulusal güvenliğin ayrılmaz bir parçası olduğu belirtilmiştir. Bu eylem planının kamuoyu ile paylaşılan stratejik amaçları şu şekilde sıralamak mümkündür : (UAB, 2021).

1. Kritik altyapıların korunarak mukavemetin artırılması
2. Ulusal kapasitenin geliştirilmesi
3. Organik siber güvenlik ağı
4. Yeni nesil teknolojilerin güvenliği
5. Siber suçlarla mücadele
6. Yerli ve milli teknolojilerin geliştirilerek desteklenmesi
7. Siber güvenliğin milli güvenliğe entegrasyonu
8. Uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi

Tüm bunların yanı sıra Türkiye’de siber güvenlik alanında yer alan kurum ve kuruluşların varlığı söz konusudur. Bu kuruluşlara bakıldığında TÜBİTAK’tan bahsetmek mümkündür. Tübitak bünyesindeki kuruluşlarla beraber Türkiye’de 2012 yılı öncesi siber güvenlik alanında bu görevi üstlenmiştir. Tübitak bünyesinde bulunan UEKAE, Türkiye’nin ilk kurumların taşıdığı risk analizlerin yapmıştır. Marmara Araştırma Merkezi bu bünyede yer alan bir diğer önemli kuruluştur. Bu kuruluşlar 2010 yılında tek çatı altında birleşerek BİLGEM adını almıştır. Bu bağlamda Tübitak’ın Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı ile birlikte uyumlu bir şekilde çalıştığı BİLGEM vasıtasıyla siber güvenlik alanında görevler üstlenmeye devam ettiği söylenebilir. Türkiye’deki siber güvenlik alanındaki kuruluşlardan bir başka kuruluş olan Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumundan bahsetmek mümkündür. 2000 yılında 4502 sayılı kanunla Telekomünikasyon kurumu adıyla kurulmuştur. 2014 yılında siber güvenlik ve alan adları konularında verilen görevleri yerine getirme görevi verilmiştir. Bir diğer kuruluş Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisidir. Bu kuruluşa asıl görevlerinin yanı sıra bilgi güvenliği ve siber güvenliği artırıcı görevlerde verilmiştir. Bu bağlamda bu ofiste Siber Güvenlik Daire Başkanlığı birimi de bulunmaktadır. Aynı zamanda Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı’da bu alanda çalışmaları olan bir kuruluştur. 2012 yılında Tübitak’tan “Ulusal Siber Güvenlik Çalışmalarının Yürütülmesi, Yönetilmesi ve Koordinasyonuna İlişkin Karar”la görevleri devraldığını söylemek mümkündür. Bu kuruluşların yanı sıra Türkiye’de siber güvenlik alanında çalışmalar yürüten Afad gibi kuruluşların varlığı da söz konusu olmuştur (Karasoy & Babaoğlu, 2021, s. 146-149). Ayrıca kamu sanal ağ projesi çerçevesinde kamu güvenlik ağı “kamu sektörü kurum ve kuruluşlarının içerik güvenliği ile kurumlar arası kapalı daha güvenli bir sanal ağ üzerinden sağladığı bilgi iletişimini, riskleri en aza indiren ortak merkezleri kapsayacak şekilde uygulama altyapısı oluşturulmuş ve ortak bilgilendirme planlanmıştır. Bir diğer husus olarak da Kamu Entegre Veri Merkezinin varlığından bahsedilebilir. Bir diğer husus olarak da Kamu Entegre Veri merkezinin varlığından bahsedilebilir. KEVM, kamuya açık bilgi kaynaklarının ve bilgilerin izlenmesi, düzenlenmesi, bilgilerin tek bir merkezden saklanması ve sunulması amacıyla oluşturulmuştur.

BİLGİ GÜVENLİĞİ

Bilgi, iş sürekliliğini sağlamak için kuruluşun en önemli varlıklarından biridir. “Özellikle internetin hayatın her alanına yaygınlaşmasıyla bağlantılı olarak, küreselleşen iş dünyası ciddi bir rekabet aracı haline gelmiştir.” Bilgi güvenliğinin, iş sürekliliği, felaket durumlarında kaybı en aza indirmek, firmaların yapı taşlarını oluşturan kaynakların gizliliği, kullanılabilirliği ve bütünlüğünün korunması amaçlarını taşıdığı söylenebilir (Lostar, 2019). Bilgi güvenliği, bilgileri tehdit veya tehditlerden korumak için doğru teknolojiyi kullanarak istenmeyen kişilerin herhangi bir yolla bilgiye erişmesini engellemek olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle bilgi güvenliği, tehdit ve tehlikelerden korunmak için gerekli analizin sonucunda gerekli önlemlerin tehdit öncesi alınmasıdır (Beyaz, 2017). Aynı zamanda bilginin izinsiz bir şekilde erişilmesi, kullanılması, değiştirilmesi, açıklanması, ortadan kaldırılmaya çalışılması, el değiştirilmesi ve zarar görmesinin sağlanması gibi tehditleri önlemektir. Gizlilik, bütünlük ve erişebilirlik unsurlarının korunmasıdır (TKDK, 2018). Bilgi, kurumun içinde önem taşıyan diğer varlıklar gibi korunması gereken bir varlıktır. Bu bağlamda bilgi güvenliği, kurumdaki işlerin istikrarının sağlanması, aksaklıkların önlenmesi ve yatırımların sağlayacağı faydanın artması hususunda bilginin geniş çaplı tehditlerden korunması oldukça önemlidir. Gerek elektronik ortamlarda, gerek sözlü olarak, gerek kağıt üzerinde yazılı bir şekilde vb. yöntemlerle bilgi bir yerden bir yere iletilebilir. Bu bağlamda hangi yöntemle olursa olsun uygun bir şekilde korunmalıdır. Bilgi güvenliği, bütünlüğü, gizliliği ve kullanılabilirliği hedefler (İk, 2019, s. 1). Sağlanan servis ve sistem verilerinin korunmasını sağlar. Bilgi çok çeşitli alanda olabilmektedir. Bu bağlamda bilgi güvenliği, mobil bilişim, siber adli tıp, sosyal medya vb. gibi pek çok alanı kapsamaktadır. Bilgi güvenliği bilgiye karşı olan tehditlerle ilgilenir. Bilgi güvenliğinin yedi tane unsuru bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir. Bu unsurların başında güvenilirlik gelmektedir. Güvenilirlik unsuru, sistemlerin kurulmasından sonra sistemlerden beklenen davranış ve sonuç arasındaki tutarlılıktır. Kurulan sistemin istenilen gibi çalışıp

çalışılmadığının gözlemi sistemin güvenilirlik unsurunu ortaya çıkarmaktadır. Bir diğer unsur bütünlük unsurudur. Bütünlük unsuru, bilginin yetkisi olmayan kişilerce değiştirilmemesini ifade etmektedir. İki tür bütünlük vardır. Veri bütünlüğü ve sistem bütünlüğüdür. Veri bütünlüğü, bilgileri yetkisiz değişikliklere karşı korumayı, sistem bütünlüğü ise sistemin yetkisiz değişikliklerden korunmasını amaçlar. Bilgi güvenliğinde yer alan bir diğer unsur kimlik tespitidir. Bilgiye erişmek isteyen kullanıcının kimliğinin doğrulanarak tespit edilip sistemde kayıtlı olup olmadığının kontrol edilmesidir. Bir diğer unsur inkar edememe unsurudur. Bilginin gönderilmesi durumunda bilgiyi gönderen ve alan kişinin bilginin paylaşılmadığını inkar edememesidir. Gizlilik unsuru ise bilginin yetkisiz kişilerin eline geçmesinin engellenmesidir. Bu hususta önemli olan bir diğer unsur ise Log (kayıt) tutmadır. Bir sistemdeki olayların, saat, kullanıcı adı ve eylem türünden otomatik olarak kaydedilmesidir. Sonucu unsur ise erişilebilirliktir. Bu bağlamda bilginin yalnızca yetkisi olan kişiler tarafından erişilebilir olmasını ifade eder (CyberMag, 2022).

Bilgi güvenliği, başlanıp bitirilecek bir iş değildir. Kurumlar ve bilgi var olduğu sürece sürekli yönetilmesi ve gözden geçirilmesi gereken bir yaşam döngüsüdür (Eminağaoğlu & Gökşen, 2009, s. 9). Bilgi güvenliğini sağlamak kurumlara pek çok faydayı beraberinde getirir. Bu faydaları şu şekilde açıklayabiliriz :

Bilgi güvenliği ihlallerini önleme, rekabet üstünlüğü, yasal yönden sorun yaşanmasını engelleme, üçüncü taraflara güven verme, bilgisayarların verimli kullanılmasını sağlama, siber saldırı risklerinden korunma vb. gibi birçok şekilde sıralanabilir (Çubukçu, 2018, s. 4). Bilgi güvenliği, kişisel bilgisayarlardan tüm kurumsal ve ulusal bilgi sistemlerine ve kritik altyapılara kadar çok çeşitli alanlarda bilgi sistemlerini kapsayan bir güvenlik yönetimi yaklaşımıdır. bu bağlamda genel olarak bilgi güvenliği, ciddi bir konu olarak ele alınmaktadır. Bilgi güvenliği, siber güvenlik gibi önlem mekanizmasının oluşması için son derece önemli bir yer edinmiştir. Tehdit öncesi güvenlik tedbirlerinin alınarak tehdit anında savunma mekanizmasının harekete geçirilebilirliği vardır.

TÜRKİYE'DE BİLGİ GÜVENLİĞİ ÇALIŞMALARI

Türkiye'de bilgi güvenliği bağlamında yasal mevzuat çalışmaları, Anayasa ile kanunlarda geçen kişisel hak ve özgürlüklere dair konuların yanı sıra bilişim güvenliği ve suçlarına ilişkin hükümler etrafında değerlendirilebilir. Bu bağlamda Türkiye'de yürürlükte olan hukuki çalışmalar şöyle sıralanabilir.

Türkiye'de bu hukuki düzenlemelerin başında 1982 Anayasası gelmektedir. Bu anayasaya göre madde 19 kişi hürriyeti ve güvenliğini tanımlamakta, madde 20 özel hayatın gizliliğini tanımlarken haberleşme hürriyetinin tanımlandığı madde 22 ise bilişim güvenliği ve suçları kapsamında ele alınan konular bağlamında önem taşır. Bu anayasaya göre kişisel veriler, kanunda öngörülen haller ve kişinin açık rızasına göre işlenebilmektedir. Herkesin kendisiyle ilgili kişisel verilerin korunmasını isteme hakkı olduğu açıktır. Kişisel verilerin korunmasına ilişkin esas ve usuller kanunla düzenlenmektedir. bu bağlamda işletme ve kurumlar, muhafaza ettikleri kişisel verilerden son derece sorumludur. Bilgi güvenliği kapsamında yapılan bir diğer hukuki düzenleme ise 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu'dur. Bu kanun kapsamında bilgi güvenliği geniş bir perspektif içerisinde çizilmiştir. Böylece bilişim sistemine giriş, sistemi engelleme, bozma veya yok etme, haberleşmenin engellenmesi, hakaret, haberleşmenin gizliliği, kişiler arasındaki konuşmanın kayıt altına alınması ve dinlenmesi, özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi, kişisel verilerin kaydedilmesi, kişisel verileri yok etmeme, dolandırıcılık, banka ve kredi kartlarını kötüye kullanma gibi konular yer almış ve bütün bunlar bilişim suçları olarak nitelendirilmiştir. Bir diğer çalışma ise 5809 Sayılı Elektronik Haberleşme Kanunudur. Bu kanunla beraber bilgi güvenliği temel ilkeler arasında yer alır. Bilgi güvenliği ve haberleşme gizliliğinin korunması kanun kapsamında hüküm altına alınmıştır. Ayrıca işletme ve kurumlara haberleşmede gizliliğin sağlanması gibi görevler verilmiştir. Türkiye'de bu alanda yer alan bir diğer hukuki çalışma olarak 5070 Sayılı Elektronik İmza Kanunu'ndan bahsedilebilir. Bu kanun bilgi güvenliğini ilgilendiren bir takım bilişim suçlarını kapsamı içerisine alır. Elektronik imza oluşturma verilerinin izinsiz kullanımı ve elektronik sertifikalarda sahtekarlık suçları, bu kanun kapsamında öne çıkar. 5651 Sayılı İnternet iletimlerinin düzenlenmesi ve bu iletimler yoluyla işlenen suçların önlenmesine dair kanun, içeriği, yer ve paylaşım sağlayıcıların sorumluluk ve yükümlülüklerini belirlemektedir. Ayrıca bilgi güvenliği kapsamında 5846 Sayılı Fikri ve Sanat Eserleri Kanunu'yla herhangi bir eserin çoğaltılması, yayılması veya temsil hakkı eser sahibine verilmiştir. 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na göre kişisel veri, belirli veya belirlenebilir bir kişiye dair olan her türlü bilgiyi ifade etmektedir. Kişisel veri, bu kişiye ait olmalıdır ve bu kişinin belirlenebilir nitelikte olması gerekir. Bu kanunla kişisel verilerin işlenmesinde özel hayatın gizliliği, temel hak ve özgürlükleri korumak böylece kişisel verileri işleyen gerçek ve tüzel kişilerin uyması gerekenlerin usul ve esaslarının düzenlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 6279 Sayılı Çoğaltılmış Fikir ve Sanat Eserlerini Derleme Kanunu, İnternet Alan Adları Yönetmeliği gibi öne çıkan yasal mevzuatlar ile bilginin farklı yönleriyle korunduğunu görmek mümkündür (BilgiGüvende, 2021).

Türkiye’de bilgi güvenliğinin korunması kapsamında bilgi sistemleri denetimi alanında çalışma yapan kurumların varlığında bahsedilebilir. Bu kurumlara bakıldığında Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumundan (BDDK) bahsetmek mümkündür. Türkiye’de bankacılık sektöründe düzenleme ve denetleme yetkisi BDDK’ ya aittir. Bankalarda bilgi sistemleri denetimi 5411 Sayılı Bankacılık Kanunu kapsamında temelleri atılmıştır. Bu bağlamda bankalarda kullanılan verilerin korunması ve bilgi güvenliğinin sağlanması bağlamında çalışmalar yapılmıştır. Bir diğer kurum olarak Sermaye Piyasası Kurulu söylenebilir. Türkiye’de sermaye piyasaları konusunda düzenleme ve denetleme yetkisi SPK’dedir. Kurul, Sermaye Piyasası Kanunu’na göre bağlı bulunan kuruluşların bilgi sistemlerinin denetlenmesi, bilgi güvenliğinin sağlanması, bağımsız ve güvenli bir şekilde yürütülmesi vb. amaçlar doğrultusunda gözetim ve denetim yapar. Bilgi güvenliği konusundaki kuruluşlardan bir diğeri ise T.C. Maliye Bakanlığı İç Denetim Koordinasyon Kurulu (İDKK) dur. Bu konuda Sayıştay, Hazine Müsteşarlığı ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim kurumu gibi kurumların varlığı ile de Türkiye’de bilgi güvenliğinin sağlanmaya çalışıldığı gözlemlenebilir (Meral, 2016, s. 29-50). Aynı zamanda Türkiye’de bu mevzuatlar ve kurumların yanı sıra birçok çalışmanın varlığı söz konusudur.

SONUÇ

Bu çalışmada siber güvenliğin tanımı ve önemi ele alınmış aynı zamanda Türkiye’de siber güvenlik çalışmaları tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi güvenliği ve Türkiye’deki bilgi güvenliği çalışmaları değerlendirilmiştir. Siber güvenliğin önemli bir konu olduğu ve Türkiye’de bu konu kapsamında hukuki düzenlemelerin varlığı ve siber güvenliğin sağlanması hususunda kurumların sıklıkla çalışmalar yaptığı görülmüştür. Siber güvenliğin tehlike boyutunun büyük olduğu ve neticesinde büyük olumsuzluklar getirdiği, kurum itibarının sarsılmasına neden olabileceği gibi dezavantajlarının olduğunu söylemek mümkündür. Siber güvenliğin sağlanması, kurumların itibarının zedelenmemesi ve tehditlerin önceden analiz edilerek önlenmesi konusunda bir dayanak olmuştur. Siber güvenliğin sağlanmasında programların, sanal ağların, cihazların, bilgilerin vb. dayanakların korunması istenmiş ve bu doğrultuda gerekli önlemlerin alınarak etkin kurumların varlığının sağlanması ve hukuki mevzuatların düzenlenmesi ve bu mevzuatlara uyulması beklenmiştir. Türkiye’de siber güvenlik kapsamı çerçevesinde yapılan hukuki düzenlemelerin tarihsel süreç içerisinde varlığını hissettirdiğini söylemek ve her yapılan düzenlemenin bir önceki düzenlemenin devamı niteliğinde olduğundan bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda yapılan hukuki mevzuat çalışmaları ve eylem planlarının genişletilmesinin ve alınan önlemlerin sürekli gelişen ve değişen teknolojik çerçeveye uyum sağlamasının varlığının gerektiğini söylemek mümkündür. Siber güvenlik, tehlikelerden korunmadır. Tehlikelerle baş edebilmek bağlamında Türkiye’de çeşitli kurumların kurulduğu ve bunların yetersiz olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların daha aktif ve somut bir perspektifte yapılmasının sağlanması gerekir. Yapılan çalışma neticesinde siber güvenlik olgusunun günümüzün değişen ve gelişen dünyasında önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Türkiye’de siber güvenlik çalışmaları, çalışmanın yeteri kadar gelişme göstermediğini tam anlamıyla hayata geçirilmediğini göstermiştir. Siber güvenlik, bireylerden devlete kadar tüm gerçek ve tüzel kişilerin güvenliklerinde göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir yere sahiptir. Siber saldırılar neticesinde devletlerin hizmet mekanizmaları sarsılabilmekte, gerçek ve tüzel kişilerin varlıkları olumsuz etkilenmektedir. Bu sebeplerden ötürü siber saldırıların ve siber güvenliğin tehlikeye düşmesi bir savaş meydanını ortaya çıkardığını söylemek yanlış olmayacaktır. Türkiye siber güvenlik konusunda bir hayli yol kat etmiş önemli çalışmalarla devlet mekanizması ve toplumun siber güvenliğini sağlamayı amaçlamıştır. Yapılan siber güvenlik çalışmaları, teknik ve işlevsel tedbirlerin alınması, kurumsal yapılanmanın oluşturulması, işbirliğinin sağlanmasıyla beraber eksik kalan sorunlar zaman içerisinde çözüme kavuşturulacaktır. Bu kapsamda siber sektörün güvenliğini sağlamak için hassas alanların farklı değerlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bilgi güvenliği, kağıt üzerinde bir zorunluluk ya da sertifika almak değildir. Güvenlik sadece teknolojik problem olarak değil, insan ve yöntem problemi olarak da ele alınmalıdır. Bilgi güvenliği, bilgilerin yetkisiz kişiler tarafından ele geçirilmesinin, işgal edilmesinin veya değiştirilmesinin önlenmesidir. Kritik bir öneme sahiptir. Bu netice itibari ile Türkiye’de bilgi güvenliği alanında yasal mevzuat çalışmaları ve bu güvenliğin sağlanması konusunda çeşitli işletme ve kurumların olduğunu söylemek mümkündür. Ancak elde edilen veriler neticesinde Türkiye’de bilgi güvenliği kapsamındaki çalışmaların yetersiz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu kapsamda yapılan hukuki düzenlemelerin artırılması ve mevcut mevzuatların bilgi güvenliği konusunda gözden geçirilmesi ve eksikliklerin tespit edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bilgi güvenliğinin sağlanması konusunda var olan kurumların daha somut çalışmalar yürütmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak siber güvenlik ve bilgi güvenliği kritik bir öneme sahip olan iki ayrı konudur. Bu iki konu üzerinde gerekli önemin verilmesi ve Türkiye’nin bu konuları güvenlik açısından odak noktada görmesi ve ele alması gerekir. Tüm bu durumlar neticesinde yapılan çalışmaların gelişen ve değişen dünya düzeni ve teknolojik değişimliği yakalayacak şekilde sürekli güncellenmesi ve yeni adımların atılması ve çalışmaların

sürdürülmesi Türkiye'nin siber güvenlik ve bilgi güvenliği alanında başarılı olmasına doğrudan katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Atıcı, B. (2005). "Cyber Terror : New Trends and Opportunities",. *İstanbul Conference on Democracy and Global Security.* , 791.

Beyaz. (2017). *Bilgi Güvenliği*. Retrieved 05 30, 2023, from beyaz.net web sitesi: https://www.beyaz.net/tr/guvenlik/makaleler/bilgi_guvenligi.html

BilgiGüvende. (2021, 12 14). *Türkiye'de Bilgi Güvenliği Odağındaki Yasal Mevzuatlar*. Retrieved 03 31, 2023, from bilgigüvende.com web sitesi: <https://bilgigüvende.com/turkiyede-bilgi-guvenligi-odagindaki-yasal-mevzuatlar/>

BTK. (2008). *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu*. Retrieved 03 23, 2023, from Siber Güvenlik Ulusal ve Uluslararası Boyutları web sitesi: <https://www.btk.gov.tr/File/?path=ROOT%2F1%2FDocuments%252%20FSayfalar%2FSiberGüvenlik%2FUsalVeUluslararasıBoyutlarıileSG.pdf>

Ceylan, H. (2014, 11 10). *Siber alan-siber uzay nedir*. Retrieved 03 23, 2023, from Halukceylan.wordpress web sitesi: <https://halukceylan.wordpress.com/2014/11/13/siber-alan-siber-uzay-nedir/>

CyberMag. (2022, 09 27). *Bilgi güvenliği nedir*. Retrieved 05 30, 23, from cybermagonline.com web sitesi: <https://www.cybermagonline.com/bilgi-guvenligi-nedir-bilgi-guvenligi-nasil-saglanir>

Çubukçu, F. (2018). *Bilgi Güvenliği Yönetim Sistemi Uygulama Kılavuzu* . İstanbul: Pusula Yayıncılık.

Dedeoğlu, B. (2003). *Uluslararası Güvenlik ve Strateji*. İstanbul: Derin Yayınları.

Eminağaoğlu, M., & Gökşen, Y. (2009). Bilgi Güvenliği Nedir, Ne Değildir, Türkiye'de Bilgi Güvenliği ve Çözüm Önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 1-15.

Erdoğan, S. (2023). Türk Kamu Sektöründe Bilgi ve Bilişim Güvenliği. *Bitirme Projesi* . Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Garantibbva. (2022, 12 01). *garantibbva*. Retrieved 03 23, 2023, from siber güvenlik nedir web sitesi: <https://www.garantibbva.com.tr/blog/siber-guvenlik-nedir>

Hekim, H., & Başbüyük, O. (2013). Siber Suçlar ve Türkiye'nin Siber Güvenlik Politikaları. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi* , 135-158.

İk, K. (2019, 09 12). *Bilgi Güvenliği Politikası*. Retrieved 03 30, 2023, from Kolayik.com web sitesi: <https://kolayik.com/wp-content/uploads/2020/02/bilgi-guvenligi-politikasi.pdf>

Kara, M. (2013). Sibel Saldırıları-Sibel Savaşları ve Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasoy, A., & Babaoğlu, P. (2021). Türkiye'de Siber Güvenlik : Yasal ve Kurumsal Altyapı . *Yasama Dergisi* , 125-155.

Lostar. (2019). *Bilgi Güvenliği Nedir*. Retrieved 03 30, 2023, from lostar.com.tr web sitesi: <https://lostar.com.tr/2023/01/cbdo-bilgi-ve-iletisim-guvenligi-rehberi-uyum-surecinin-yonetilmesi.html>

Meral, E. (2016). Türkiye'de Bilgi Sistemleri Denetimi ve Kamu Gözetimi Kurumu'nun Bilgi Sistemleri Denetiminde Üstlendiği Misyon. *Uzmanlık Tezi* . Ankara: T.C. Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu Bilgi Sistemleri Yönetimi Daire Başkanlığı.

SesliSözlük. (2017, 11 30). *Sesli Sözlük*. Retrieved 03 23, 2023, from cyber-nedir-ne-demek web sitesi: <https://www.seslisozluk.net/cyber-nedir-ne-demek/>

Tamyapar, B. (2019). Siber Güvenlik ve Türkiye'de Yürütülen Siber Güvenlik Çalışmaları. 1-16.

TKDK. (2018). *Bilgi Güvenliği Yönetim Sistemi*. Retrieved 03 30, 2023, from tkdk.gov.tr web sitesi: <https://www.tdkk.gov.tr/Kurumsal/BGYS>

UAB. (2021, 01 30). *Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı 2020-2023*. Retrieved 03 26, 2023, from hgm.uab.gov.tr.siber güvenlik stratejisi web sitesi: <https://hgm.uab.gov.tr/>

Uzun, S. A., & Çakır, H. (2021). Türkiye'nin Siber Güvenlik Eylem Planlarının Değerlendirmesi. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi* , 353-379.

Yıldız, M. (2014). Siber Suçlar ve Kurum Güvenliği. *Uzmanlık Tezi* . Ankara: Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı.

Yılmaz, S. (2017). *Uluslararası Güvenlik*. Ankara: Kaynak Yayınları.



Yerel Yönetimlerde Siyasal İletişimin Önemi ve Gelişimi

The Importance and Development of Political Communication in Local Governments

ÖZET

Siyasal iletişim, iş dünyasındaki pazarlama ile çok ortak noktalara sahiptir ve sosyoloji, politik fizyolojiden yararlanır ve elbette çoğunlukla iletişimden hemen hemen her düzeyde yararlanmaktadır. Çok basit bir tanımıyla, politikacılar tıpkı iş pazarlamasında olduğu gibi politik pazarlamayı da sevmektedirler. İnsanlar için neye sahip olduklarını, neden onları temsilcileri olarak seçmeleri gerektiğini söylemenin yanı sıra takipçilerin herhangi bir sorunla karşı karşıya kalması durumunda onlara gelecekteki vaatlerini ve garantilerini açıklamaktadırlar. Bu tanım sürecindeki iletişim yöneticileri, pazarlama adımlarını yönlendirir, politikacılara hangi hizmetleri kullanacaklarını ve hangi iletişim yöntemlerini (örneğin reklamcılık, sosyal medya faaliyetleri) uygulayacaklarını söylemektedirler. Aynı zamanda, karşılığında alabilecekleri desteği ve stratejileri işe yararsa alacakları seçmen sadakatini gösteren başka bir stratejileri daha var. Seçim kampanyası boyunca, koşucular vaatlerini iletir ve oylar ve destekçilerin katkıları karşılığında gelecekteki performanslarını açıklarlar. Bununla birlikte, yerel yönetimlerde siyasal iletişim stratejileri farklı ülkelerde benzer görünse de yerel kültür, gelenekler ve değerler, politikacıları, seçmenleri cezbedecek ve siyasetçinin onlardan biri olduğunu hissettirecek yerli taleplere özel yeni seçim kampanyaları yöntemleri geliştirmeye zorlamaktadır. Bu nedenle, bu makale, genel anlamda yerel yönetimlerde siyasal iletişim kampanyalarının yerel kalıplara sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Siyasal İletişim, Yerel Yönetim.

ABSTRACT

Political communication has a lot in common with marketing in the business world, and sociology benefits from political physiology, and of course it mostly benefits from communication at almost any level. In a very simple definition, politicians like political marketing just like business marketing. They tell people what they have for them, why they should choose them as their representatives, as well as explain their future promises and guarantees to them in case followers face any problems. Communication managers in this promotion process direct the marketing steps, tell politicians which services to use and which communication methods (e.g. advertising, social media activities) to apply. At the same time, they have another strategy that shows the support they can get in return and the voter loyalty they will receive if their strategy works. Throughout the election campaign, runners communicate their promises and announce their future performance in exchange for votes and contributions from supporters. However, although the political communication strategies in local government look similar in different countries, local culture, traditions and values force politicians to develop new methods of election campaigns specific to local demands that will attract voters and make them feel that the politician is one of them. Therefore, this article shows that political communication campaigns in local governments in general have local patterns.

Keywords: Communication, Political Communication, Local Government

GİRİŞ

Paydaş katılımı ve geri bildirim fırsatının yanı sıra doğru ve zamanında bilgi sağlanması, demokratik politika oluşturma sürecinin temel unsurlarıdır. Bunlar, politika döngüsünün her aşamasında kalitesini iyileştirebilen, sonuçlarını daha iyi uyarlayabilen ve daha fazla etki sağlayabilen kilit faktörlerdir. Bilgi sağlamanın yanı sıra kurumlar ve vatandaşlar arasında diyalog ve tartışma yolları sağlayan hükümet işlevi olarak, kamu iletişimi daha açık ve kapsayıcı yönetim mekanizmalarını desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Hükümetler tarafından yapılan iletişim, genellikle siyasi aktörler ve süreçlerle ve partizan gündemleri teşvik etmenin ve bilgi ve anlatıların tek yönlü yayılması yoluyla itibarı yönetmenin araçları olarak ilişkilendirilmiştir.

Özünde iletişim, en büyük etkiyi elde etmek için bilgiyi stratejik olarak paketleme ve iletme disiplini. Bu nedenle, özellikle teknolojik yenilikler sayesinde, daha geniş ve daha çeşitli kitlelere özel mesajlar iletmede ve onlardan geri bildirim toplamada giderek daha etkili hale gelen sürekli gelişen uygulamalara dayanmaktadır. İletişim kesinlikle hükümetin alanı değildir; bunun yerine, medya ve bilgi ekosistemindeki tüm sektörlerdeki kuruluşlar ve bireyler bunu uygular ve etkileşimde bulunmaktadır. Daha da önemlisi, bu aktörler, karşılık olarak hükümetlerin ders çıkarabileceği yeni uygulamalar geliştirerek, alanın gelişimine ve

Yunus Emre Ağaoğlu¹

How to Cite This Article
Ağaoğlu, Y. E. (2023). "Yerel Yönetimlerde Siyasal İletişimin Önemi ve Gelişimi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3910-3914. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70774>

Arrival: 22 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İletişim ve İnternet Enstitüsü, Kurumsal İletişim, İstanbul, Türkiye



yeniliğine katkıda bulunmada önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte, hükümet iletişiminin özgüllüğünü akılda tutmak önemlidir. Medyanın üretim ve tüketimindeki değişikliklerin yanı sıra dijital teknolojilerle bağlantılı dönüşümler, kamu iletişimi için yeni zorunluluklar yarattı ve uygulanması için benzeri görülmemiş fırsatlar ortaya çıkarmıştır.

Yerel yönetimler, topluluk gelişimi, toplum sağlığı, eğitim, eğlence, suç ve vatandaşları hakkında ilginç hikayeler gibi bir dizi konuda temel verileri yayınlamaktadır. Çoğu yerel yönetimin haberleri topluluklarına ulaştırma çabalarına rağmen, halkın güveni azalmaya devam etmektedir. Yerel yönetimlerde güçlü iletişim, vatandaşlarında güven oluşturmaktadır. Umut, bu güvenin vatandaşlara topluluklarına dahil olmaları için ilham vermesidir. Hükümetler ve vatandaşlar arasında ilişki geliştikçe, zamanla vatandaşlar endişelerinin önemli olduğunu fark edeceklerdir. Topluluk katılımı, vatandaşları vergilerini ve yaşamlarını etkileyen projeler hakkında bilgilendirmektedir. Vatandaşlar, yerel yönetimlerinin acil durumlarla başa çıkmak için iyi hazırlanmış olduğuna dair güvence kazanmaktadır. Etkileşim ayrıca seçmenleri sandıklardaki seçimleri hakkında bilgilendirmeye yardımcı olmaktadır.

Neyse ki teknoloji, yerel yönetimlere iletişim kurmaları için çok sayıda yol sunmaktadır. Basılı, televizyon, radyo, çevrimiçi medya, sosyal medya, metin ve e-uyarılar, yerel yönetimlerin kullanmayı düşünmesi gereken iletişim kanallarıdır.

İlerlerken, yerel yönetim personelinin ve yetkililerinin iyi iletişimin temellerini hatırlamalarına yardımcı olacaktır. İletişimin gönderici, mesaj ve alıcı olmak üzere üç bölümü vardır. Gürültü onlara müdahale ettiğinde mesajlar kolayca bozulabilir veya değiştirilebilir. Yerel yönetimler için zorluk, gürültünün nasıl kesileceği ve topluluğa net, etkili mesajların nasıl ulaştırılacağıdır.

Teknolojinin ışığında, iletişim için iyi uygulamalar hala gelişmektedir. Vatandaşlar şekillenmeye devam ederken hala erişilebilir, dürüst, duyarlı ve gerçek iletişim istemektedir.

Siyasetin İletişim

Türkiye'de siyasal iletişimin gelişmesi, ülkede basın ve ifade özgürlüğünün evrimi ile çok yakın ilişkilere sahiptir. Türkiye, siyasal iletişim kamplarını ilk kez 1950 yılında ilk çok partili seçimin yapılmasıyla yaşamıştır. Bundan önce siyasiler arasında muhalefet lideri ya da yetkinlik olmadığı için siyasal iletişim belirtisi olmamıştır (Aziz, 2007). 1950'lerde tek resmi iletişim aracı devlete ait radyo olduğundan, taraflar yüz yüze görüşmeler ve toplantılar gibi kişisel siyasal iletişim yöntemleri kullanılarak sınırlandırılmıştır. Afişler de kullanılmış, tüm köy odaları ve sokakları parti sloganları ve resimlerinin yer aldığı bildirilerle süslenmiştir. Afişlerin yanı sıra siyasal iletişim araçlarına da eklenen broşür ve broşürler, okuryazarlık oranının yüksek olduğu kent merkezlerinde halka ulaştırılmıştır (Aslan, 2019).

Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) tarafından 1968 yılında yapılan ilk televizyon yayınından sonra, 1970'li yıllardan itibaren gazeteler siyasal iletişimde rol oynamış, siyasi reklam ve sloganlara yer vermiştir. 1980'li yıllarda Türkiye'deki siyasi kaos ve askeri darbe nedeniyle siyasal iletişim stratejileri pek kullanılmamıştır. 1980'lerden sonra siyasi kampanyalar ne zaman artış göstermiştir (Çakmak, 2019).

Tüm partiler etkili siyasal iletişim stratejileri kullanmışlardır. Daha önce sadece devlete ait radyo ve televizyon varken, 1990'lı yıllardan sonra özel sektör, siyasal iletişim stratejilerinin başka bir aşamaya geçmesine olanak tanıyan medya gruplarına sahip olmaya başlamış ve bundan sonra genel olarak medya daha fazla etkinlik kazanmıştır (Kılıç, 2013). Türkiye'nin ilk özel televizyon kanalı olan Magic Box (şimdiki adıyla "Star TV") 1989 yılında bir girişimci tarafından kurulmuş ve 1989-199-93 yılları arasında Cumhurbaşkanlığı yapan Turgut Özal'ın oğlu Ahmet Özal ile yakın ilişkileri olmuş; bu durum siyasette haksız bir rekabete neden olmuştur. Ancak sayıları giderek artan özel televizyon kanallarından sonra siyasi liderler siyasal iletişim kampanyalarını yeni özel televizyon kanalları üzerinden yürütme fırsatı bulmuşlardır (Akgün, 2000).

Siyasal iletişimde yeni dönem, 1983-1991 yılları arasında Türkiye'yi yöneten Anavatan Partisi'nin (Anavatan Partisi) 1991 yılında, partinin siyasal iletişim stratejilerini düzenlemek için Fransız *Jacques Seguela*'yı "ithal etmesiyle" başladı. Küreselleşme süreciyle birlikte iletişim, siyasetin ve Türk siyasal partilerinin odak noktası haline gelmiştir. 1995 ve 1.999 seçimlerine katılan partilerin hemen hepsi profesyonel siyasal iletişim stratejileri kullanmış ve son seçimlerde yöntemler daha profesyonel hale gelmiştir (Demir, 2018). Özellikle son seçim kampanyalarında Amerikalaşma olarak da nitelendirilen Türk siyasal iletişim kampanyalarında küresel motifler artmıştır. Demokratik ilerlemenin ve iletişim kampanyalarının bir işareti olarak, artık Türkiye'deki partiler tüm gruplara ve ideolojilere ulaşmak için çaba göstermektedir. O halde *Türkiye modeli*, siyasal iletişim-demokrasi ilişkileri açısından çok önemli bir örnektir, çünkü iletişim kampanyalarının profesyonelleşmesi, ülkenin sosyo-politik kültüründeki demokratikleşme ile paralel bir gelişme göstermekte ve buna bağlı olarak hala bazı iniş çıkışları bulunmaktadır (Debord, 2018).

Ülkedeki karmaşık demokratik kültüre rağmen, siyasal iletişimdeki bu gelişme, politikacıların seçmenleri ikna etmek için propaganda yöntemlerini kullanmalarını sağlamıştır; İnsanların politikacılarla iletişim yolları kurmalarına yardımcı oldu ve politikacıları vaatlerine daha dikkatli olmaya zorlamıştır. Çünkü halk artık seçimlerden sonra onları kontrol etme olanaklarına sahip olmuştur (Usta ve Bilgiç, 2016). Türkiye'de 1980'li yıllardan önce ve sonra farklı ideolojik mantıksal gruplar arasındaki şiddetli çatışmalar göz önünde bulundurulduğunda, partilerin seçim kampanyalarının ve siyasi pazarlama stratejilerinin ülkenin karşılıklı anlayışına ve demokratik ilerlemesine katkı sağladığını söylemek mümkündür (Devran ve Seçkin, 2011). Bir zamanlar sağ ve sol partilerin bir arada olacağını düşünmek imkansız bir hal almıştır. Şimdi birlikteler ve koalisyon hükümetini kuruyorlar. Türkiye gibi siyasi çatışmaların olağan olduğu bir ülkede, siyasi iletişimin yeniden birleşebileceğini burada tekrarlamak önemlidir (Çakmak, 2019).

Yerel Yönetimlerde Siyasal İletişim

Birçok yönden, yerel yönetimin ticari bir işletmeden hiçbir farkı yoktur. İşletme sahipleri, markalarının halkla iletişimini artırmak için bağlı bir pazarlamacı tutabilse de hükümetlerin halkla iletişim kurmanın başka yolları vardır. Hükümetler, herhangi bir mali yılda defterlerini dengelemek zorunda olduklarından, dahili ve harici iletişim söz konusu olduğunda genel bütçelerini akıllarında tutmalıdır. Kamuyu bir an için bir kenara bırakılması durumunda bir bütün olarak, departmanlar içinde ve departmanlar arasında verimli yerel yönetim iletişimine ihtiyaç bulunmaktadır (Çağlar, 2001).

Sağlam bir iç iletişim stratejisine sahip olmak, bir e-ticaret devinde olduğu kadar yerel yönetimde de önemlidir (Binark, 2020). Böyle bir strateji hangi temel hedefleri hedeflemelidir?

- ✓ Çalışanların rollerinin önceliklerini tanımasını ve anlamasını sağlamak.
- ✓ Hem bir bütün olarak yerel yönetimin hem de bireysel departmanların paylaşım politikaları.
- ✓ Çalışanlarınızla etkileşimi artırmak ve onlara geri bildirim sağlamaları için kanallar vermek.
- ✓ İşbirliği ve işbirliğini teşvik etmenin yanı sıra çalışanların hizmetlerin nasıl iyileştirilebileceği konusunda fikirlerini paylaşmasına izin vermek.
- ✓ Sağlık ve güvenlik politikaları ve iyi uygulamalar yoluyla riske maruz kalmanın en aza indirilmesi.
- ✓ İlgili politikaları takip ederken çalışanların verimli çalışmasını sağlamak.

Net bir stratejiye ve bu stratejiyi destekleyen iyi bir iletişim çerçevesine sahip olarak, çalışanlarınızın işleriyle ve kuruluşunuzla daha ilgili olmasını sağlamaya yardımcı olunabilir. Bu, daha üretken ve verimli bir iş gücünün yanı sıra daha iyi iş tatmini anlamına gelebilmektedir (Eren, 2015).

Özellikle kamu ve özel sektör kuruluşları arasındaki farkları düşündürüldüğünde, kimse işlerin kolay olacağını ortaya koyamamaktadır. Yerel yönetim, belirli bir hiyerarşiye sahip olan ve büyük ölçüde bürokrasisi tarafından tanımlanan daha karmaşık bir yapıya sahip olma eğilimindeyken, özel sektör kuruluşu daha doğrusal ve açıkça tanımlanmış bir yönetim yapısına sahiptir (Doğan ve Alptekin, 2018).

Tüm dahili iletişim hedeflerinizi ve bunlara nasıl ulaşmayı planladığınızı belirleyen bir plan oluşturmak gerekmektedir. Bu plan, kullanılacak herhangi bir program veya donanımın yanı sıra açıkça tanımlanmış protokolleri ve sade, jargon içermeyen bir dil kullanma taahhüdünü içerebilir. Ayrıca, birden fazla dilin kullanımına ilişkin eyalete özgü politikaların farkında olmanın yanı sıra bunu herhangi bir plana dahil etmek gerekmektedir (Dirini ve Özsu, 2020).

SONUÇ

Stratejik iletişim, yerel yönetimin gelecekteki başarısı ve sürdürülebilirliği için kritik öneme sahiptir. Bir toplumun egemen örgütleri ile vatandaşlar arasındaki iletişim, herhangi bir siyasi sistemin merkezindedir ve bir demokraside, halk ile hükümet arasındaki bağlantıyı sağlayacağı için çok önemli görülür. Özel bir iletişim sistemi olarak politik pazarlama stratejisi, insanların beslenmesini sağlayan ve daha iyi bir demokratik işleyiş için siyasi hayata katılmalarını teşvik eden bir aktivatördür. Siyasi partilerin farklı hedefleri, programları, pazarları ve ürünleri vardır ve bunların hepsi nasıl pazarladıklarını etkilemektedir. Türkiye'de, siyasal iletişimin ülkelerdeki demokrasi algılarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu fikrini güçlendirmektedir. Ancak yerel gelenekler, değerler, kutuplaşma ve ideolojiler demokratik bir süreç olarak siyasi pazarlama uygulamalarını yavaşlatıyor gibi görünmektedir.

Ayrıca, siyasal iletişim dünyasından çizilen kavramları benimsemekle kalmamasının yanı sıra benimsenmesi önemli bir olgudur. Yerel yönetimlerde özellikle iletişimin güçlü olması vatandaşlar daha iyi temsil edileceği ve ihtiyaçları karşılanacağı için demokrasi daha iyi gelişecektir ya da seçim vaatlerinin yerine getirilip

getirilmediğini nasıl takip edeceklerini bilmemektedirler.

Yerel yönetimler, COVID-19 salgınıyla mücadelede kilit ve önemli rollere sahip olmuşlardır. İletişim, bilgi aktarımı sadece pandemi durumunda değil her zaman önemlidir. Ancak kriz durumlarında rolü açıkça daha baskın hale gelmektedir. Bir kriz durumunda, halk aynı zamanda anında müdahale, muhteşem eylemler, hazır senaryolar, yani operasyonel önlemler, profesyonellik ve sosyal dayanışma beklemektedir. Yerel yönetimler, vatandaşlara en yakın resmi idari aktörler olmaları nedeniyle özellikle iletişim görevlerinde öne çıkmaktadırlar. İyi yönetim kavramı öncelikle katılım, hukukun üstünlüğü ve şeffaflık gibi demokrasinin değerlerini ve kurumlarını kapsamaktadır. İnternet kullanıcılarının sayısı milenyumun başında hızlı bir artış gösterdi. Sonuç olarak, internetin rolü, işlevi ve kullanımı hakkındaki düşünceler ve internete karşı tutum değişti. İnternet, yalnızca merkezlerin değil, daha küçük aktörlerin de önemli rol oynadığı bir platform olarak giderek daha fazla görülüyor ve kullanıcı faaliyetlerine, iletişime ve ihtiyaçlara eskisinden çok daha açık olduğu gözlemlenmiştir.

Bilgi eksikliği güvensizliğe, meşruiyet eksikliğine ve ilgisizliğe yol açar ve yerel yönetim ile bölge sakinleri arasındaki mesafeyi artırmaktadır. Kurumsal güven söz konusu olduğunda, yerel yönetimlerin özerkliği özellikle önemli bir rol oynar, ancak nesnel koşullar, yerel kamu hizmetlerinin kalitesi, yapı çevre, ekonominin gelişimi ve yerel toplumun bileşimi ve özellikleri de önemlidir. Yerel ekonomik ve sosyal bağlama ek olarak, yerel yönetişimin kalitesi ve yerel güven oluşturma çabalarının etkinliği tesadüfi değildir. Kamu hizmetleri ile ilgili önemli veri veya bilgilerin iletişiminin yerel yönetimler tarafından önemli görülmemesi yaygın bir sorundur. Bu davranış operasyonel verimliliği bozar. Yerel yönetimlerin iletişim görevi, kurumsal hedeflerin kabulü, verilerin sağlanması, işleyişinin şeffaflığı, bilgilerin ve mevzuatın açık ve anlaşılır şekilde açıklanmasıdır. Bu güvenilirlik ile ofis, sivil güveni güçlendirmektedir. Amaç aynı zamanda vatandaşlara fikir ve düşüncelerini ifade etme fırsatı vermektir. Yeterli bilgi, nüfusu yerleşimin gelişmesinde ve sorunlarının çözümünde aktif rol almaya teşvik edebileceği için de önemlidir. Yerel yönetimlerin girdi meşruiyeti, vatandaşlara, karar verme süreçlerine ne ölçüde katılabileceklerine ve katılmaya istekli olduklarına ve onları ne ölçüde etkileyip kontrol edebileceklerine bağlıdır.

Öncelikli görevleri arasında vatandaşların sürekli olarak bilgilendirilmesi ve iki yönlü, etkileşimli bir diyalogun uygulanması yer aldığından, bir yerleşim yeri sakinleri haklı olarak yerel yönetimin tüm kamu meseleleri hakkında uygun ve yeterli düzeyde bilgi sağlamasını beklemektedir. Bu iletişimin niteliği ve niceliği, yaşayanların yerleşime uyumunu, kimliğini ve bağlılığını belirlemektedir. Yerel yönetimlerin imajı, kamu hizmetlerinin kalitesi kadar dış ve iç iletişim tarzları, eylemleri, davranışları, felsefeleri, kültürleri ve yapıları tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda, yerel yönetim iletişiminin mesaja veya mesajı gönderene değil, alıcıya ve alıcının özelliklerine, ihtiyaçlarına, yetkinliklerine ve beklentilerine odaklanan yenilikçi yaklaşımından söz edilebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgün, B. (2000). Türkiye'de seçmen davranışı: partizan tutumlar, ideoloji ve ekonomik faktörlerin oy vermeye etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 1(4), 75-92.
- Aslan, A. (2019). 31 Mart 2019 Yerel Seçimlerinde Cumhuriyet İttifak'ının Siyasal İletişim Stratejisi. Ankara: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Aydın Kılıç, E. (2013). Seçmen Tercihinde İmaj Faktörü: Siyasal Parti ve Aday İmajı Karşılaştırmasına Yönelik Bir Alan Araştırması. İletişim ve Kuram Araştırma Dergisi, 36, 47-73.
- Aziz, A. (2007). Siyasal İletişim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Binark, M. (2020). Twitter'da #WuhanCoronavirus Etiketleri ve Çinlilere Yönelik Nefret Söylemi. Yeni Medya: İnternet, Sosyal Ağlar ve Dijital Oyunlar, pdf, [www.https://yenimedya.wordpress.com/2020/01/25/twitterdawuhancoronavirusetiketi-ve-cinlilere-yonelik-nefret-soylemi/](https://yenimedya.wordpress.com/2020/01/25/twitterdawuhancoronavirusetiketi-ve-cinlilere-yonelik-nefret-soylemi/)
- Çağlar, İ. (2001). Yönetim-kültür bağlamında Türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma, Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, (3), 125-148.
- Çakmak, F. (2019). Siyasal Reklamın Alınlanması: Sturart Hall'ün Perspektifinden 31 Mart 2019 Yerel Seçimleri Örneğinde Bir Analiz. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(29), 643-665.
- Debord, G. (2018). Gösteri Toplumu . (O. Taşkent, & A. Ekmekçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Demir, M. İ. (2018). Siyasal İletişim: Kavramsal Bir Derleme. International Journal of Art, Culture & Communication, 1(1), 79-104.

- Devran, Y., & Seçkin, G. (2011). Kamusal İnsan, Medya ve Siyaset. Y. Devran içinde, Seçim Kampanyalarında Geleneksel Medya, İnternet ve Sosyal Medyanın Kullanımı (s. 15-45). İstanbul: Başlık Yayınları.
- Dirini, İ. ve Özsu, G.(2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Sosyal Medyada Nefret Söylemi Raporu (Editör: Zeynep Özarslan). Ankara: Alternatif Bilişim Derneği.
- Doğan, A. ve Alptekin, G.(2018). Bir Siyasal İletişim Aracı Olarak Sosyal Medya: “TBMM Üyelerinin Twitter Kullanım Pratikleri Üzerine İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7(2), 737-756.
- Eren, E.(2015). Türkiye’de Kapitalizmi Besleyen Mekanizmaların Nefret Söylemi Açısından Değerlendirilmesi. 8. Mülkiye Genç Sosyal Politikacılar Kongresi.
- Usta, S. ve Bilgiç, E. (2016). Katılım kültürünün gelişiminde kent konseylerinin rolü: Karaman kent konseyi örneği. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18(31), 36-45.



Hemşirelik ve İş Rotasyon Stresi

Job Rotation Stress and Nursing

ÖZET

İş rotasyonu, sağladığı avantajlarıyla bilinen, uygulandığında mesleki beceri ve bilgi birikimini arttırarak mesleki gelişim sağlama noktasında yararlı olan bir yöntemdir. Günümüz çalışma ortamlarında yaşanan değişimler iş rotasyonu uygulamasının yaygınlığını beraberinde getirmektedir. İş rotasyonu mesleki gelişimin yanı sıra özellikle sağlık organizasyonlarında personel sayısındaki yetersizlik ve sağlık hizmet sunumunda yaşanılması olası problemlerin çözümü için de kullanılan bir yöntem olmaktadır. İş rotasyonu değişimi içeren bir süreçtir ve bu durum stres yaratabilmektedir. Sağlıklı çalışma ortamlarının sağlanması ve sürdürülmesi için stres faktörlerinin en aza indirilmesi önemli olmaktadır. Bu doğrultuda özellikle her gün pek çok strese maruz kalarak hizmet sunan hemşireler açısından uygulanması planlanan iş rotasyonunun dikkatli uygulanması sunulan bakımın kaliteli ve güvenli olmasının yanında hizmetin sürekliliğinin sağlanması açısından önemli olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Stres, Rotasyon, İş Rotasyon Stresi, Hemşirelik

ABSTRACT

Job rotation is a method that is known for its advantages and is useful in providing professional development by increasing professional skills and knowledge when applied. Changes in today's working environments bring about the prevalence of job rotation practice. In addition to professional development, job rotation is also a method used for the solution of the inadequacy in the number of personnel especially in health organizations and the possible problems that may be experienced in the provision of health services. Job rotation is a process that involves change and this can create stress. It is important to minimize stress factors in order to provide and maintain healthy working environments. In this direction, careful application of the job rotation, which is planned to be implemented especially for nurses who are exposed to many stressors every day, is important in terms of ensuring the continuity of the service, as well as the quality and safety of the care provided.

Keywords: Stress, Rotation, Job Rotation Stress, Nursing

GİRİŞ

Günümüz sağlık organizasyonlarının en önemli güç kaynağı, insan gücüdür. Bu insan gücünde en fazla paya sahip meslek grubunu hemşireler oluşturmaktadır. Hemşirelerin sağlık hizmeti sunumuna aktif katılımı toplumsal sağlığını olumlu olarak etkilemektedir. Hemşirelerin sağlıklı hizmet sunumunu etkileyen en önemli faktör ise yaşadıkları iş stresidir. Sağlık örgütlerinin kesintisiz hizmet sunumu sağlaması hemşirelerin zamanlarının çoğunu hastanede geçirmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda çalışma ortamı ve barındırdığı stresörler hemşireler için ayrıca önem taşımaktadır. Hemşirelerin 2020 yılı itibariyle bakmakla yükümlü oldukları hasta sayısı OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinde ortalama 102 iken bu sayı Türkiye'de 431'dir (OECD, 2020). Bu durum hemşirelerin çalışma ortamlarında en fazla kişilerarası etkileşimde bulunan grup olduğunu ve hemşire başına düşen hasta sayısının diğer ülkelere göre fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca sürekli gelişen ve değişen teknoloji, ekonomik koşullar ve rekabet iş stresinin gelişimini hızlandırmakta ve tepkisel olarak gelişen tükenmişliği doğurmaktadır (Ganster, 2008). Diğer yandan iş stresi yönetilmesi gereken bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. İş stresi sürecinin doğru yönetilememesi çalışanlarda işten ayrılma niyetinde artış, iş doyumunda azalma gibi sonuçlara neden olmaktadır (Rehman vd., 2012). İş rotasyonu farklı amaçlarla çalışma birimleri arasındaki değişikliği tanımlamaktadır. Örgütlerin çalışma ortamında yaşanan çatışmaya çözüm bulmak veya personel eksikliğini gidermek amacıyla kullandığı iş rotasyonu yönteminin hemşireler için stresör olabileceği görülmektedir (Dinis ve Fronteira, 2015). Bu nedenle iş rotasyonu yönteminin stres yaratmadan uygulanması örgütsel başarıya ulaşmak için önemlidir.

STRES VE İŞ STRESİ

Stres, geçmişten günümüze insanların yaşadığı ve üstesinden gelmek zorunda olduğu her çağda birbirinden farklı tanımlanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Stresle ilgili ilk tanımlama Dr. Hans Selye'ye (1936)

Gözde Çetinkaya¹
Aysun Türe²

How to Cite This Article

Çetinkaya, G. & Türe, A. (2023). "Hemşirelik ve İş Rotasyon Stresi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3915-3921. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70819>

Arrival: 26 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye
² Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Yönetimi Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye

dayanmaktadır. Selye (1936) stresi, herhangi bir değişime vücudun verdiği bir tepki olarak tanımlamaktadır. Daha sonra Cooper ve diğerlerine (1988) göre stres, psikolojik veya fiziksel faktörlerin düzensiz değişiminden kaynaklı bireyin gerginlik yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır. Biyolojik olarak ise stres, bedensel veya zihinsel gerginliğe sebep olan fiziksel, zihinsel veya duygusal bir faktör olarak açıklanmaktadır (Palmer vd, 2004). Birçok faktörden etkilenen stres kavramı, bireyin yaşadığı stres deneyimi, sosyo- kültürel durumu, kişiliği, çevresi, çalışma ortamı ile ilgili çok yönlü olarak ele alınması gereken karmaşık bir olgudur (Güçlü, 2001). Bireyin yaşadığı strese karşılık olarak verdiği tepkileri Dr. Hans Selye “Genel Uyum Sendromu” olarak açıklamaktadır (Cotton, 1990). Birey bu durumda kaçmak ya da mücadele etmek gibi bir ikilem yaşamaktadır.

Genel uyum sendromunun alarm, direnç ve tükenme olmak üzere üç aşamadan oluştuğu söylenebilmektedir (Cotton, 1990).

Alarm aşaması: Sürekli strese maruz kalan bireyde vücudun stresle mücadele için kendini hazırladığı aşamadır.

Direnç aşaması: Temelde bireyin stresle baş ettiği ve bireyin sahip olduğu kaynakların kapasitesiyle ilgili olan aşamadır çünkü bu kaynaklar bittiğinde vücut savunmasız hale gelmekte bunun sonucunda da bir sonraki aşamaya geçilmektedir.

Tükenme aşaması: Aşırı ve sürekli stresle maruziyet geliştiğinde ortaya çıkan aşamadır ve bireyde psikolojik (depresyon gibi) ve fiziksel (bağışıklığın düşmesi gibi) belirtilerin görülebildiği aşama olmaktadır (Cotton, 1990).

İş stresi günümüzde sık karşılaşılan özellikle 1990’lı yıllarda endüstrinin en önemli kaygısı haline gelmiş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yaşadığı stresin bireyde meydana getirdiği gerginlik ve kaygının hizmet sunumunda aksama veya kalitesinde düşüş olması gibi önemli sonuçlarından dolayı hala günümüz örgüt yapıları için önemini korumaktadır. Çalışılan ortamda bireyin yaptığı iş/görevden fazlasını isteyen örgütlerde beklenen ve yapılan arasında bireyin yaşadığı baskının getirdiği gerginlik stres yaratmakta ve bu stres kontrol edilemediğinde ya da sıklığında ve niteliğinde artış olduğunda bireyin savunmasız kalmasına ve tükenmişlik yaşamasına zemin hazırlanmaktadır. Stres düzeyinin düşürülmesindeki amaç verimliliğin artması ve işgücü devir hızının azalmasını sağlamak olmaktadır (Caponetti, 2012). Stres her bireyde aynı düzeyde etkiler göstermemektedir. Yaşanılan bir durumun stres yaratması, bireyin yaşadığı durumu algılama ve tepki verme şekline göre farklılık göstermektedir. (Cüceloğlu, 2017). Bu farklılığın sebebi olarak bireyin yaşı, kişilik yapısı, cinsiyeti, çalışma tecrübesi ve yaşam tarzı sayılabilmektedir. Ayrıca örgütsel olarak iş yükü, rol belirsizliği, hiyerarşik yapıdaki değişim, rol çatışması ve kararlara katılımın az olması gibi sebepler de farklılık yaratabilmektedir (Bahar, 2006; Güney, 2011; García-Izquierdo vd., 2018). İş stresinin bireyde yarattığı sonuçlar incelendiğinde fizyolojik, psikolojik ve davranışsal alan olmak üzere bireyin iş stresinden üç ayrı alanda etkilendiği görülmektedir.

İş stresinin fizyolojik sonuçlarına bakıldığında; ilk belirtinin yorgunluk, daha sonraki süreçte ise immün sistem ile ilişkili sorunlara neden olduğu düşünülmektedir (Bencsik vd., 2019; Rodrigues vd., 2020). Stresin çok geniş fizyolojik sonuçlar doğurduğunu örnek olarak, metabolik sendrom, obezite, enfeksiyonlar, kanser, akıl sağlığı bozuklukları, kardiyovasküler hastalıklar ve artan hassasiyet gibi sonuçlarından bahsetmek mümkün olmaktadır (Russell ve Lightman, 2019).

İş stresinin psikolojik sonuçlarına bakıldığında; stres duygusal reaksiyonlara da sebep olmaktadır. Bunlar hayal kırıklığı, gerginlik, öfke, sinirlilik, kaygı, alınganlık, anksiyete ve depresyon, tükenmişlik, işe yabancılaşma gibi pek çok tepkiyi içermektedir (Satija ve Khan, 2013).

İş stresinin davranışsal sonuçlarına bakıldığında; artan stresle baş etmek için bireylerde sigara kullanımına başlama/ artan kullanım, uyku bozuklukları (daha çok uyuma/uyuyamama), yeme bozuklukları (çok yeme/ iştahsızlık), alkol kullanımına başlama /artan kullanım, şiddete yönelme gibi davranışsal sonuçlar görülebilmektedir (Seilerová, 2019).

İş stresiyle ilgili literatür incelendiğinde, Karakaş ve Gökmen (2018) tarafında kamu çalışanlarında iş tatmini, duygusal emek ve iş stresi ilişkisinin incelenmesi amacıyla kamu sektöründe yüz yüze hizmet sunan 273 memur üzerinde yapılan çalışma sonucunda, iş stresi ve duygusal emek ile iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır (Karakaş ve Gökmen, 2018).

Yalnız ve Saydam (2014) tarafından kamuya bağlı sağlık kurumlarında hizmet veren 365 ebe üzerinde ebelerde iş stresinin iş doyumuna etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, iş stresi ile iş doyumunu arasında negatif anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Yalnız ve K. Saydam, 2014).

Günüşer ve Atalay (2020) tarafından ambulans servisi çalışanlarının uyku kalitesi, iş stresi ve beslenme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla 209 kişi üzerinde yapılan çalışma sonucunda, düşük stres düzeyine sahip çalışan bulunmazken, çalışanların %62,2'si (n=130) stresli ve %37,8'i (n=79) yüksek stres düzeyine sahip olarak bulunmuştur. Ayrıca çoğunluğun uyku kalitesinin kötü olduğu hem düşük uyku kalitesinin hem de yüksek iş stresinin, çalışanların beslenme davranışlarını olumsuz şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Günüşer ve Atalay, 2020).

Günümüz çalışma ortamlarında bireylerin yaşadığı olumsuz durumlar bireyde isteksizlik, memnuniyetsizlik yaratarak işten ayrılma niyetlerini etkilemektedir (Aytaç ve ark, 2015). Organizasyonların insan gücü kaynaklarına önem vererek çalışan personeli elde tutması çalışma ortamındaki stresörleri azaltarak sağlanabilmektedir. Yoğun stres ve tükenmişlik yaşayan bireylerin işten ayrılma niyetinde olduğu yapılan çalışmalarda ortaya koyulmaktadır (Gökler ve Işıtan, 2012; Yıldırım ve ark., 2014).

ROTASYON KAVRAMI

Rotasyon kavramı, dilimize Fransızcadan geçmiş olup bir çalışanın aynı kuruluş içerisinde yer değişmesi olarak tanımlanmaktadır. 1956 yılında James R. Moris makalesinde 'Rotasyon, bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunmak ve güçlendirmek amacıyla çalışma ortamında bireyin pozisyonlar arası planlanmış hareketidir.' şeklinde tanımlanmaktadır. (Şermet, 2009). Rotasyon kavramının tarihsel gelişimine baktığımızda, sanayi devrimiyle fabrikalardaki üretim artışı sağlaması verimli iş gücü ihtiyacını doğurmuş ve bu nedenle işçilerin daha verimli çalışmalarını sağlayacak yöntemlerin ve kuramların geliştirilmesine dayanmaktadır. Sanayi üretiminde temel görüşleri olan Taylor ve Smith'e göre çalışanlar bölümlerine göre sınıflandırılmalı ve sınıflandırılan çalışanlar uzmanlaştığı işi yapmalıydılar (Cappelli ve Rogovsky, 1994). Verimli üretimin bu şekilde olacağı düşünülmekteydi ancak çalışanların sadece uzmanlaştıkları işte zamanlarının çoğunu geçirmeleri, performanslarının ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Çalışanların, çalıştıkları dönem boyunca aynı işi tekrarlamaları belli bir süre sonra o işten sıkılma ve monotonlaşmayı beraberinde getirmekteydi. 1930'lardan sonra uzmanlaşmayla gelen tek yönlü çalışma yerini yavaş yavaş çok yönlü çalışmaya bırakıyordu buradaki amaç çalışan motivasyonunu ve bilgisini arttırmaktı. Böyle bir değişimle iş gücü verimliliğinin artacağı; "çok yönlülükle" birlikte rekabet ve başarı gücünün de artış göstereceği öngörülmekteydi (Şermet, 2009). Çalışma ortamındaki verimliliğe olumlu katkısı olan iş değiştirmenin daha sonra işletmelerdeki teknik iş görenler tarafından benimsenmesine ve daha sistemli bir şekilde kullanılmasında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca kurum içi işgücü esnekliğinin sağlanması için her iş gören iş rotasyonu sayesinde tüm işleri yapabilecek becerileri kendine katabilmekteydi ve böylelikle işgücü maliyetleri de düşürülmekteydi (Amante, 1993; Heathfield, 2020). 19. yüzyıla gelindiğinde ise toplumsal kuruluşlar iş rotasyonunu kabul etmeye başlamaktadırlar. İş rotasyonunun ön plana çıkmasında dönemin sanayi devi olan Japonya önemli rol oynamaktadır. İş rotasyonunun geliştirilmesinde ve sistemli hale getirilmesinde sermayesinin güçlü yapısı, teknolojisi ve akılcı yönetim sistemleri ile Japonya'daki işletmelerin de katkısı bulunmaktadır. Rotasyon süreci veya çalışan rotasyonu, çalışanın farklı işlerde çalışmasını sağlamak için 1950'lerde Toyota Üretim sisteminden esinlenerek bir yönetim aracı olarak karşımıza çıkmakta ve işgücünü esnekleştirmek, kalifiye etmek için işçi faaliyetlerini geçici olarak değiştirmede kullanılmaktadır (Jarvi ve Uusitalo, 2004). Japonya'nın insan kaynakları stratejisinde benimsediği felsefesi ve 1950'li yıllarda iş rotasyonunu bu kadar ön planda tutma sebebi, istenilen kaliteli işgücünü yaratarak ve elde tutarak işgücünü sürekli olarak geliştirerek ondan "yaşam boyu" yararlanmak olmaktadır. Toyota, Japon endüstrisinde rotasyon uygulamasında en çok bilinen şirket olarak karşımıza çıkmaktadır. 1950'lerin sonlarına doğru Japon şirketlerinde iş rotasyonu uygulanmaya başlanmış ve günümüzde uygulanmaya devam edilmektedir (Kılıç, 2008)

Birçok çeşidi olan rotasyonun insan kaynaklarında kullanımıyla işgücü verimliliğini arttırmak hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra iş rotasyonunda hem çalışan hem de işveren için potansiyel dezavantajlardan bahsetmek mümkün olmaktadır. Rotasyona uğrayan çalışan süreçte tutunamazsa ve kararlara dahil edilemezse isteksizce rotasyona uğrar ve çalışan açısından yeni pozisyona adapte olmasında yalnız kalması ve rotasyonun sık yapılması stres kaynağı olabilmekte tüm bunlar çalışan için rotasyonun hüsrana sonuçlanmasında zemin hazırlamaktadır.

İŞ ROTASYON STRESİ

İş rotasyonu, çapraz eğitim olarak da adlandırılır, yani bir birim veya departman çalışanı belirli bir süre boyunca çeşitli iş becerilerini öğrenebilmekte; aynı zamanda iş atamalarını zenginleştirmek ve genişletmek için pratik bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Ergün, 2019). İş rotasyonuna farklı bir tanım olarak, yönetici adaylarının farklı iş alanlarında tecrübe kazanmaları amacıyla çalışmaları şeklinde yapılmaktadır. Örgütlerde örgüt yöneticileri, örgüt faaliyetleri ve programlarıyla eşgüdümlü olarak kişinin farklı etkinliklere

katılarak kendi yönlerini keşfetmesine zemin hazırlamak amacıyla farklı zaman dilimlerinde üyelerine farklı görev ve sorumluluklar vererek yeteneklerinde ve becerilerinde gelişimi amaçlamaktadır. Bu rotasyonlar genelde yataydır ve aynı seviyedeki işler arasında gerçekleşir, terfi olarak nitelendirilmemektedir (Dessler, 2011).

Organizasyonlar tarafından yaygın olarak benimsenen iş rotasyonlarıyla ilgili üç teori literatürde yer almaktadır. Bu teoriler; çalışanların öğrenmesiyle daha becerikli ve yetenekli olması, işverenlerin bireysel işçilerin güçlü yönleri hakkında daha fazla şey öğrenmesi ve çalışan motivasyonu olarak ele alınmaktadır (Eriksson ve Ortega, 2006). Literatürde yapılan çalışmalar, iş rotasyonunun çalışanların farklı departmanlardan iş becerileri öğrenmelerine olanak tanıdığını, sıkıcı veya tekrarlayan iş atamalarının neden olduğu çalışan yorgunluğunu azalttığını ve hem çalışan güvenini hem de işini geliştirdiğini göstermektedir (Triggs ve King, 2000; Huang vd., 2005).

İş rotasyonu, iş eğitim teknikleri arasında yer almaktadır. Bu eğitim tekniklerinin amacı iş başında ya da iş başında olmadan çalışanları bir çalışma ortamında uygulamalı olarak donatmayı içermektedir. Eğitim sırasında uygulanan en iyi teknikler iş rotasyonu, oryantasyon, mentorluk, koçluk ve demonstrasyon olarak sayılabilmektedir. Bu doğrultuda iş rotasyonu, bir çalışanın iş süreçlerine ilişkin anlayışını yükseltmek ve çalışanların yeteneklerini geliştirmek için bir departmandan diğerine aktararak, çalışanları gelecekteki iş taahhütleri için geliştirmeye ve hazırlamaya yönelik planlı bir iş başında eğitim olarak tanımlanmaktadır (Akbari ve Maniei, 2017; Mutua, 2017).

İş rotasyonunun uygulamasında dikkat edilmesi gereken noktalar; iş rotasyonu uygulanırken, bireyin iş deneyiminin niceliğine değil niteliğine odaklanılmalıdır. İş rotasyonlarını uygularken kuruluşlar, rotasyon şemalarını her çalışanın geçmişine, öğrenme yeteneklerine, işe aşinalığına ve uyum süresine göre düzenlemelidir. (Eriksson ve Ortega, 2006; Ho vd., 2009). Bu nedenle iş rotasyonunun sık yapılması yarar sağlamayabilmektedir (Ho vd., 2009). Rotasyon uygulanmadan önce gerekli bilgiler verilmesi çalışanların korku ve endişeleri giderilmesinde etkili olabilmektedir. Konuyla ilgili Kampkötter ve ark. (2018) tarafından Alman finans ve bankacılık endüstrisinde iş rotasyonu üzerine çalışanın önceki performansının ve rotasyon yeteneğinin etkisine odaklanarak ve bir çalışanın bir fonksiyondan diğerine rotasyon yapma yeteneğini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada, yüksek ve düşük performanslıların etkili bir şekilde rotasyon yapabildiğini ancak düşük performanslılar arasında yanal rotasyonun (aynı düzeydeki işler arasında) sık olduğu bulunmuştur. Rotasyonlu çalışanların, farklı iş fonksiyonları arasında rotasyonlu olmayan meslektaşlarına kıyasla daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma, yüksek performans gösterenlerin iş rotasyonu ile performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varırken, düşük performans gösterenlerin rotasyonu ile performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır (Kampkötter vd., 2018).

HEMŞİRELİK VE İŞ ROTASYON STRESİ

Hemşire iş rotasyonu, hemşirelerin terfi ya da maaş farkı olmaksızın farklı işlevlere sahip bölümler arasında ya da aynı hastane bölümünün farklı birim/şubelerine geçişi olarak tanımlanmaktadır (Ho vd., 2009; Järvi ve Uusitalo, 2004). Hemşirelerde iş rotasyonu, hemşirelerin iş deneyimlerini ve becerilerini geliştirirken iş alanlarını genişletmelerine, iş memnuniyetini artırmalarına, personel maliyetlerini düşürmelerine, profesyonel büyümeyi kolaylaştırmalarına ve kişilerarası ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olan profesyonel bir çapraz eğitim planı olarak görülmektedir (Järvi ve Uusitalo, 2004; Inman vd., 2005; Wang vd., 2010). Hemşirelerde iş rotasyon stresiyle ilgili fazla çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, hemşirelerin iş rotasyonlarından öğrenme deneyimlerini araştıran çalışmalarda, hemşirelerin kişiler arası ilişkilerde zorluk ve birçok konuda iç çatışma ile karşılaştıklarını; bu hemşirelerin kişisel sınırlamalar yaşamaları ve artan iş yüküne katlanmanın yanı sıra çaresizlik, korku ve hayal kırıklığı duyguları yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar (Henderson vd., 2013; Wang vd., 2010).

Sağlık organizasyon yapılarında yaşanan değişimler tüm sağlık personeli üzerinde stres yaratmaktadır. Özellikle günümüzde artan talepler karşısında hemşire profesyonellerin yetersiz istihdamı, iş yükü fazlalığı, gelişen ve değişen teknolojinin getirdiği bilgi yükü ve nüfusun yaşlanmasıyla hemşire personel ihtiyacının artması iş rotasyon uygulamasının kullanılmasını gerektirebilmektedir. İş rotasyonunun çalışan personelden maksimum yarar sağlanması amacıyla yapılması sağlık organizasyonlarının nihai amacı olmaktadır. Ancak hemşirelik mesleği halihazırda stresli olmasıyla ve sürekli stresörlere maruz kalmasıyla bilinen bir grup olmaktadır. Bu doğrultuda uygulanan rotasyon yönteminin stres yaratmaması önem taşımaktadır. Literatürde Sharon ve ark. (2021) tarafından Kenya'da 13 hastanede 663 sağlık personeli üzerinde hastanelerde iş rotasyonunun çalışan performansı ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda iş rotasyonunun, çalışanların hastanedeki belirli bir işe uyum sağlama yetenekleriyle ilişkili olduğu tespit

etmiştir. Çalışmaya katılanların birçoğu, hastanedeki farklı bölümler arasındaki iş rotasyonunun monotonluğu kıldığı ve böylece çalışan motivasyonunun artmasına katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Yapılan çalışma iş rotasyonu tekniğinin verimsiz uygulanmasının performansı olumsuz etkilediğini göstermiştir. Çalışma ayrıca hastanelerde kaliteli hizmet sunumunun iş rotasyonu uygulamalarının etkinlik düzeyiyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (Sharon vd., 2021).

İş rotasyonunun birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. İş rotasyonunun olumlu etkileri arasında hemşirelerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılmasına yardım olmak yer almaktadır. İş rotasyonu aynı zamanda hasta bakım hizmetleri kalitesinin sürekli artarak büyümesini sağlamaktadır. Hemşirelerin aynı hastane içinde kendilerine atanan servisleri değiştirmesi zaman zaman mesleki gelişim, uzmanlık ve deneyimlerinin artması işlevi görse de çalışma ortamındaki sorunları da yansıtabilmektedir (Kirpal vd., 2007). Hemşireler, deneyim kazanmak yerine sorunlardan kaçmak için çalışma gruplarını değiştirdiklerinde ise uygulama, organizasyonel bir zorluk haline gelmektedir (Dinis ve Fronteira, 2015).

Olumlu etkilerine ek olarak olumsuz etkileri de olabilmektedir. Yapılan çalışmada nispeten daha yoğun birimlerde acil, yoğun bakım ya da cerrahi kliniklerde çalışan profesyoneller rotasyon yapma eğiliminde iken daha stabil birimlerdeki çalışanlar arasında bu durum hoşnutsuzlukla karşılanabilmektedir (Dinis ve Fronteira, 2015; Ho vd., 2009). İş rotasyonu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda rotasyonun olumsuz sonuçlarıyla ilgili güvensizlik, stres, hüsrana, korku, tatmin olmama, kaygı yaşama, dahil olmama, yetersizlik ve isteksizlik gibi duygulara bağlı olarak azalan iş doyumunun yanı sıra iş rotasyonu süresinin sınırlı olması, rotasyon sıklığının fazla olması ve uygulamada yetersiz kalınması gibi sonuçlara ulaşılmaktadır (Järvi ve Uusitalo, 2004; Pinhatti, 2017). Literatüre bakıldığında yapılan bir çalışmada iş tatmini ile iş rotasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmaktadır (Dinis ve Fronteira, 2015). Konuyla ilgili çatışma çözümü için bir yönetim aracı olarak kullanılan iş rotasyonu sürecine ilişkin duygu ve algıların araştırılması amacıyla yapılan nitel bir çalışmanın sonucunda rotasyonun hemşireler arasında hem olumlu hem de olumsuz duygu ve algıları içerdiği, iş rotasyonunun çatışmayı azaltmada önemli bir strateji olduğu ancak uygulamadan önce personeli dahil etmenin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Pinhatti, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgütlerde rotasyon yöntemi kullanılmadan önce rotasyonu planlanan çalışan seçiminde değişime istekli olup olmaması, monotonluktan sıkılma durumu, sağlık durumunun rotasyon birimine uygunluğu gibi konulara dikkat edilmesinin ve ayrıca belirsizliklerin giderilmesi amacıyla bilgilendirici toplantıların yapılmasının, rotasyon biriminde adaptasyon süreci açısından rotasyona uğrayan çalışan için zaman tanınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca rotasyon sırasında ve sonrası gerekli soru-cevapların yapılarak rotasyonu planlanan çalışan için destek sağlanmasının gerekli geri bildirimlerin düzenli olarak alınmasının stresi azaltacağı düşünülmektedir. Hemşirelerde rotasyon yöntemi kullanılmasındaki amacın mesleki bilgi ve beceriyi arttırmaya yönelik olması önem taşımaktadır. Hemşirelerin istenilen birime rotasyonunun planlanması oluşabilecek motivasyon kaybı, işe karşı olumsuz tutum ve davranışlar, stres ve gerginlik gibi olumsuz sonuçların önüne geçilmesinde dikkate alınması gereken önemli nokta olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbari, A., & Maniei, R. (2017). The effect of job rotation on employee performance. *research Journal of Management Reviews*, 3(1), 21-26.
- Amante, Maragtas S.V., (1993). Human resources management in japanese enterprises in the philippines: issues and problems, " *Asia Pacific Journal of Management*, 10(2), pp. 237-246, p. 241.
- Bahar E. İşletme Becerileri Grup Çalışması, 1. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Bencsik, A., Juhász, T., & Mura, L. (2019). Consequences of workplace stress—company case study. *littera scripta*, 12(2), 79-95.
- Cappelli, Peter Rogovsky, Nikolai, (1994). "New work systems and skill requirements" *International Labour Review*, 133 (2), pp. 205-220.
- Caponetti, A. R. (2012). The correlates of work role stress with employee burnout, engagement. [Unpublished Master Thesis, University of Tennessee, Knoxville].
- Cotton, D. H. G. (1990). Stress management: integrated approach to therapy. New York: brunner/Mazel, Inc.
- Cüceloğlu, D. (2017). İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları. Remzi kitabevi, 35. Basım, İstanbul.
- Dessler, G. (2011) Human resource management. pearson education limited, Upper Saddle River.

- Eriksson, T., & Ortega, J., (2006). The adoption of job rotation: testing the theories. *Industrial and Labour Relations Review*, 59, 653-666. <https://doi.org/10.1177/001979390605900407>
- Ergün, H. (2019). *The first assignment and compulsory service in Turkey since 1980*. Social Scientific Centered Issues, 1(2), 16-27.
- Ganster DC. (2008). "Measurement challenges for studying work-related stress or sand strains", *Human Resource Management Review*,18(4):259- 270.
- García-Izquierdo, M., Meseguer de Pedro, M., RíosRisque, M. I., & Sánchez, M. I. S. (2018). *Resilience as a moderator of psychological health in situations of chronic stress (burnout) in a sample of hospital nurses*. Journal of Nursing Scholarship, 50(2), 228–236. <https://doi.org/10.1111/jnu.12367>
- Gökler R., Işıtan, G. (2012). Modern çağın hastalığı; stres ve etkileri, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2147-0626, 1(3), 154-168.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*, 1. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneşer, R. & Atalay, E. (2020). Ambulans servisi çalışanlarının uyku kalitesi, iş stresi ve beslenme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hastane Öncesi Dergisi*, 5 (2), 143-156
- Henderson, L. S., Stackman, R. W., & Koh, C. Y., (2013). Women project managers: the exploration of their job challenges and issue selling behaviors. *International Journal of Managing Projects in Business*, 6(4), 761-791.
- Heathfield, S. M. (2020). 6 Keys to Successful Job Rotation. www.thebalancecareers.com: <https://www.thebalancecareers.com/keys-to-successful-job-rotation-1918167>
- Ho WH, Chang CS, Shih YL, Liang RD. (2009). Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment. *BMC Health Services Research*, 9:8-15. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-9-8>
- Huang, H. F., Liao, M. L. & Thou, Z. M. (2005). An empirical study on relativity among job rotation, job satisfaction and organization commitment. *Journal of Human Resource Management*, 5, 107–129
- Inman, R. R., Blumenfeld, D. E., & Ko, A., (2005). Cross-training hospital nurses to reduce staffing costs. *Health Care Management Review*, 30(2), 116-125.
- Järvi, M., &Uusitalo, T., (2004). Job rotation in nursing: a study of job rotation among nursing personnel from the literature and via a questionnaire. *Journal of Nursing Management*, 12(5),337–347.<https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00445.x>
- Yalnız, H. & Karaca Saydam, B. (2015). Ebelerde iş stresinin iş doyumuna etkisi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 16-23.
- Kampkötter, P., Harbring, C., & Sliwka, D., (2018). Job rotation and employee performance—evidence from a longitudinal study in the financial services industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(10), 1709-1735.
- Karakaş, A. & Gökmen, G. (2018). Kamu çalışanlarında iş tatmini, duygusal emek ve iş stresi: Konya'da bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (3), 99-127.[doi: 10.11616/asbed.vi.470690](https://doi.org/10.11616/asbed.vi.470690)
- Kılıç, E. (2008). İş tatmini ve iş rotasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin otomotiv sektöründe bir araştırma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] İstanbul.
- Kirpal S., Brown A.&Dif M. (2007). Identification with work in a european perspective. identities at work (A. Brown, S. Kirpal&F. Rauners), pp.285–313.
- Mutua, J. M. (2017). Assessing the influence of human resource management practices on employee performance in the health sector in Machakos County, Kenya; (Doctoral dissertation).
- Palmer, S., Cooper, C. and Thomas, K., (2004). A model of work stress to underpin the Health & Safety Executive advice for tackling work-related stress and stress risk assessments. *Counselling at Work*, 2-5.
- Rehman M., Irum, R., Tahir, N., Ijaz, Z., Noor, U., & Salma, U. (2012). The impact of job stress on employee job satisfaction: a study on private colleges of pakistan. *Journal of Business Studies Quarterly*, 3(3), 50-51

- Rodrigues, C., Fröhlich, W. R., Jabroski, A. G., Rigo, S. J., Rodrigues, A. & de Castro, E. K. (2020). Evaluating a new approach to data fusion in wearable physiological sensors for stress monitoring. *In Brazilian Conference on Intelligent Systems*, 12320: 544-557, Springer, Cham.
- Russell, G., Lightman, S., (2019). Human stress response. *Nature Reviews Endocrinology*, 15, 525–534 <https://doi.org/10.1038/s41574-019-0228-0>
- Satija, S. & Khan, W., (2013). Emotional intelligence as predictor of occupational stress among working professionals. *A Peer Reviewed Research Journal*, 79(15): 79-97.
- Sharon Cherotich, Dr. Williter Rop, Dr. Alfred Bett (2021). The relationship of job rotation to employee performance in level four hospitals in the south-rift region of kenya. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)* 11(9) (ISSN: 2250-3153
- Seilerová, M. (2019). The consequences of psychosocial risks in the workplace in legal context central european. *Journal of Labour Law and Personnel Management*, 2 (1), 47-60.
- Şermet, C. M. (2009). İnsan kaynaklarında iş rotasyonu tekniği ve bir uygulama. [Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Triggs, D.D. & King, P.M. (2000). Job rotation: an administrative strategy for hazard control. *Professional Safety*, 45(2), 32-34
- Yıldırım M. H., Erul E. E., Kelebek P. (2014). Tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: banka çalışanları üzerine bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 34-44.
- Wang, X., Liao J., Xia D. ve Chang T. (2010). “The impact of organizational justice on work performance-mediating effects of organizational commitment and leader-member exchange”. *International Journal of Manpower*, 31(6): 660-677.



Gelişmekte Olan Ülkelerde Yoksulluğun Belirleyicileri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz *

An Econometric Analysis on the Indicators of Poverty in Developing Countries

ÖZET

Yoksulluk, insanlık tarihi boyunca var olan, az gelişmiş ülkelerin olduğu kadar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin de karşı karşıya kaldığı temel sorunların başında gelmektedir. Dünyada çoğu insan en iyi yaşam standardının tadını çıkarırken, aynı zamanda çok sayıda insan, zıtlık yüzünden daha da dehşet verici hale gelen, katı bir yoksunluk yaşamakta. Yoksulluğun, ortaya çıktığı durumun koşullarına bağlı olarak çeşitli tanımları vardır ve genellikle bir kişi veya topluluğun belirli bir yaşam standardı için finansal kaynaklardan ve gerekli unsurlardan yoksun olduğu bir duruma atıfta bulunmaktadır. Yoksulluğu anlamak, yoksulluğa yönelik müdahalelerin ve politikaların belirlenmesini etkilediğinden son derece önemlidir. Yoksulluğun az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görülmesi, aynı zamanda gelişmiş ülkelerde de bir sorun olarak görülmeye başlaması yoksullukla ilgili daha geniş çaplı araştırmalara yönelmeye neden olmuştur. Yoksullukla mücadelede ülkelerin kendi çabalarının yanı sıra uluslararası birçok kurum ve kuruluşun da dünyanın en yoksul kesimlerinin desteklenmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Bu çalışma, 2000-2019 dönemi için gelişmekte olan ekonomilerde yoksulluğun azaltılmasına etkisi olduğu düşünülen değişkenleri panel veri analizi ile test ederek yoksulluğun azaltılmasına yönelik politikalara rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın diğer çalışmalardan farkı, yoksulluğa neden olabilecek çok daha fazla değişkenin analize dahil edilmesidir. Analiz sonuçlarına göre; Gini katsayısı, enflasyon oranı ve işsizlik oranı ile yoksulluk düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunurken; devletin genel sağlık harcamaları, eğitime yönelik devlet harcamaları ve vergi gelirlerinin GSYH içindeki payı ile yoksulluk düzeyi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Panel Veri Analizi, Gelişmekte Olan Ülkeler

ABSTRACT

Poverty is one of the main problems faced by developed and developing countries as well as underdeveloped countries that have existed throughout human history. Understanding poverty is extremely important as it influences the formulation of interventions and policies to address poverty. While most people in the world enjoy the best standard of living, many at the same time experience rigorous deprivation made all the more terrifying by the contrast. Poverty has various definitions, depending on the circumstances of the situation in which it arises, and generally refers to a situation in which a person or community lacks the financial resources and essentials for a certain standard of living. Understanding poverty is extremely important as it influences the formulation of interventions and policies to address poverty. The fact that poverty occurs in underdeveloped and developing countries, and that it is also seen as a problem in developed countries, has led to more extensive research on poverty. In addition to the efforts of countries in the fight against poverty, many international institutions and organizations also play an important role in supporting the poorest parts of the world.

This study aims to guide policies for poverty reduction by testing the variables that are thought to have an impact on poverty reduction in developing economies for the period of 2000-2019, with panel data analysis. The difference of this research from other studies is that more variables that can cause poverty are included in the analysis. The results achieved in this research demonstrate that; while there is a significant and positive relationship between the Gini coefficient, inflation rate, unemployment rate and poverty level; there is a significant and negative relationship between the government's general health expenditures, government expenditures for education and the share of tax revenues in GDP and the level of poverty.

Keywords: Poverty, Panel Data Analysis, Developing Countries

GİRİŞ

Bireylerin veya hane halkının, sosyal olarak kabul edilebilir bir asgari yaşam standardını karşılamak için yeterli kaynaklara erişememeleri olarak tanımlanan yoksulluk, yaşanan mekana ve zamana göre değişebildiği gibi, aynı zaman diliminde farklı ülkelerde farklı kriterlere göre de kişiler zengin veya yoksul olarak

Öznur Özbek¹
Rüştü Yayar²

How to Cite This Article
Özbek, Ö. & Yayar, R.
(2023). "Gelişmekte Olan Ülkelerde Yoksulluğun Belirleyicileri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3922-3932. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70877>

Arrival: 03 May 2023
Published: 31 July 2023

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

* Bu makale Öznur ÖZBEK'in TOGÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde tamamlanan "Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerde Yoksulluğun Belirleyicileri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz" konulu doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Merkezi, İktisat, Tokat, Türkiye
² Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat, Tokat, Türkiye



nitelendirilebilmektedir. Dünyada farklı biçimlerde tanımlanan yoksulluk, maddi kaynakların ve zenginliğin küresel ölçekte ve uluslar içinde eşit olmayan dağılımının bir sonucudur.

Yoksulluk genellikle, bir kişinin belirli bir maddi varlığa veya paraya sahip olmadığı durum veya kıtlık olarak açıklanmaktadır. Modern iktisadın kurucusu olarak bilinen ve aynı zamanda ahlak filozofu da olan Smith (1776) yoksulluğu, "doğanın veya geleneklerin gerektirdiği ihtiyaçların satın alınamaması" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, yoksulluğun (ahlaki) sosyal / psikolojik yönünü, ekonomik durumla (doğa) aynı ağırlıkta görmektedir. "Yoksul olmayan" olarak nitelendirilebilecek kişinin ihtiyaçlarının türünü açıklayarak bu tanım üzerinde daha ayrıntılı olarak durulmuş, bu ihtiyaçlar yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olanın yalnızca metalar olmayıp, aynı zamanda ülke geleneklerine göre yokluğunda, en alt tabakada olsalar bile, "insanları itibarsız hale getirebilecek şeyler" olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle, mutlak bir ölçüyü (doğanın gerektirdiği zorunluluklar) görel bir ölçüyle (geleneklerin gerektirdiği zorunluluklar) birleştirmektedir (Davis ve Martinez, 2014: 7).

Yoksulluk, uzun zamandır tüm dünyada yaygın bir sorun olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Yoksulluk, uluslararası kalkınmada ve aslında tüm ekonomik kalkınma ve hükümet politikası tartışmalarında en hararetle tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bu sorunla başa çıkabilmek için yoksul bireylerin mümkün olduğunca doğru bir şekilde belirlenmesi önemli bir adımdır. Yoksulluğun özlü ve evrensel olarak kabul edilen bir tanımı, büyük ölçüde, fiziksel, ahlaki ve psikolojik de dahil olmak üzere insani koşulların birçok yönünü etkilediği için zordur. Bu nedenle, yoksulluğu kavramsallaştırmak için farklı kriterler kullanılmıştır. Analizlerin çoğu, temel mal ve hizmetleri güvence altına almak için yetersiz gelirin bir sonucu olan geleneksel yoksulluk görüşünü izlemektedir. Bazıları ise yoksulluğu kısmen eğitim, sağlık, beklenen yaşam süresi, çocuk ölüm oranı vb. faktörlerin bir fonksiyonu olarak görmektedir (Ajakaiye ve Adeyeye, 2001). Dönem, süre (uzun veya kısa vadeli veya döngüsel) veya dağılım (yaygın, yoğun, bireysel) gibi faktörlere de bağlı olarak çeşitli yoksulluk türleri ortaya çıkmıştır. Mutlak (aşırı, derin), görel, öznel, nesnel, kırsal, kentsel, geçici, kronik yoksulluk, insani, çok boyutlu yoksulluk ile kadın, çocuk ve gelir yoksulluğu gibi başlıklar altında incelenebilmektedir.

Toplumda kimlerin yoksul, kimlerin yoksul olmadığını belirlemenin, uygulamaya yoksulluk sınırı kavramını getirmiştir. Yoksulluk sınırı; gelir, harcama veya tüketim gibi standart teknik kurallar kullanılarak hayati ihtiyaçların karşılanması için belirlenen minimum düzeydir. Bu sınır bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, hayatta kalabilmesi veya gerekli olan kalori miktarını alabilmesi için uzmanlar tarafından belirlenmiş izafi bir çizgidir. Yoksulluk tanımlarının kapsamlarına göre bu çizgi değeri de değişmektedir (UNDP, 1997). Yoksul olanı olmayandan ayırmak için kullanılan ve Dünya Bankası tarafından tahmin edilen yoksulluk sınırı, küresel ekonomik kalkınmadaki ilerlemeyi değerlendirmek için kullanılan en önemli göstergelerden biri haline gelmiş ve Binyıl Kalkınma Hedefleri için merkezi bir gösterge olmuştur. Yoksulluk sınırı oluşturmak için iki ana yaklaşım vardır. Mutlak bir yaklaşım, yoksulluğu, bir kişinin su, giyim ve barınma gibi fizyolojik gereksinimlerine dayalı asgari yaşam standardına göre tanımlamaktadır. Buna karşılık, görel yaklaşım, yoksulluğu belirli bir toplumda belirli bir zamanda genel kabul görmüş bir yaşam standardı ile ilişkili olarak tanımlamakta ve temel fizyolojik ihtiyaçların ötesine geçmektedir (Falkingham ve Namazie, 2002).

Yoksulluğun doğru bir şekilde ölçülmesi, yoksullukla mücadele ölçeğinin belirlenmesi, politikaların formüle edilmesi ve bunların etkinliğinin değerlendirilmesi bağlamında önemlidir. Dünya Bankası, temel gıda, giyim ve barınma için yaşam maliyeti değiştiğinde, uluslararası yoksulluk sınırını periyodik aralıklarla değiştirmektedir. 2017 SAGP'ne göre 2022 yılı Eylül ayında yapılan güncelleme ile yoksulluk sınırı günde 2,15 ABD doları olarak belirlenmiştir. Yoksulluğun ölçülmesi, yoksulların ve nüfus içindeki paylarının veya mutlak sayılarının belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu, analitik amaçlarla gerçekleştirilmektedir, ancak esas olarak yönetsel nedenlerdir, çünkü sosyal yardım almaya hak kazananların tespiti ve bu yardımlar aracılığıyla gelirin yeniden dağıtılmasının gerektireceği maliyetlerin belirlenmesi gerekmektedir (Mareš, 2002).

Bir yoksulluk sınırı belirlendikten sonraki aşama, yoksullukla mücadele için yararlı olan bir veya daha fazla endeksin seçilmesidir. Endeksler, farklı ülkelerdeki veya bölgelerdeki yoksulluk düzeyini, insanların yaşadığı yoksulluğun derinliğini ve yoksulluğun zaman içinde nasıl değiştiğini vurgulamak için kullanılmaktadır. Çoğu ülke ve uluslararası kuruluş tek bir endekse odaklanmak yerine, verileri kullananlara daha kapsamlı bir yoksulluk resmi sağlayan bir dizi önlem yayınlama eğilimindedir. Literatürde bazı yoksulluk ve eşitsizlik ölçütleri diğerlerine göre daha sık kullanılmaktadır. Bununla birlikte, tüm ölçütlerin, büyük ölçüde bu ölçütleri oluştururken kullanılan farklı değişkenlerin niteliklerinden türetilen güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (SESRIC, 2015). Yaygın olarak kullanılan endekslerden bazıları; kafa sayısı endeksi, yoksulluk açığı endeksi, yoksulluk açığının karesi endeksi, çok boyutlu yoksulluk endeksi, Sen endeksi vb.

Yoksulluk kavramı farklı ilgi gruplarına ve yoksulluğu yaşayan bireylere bağlı olarak göreceli oluşu, yoksulluğun tanımı ve ölçümüne yönelik dört ana yaklaşımın altını çizmiştir. Bunlar, bireysel yoksulluğu parasal gelire ve yetersizlik göstergelerine dayalı olarak ölçmeye çalışan yaklaşımlar, sosyal dışlanma kavramlarına dayalı yaklaşımlar ve yoksulların görüşlerini kendilerinin oluşturması için katılımcı yöntemlere yanıt veren yaklaşımlardan oluşmaktadır (Kotler, vd, 2006; Laderchi, vd, 2003). Hepsinin, yoksulluğun öne çıkardıkları veya dikkatlerden kaçan yönleri açısından avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Yoksulluğun ne olduğuna dair farklı kavramlara dayanmaktadır ve aralarında önemli bir örtüşme bulunmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı, yapılacak müdahalelerde kimin hedef alınması gerektiğine ilişkin çıkarımları açısından farklılık göstermekte ve yoksulluğun ölçüğü ve görülme sıklığı konusunda oldukça farklı tahminlere yol açmaktadırlar.

Hükümetler, çeşitli kurum ve kuruluşlar yoksulluk sorununa acil çözümler ararken ve yoksulluğun birçok olumsuz etkisiyle mücadele etmeye çalışırken, sürdürülebilir bir pozitif değişim yaratmak için yoksulluğun nedenlerini belirlemeye ihtiyaç duymaktadır. Yoksulluğa neyin neden olduğunu anlamak, etkili çözümler tasarlama ve uygulama sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Çoğu araştırmacı, insanlık tarihi boyunca her yerde tüm yoksulluğun tek bir temel nedeni olmadığı konusunda hemfikirlerdir. Bununla birlikte, belirli ülke ve bölgelerin geçmişi ve koşulları dikkate alındığında bile, yoksulluğun nedenleri açıkça gözükmemektedir. Yoksulluk skalası ve koşulları, onu ülkelerin karşı karşıya olduğu en acil sosyal sorunlardan biri haline getirmektedir. Sebepleri ne olursa olsun yoksulluk, içinde yaşayan insanlar için yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır. Bilim adamları, devlet kurumları ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından yürütülen ve/veya analiz edilen birçok araştırma, yoksulluğun (ve yoksulluğa yakın olmanın) yoksulların yaşamları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.

Yoksulluğun az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde görülmesi, aynı zamanda gelişmiş ülkelerde de bir sorun olarak görülmeye başlaması yoksullukla ilgili daha geniş çaplı araştırmalara yönelimine neden olmuştur. Yoksullukla mücadelede ülkelerin kendi çabalarının yanı sıra uluslararası birçok kurum ve kuruluşun da dünyanın en yoksul kesimlerinin desteklenmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Yoksulluğun azaltılması için günümüzde IMF, Dünya Bankası, Uluslararası Çalışma Örgütü, OXFAM, ILO, UNICEF ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı gibi uluslararası kuruluşlar çalışmalarını sürdürmektedir. Yoksulluğun çok boyutlu bir kavram olmasından dolayı, yoksulluğun azaltılması için uygulanacak politikaların da çok boyutlu olması ve aynı zamanda her ülkenin mevcut sosyoekonomik ve kültürel koşullarına göre zaman içinde politikaların da farklılaşması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun temel belirleyicilerinin saptanmasıdır. Bu kapsamda, 2000-2019 dönem aralığı verileriyle 22 gelişmekte olan ülkede yoksulluk üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerden; Gini katsayısı, GSYH büyüme oranı, genel devlet sağlık harcamaları, eğitime yönelik devlet harcamaları, enflasyon oranı, nüfus artış hızı, işsizlik oranı ve vergi gelirlerinin GSYH içindeki payı arasındaki ilişki ekonometrik olarak test edilerek, yoksulluğun azaltılmasına yönelik politika önerisinde bulunabilmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Yoksulluk günümüzde hala önemli bir ekonomik sorun olarak önemini korumaktadır. Yoksulluk sorunu, ekonomik kalkınma hedeflerine ulaşamadığı sürece inceleme konusu olmaya da devam edecektir. Birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen yoksulluk sorununun üstesinden gelmek için standart bir formül henüz bulunamamıştır. Bunun temel nedeni, yoksulluğun birçok faktörden etkilenmesidir.

Birçok araştırmacı, yoksulluk ve gelir eşitsizliği ile mücadelede ekonomik büyümenin rolünü araştırmış; gelirin eşitsizlik (Gini endeksi ile ölçülen) ve yoksulluk sınırıyla olan ilişkisinin toplumun refah düzeyine bağlı olarak pozitif veya negatif olabileceğini ifade etmişlerdir. (Fosu, 2017; Brady ve Jäntti, 2017; Edward ve Sumner, 2018).

Eşitsizlik ve yoksulluk, ekonomik büyümeyle olan bağlantıları aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak birbirini etkilemektedir. Cardoso (1992), Latin Amerika ülkelerinde 1970 ile 1990 yılları arasında enflasyonun yoksulluk üzerindeki etkisini incelemiş, enflasyonun yoksulluğu iki şekilde artırdığını savunmuştur. Birincisi, enflasyonun harcanabilir reel geliri azaltabilmesi; ikincisi, nominal ücretler, ücretliler tarafından tüketilen malların fiyatından daha az artması durumunda, işçilerin reel gelirinin düşebileceğidir. Latin Amerika'da enflasyonun enflasyon vergisi yoluyla yoksulları etkilediğine dair kanıtlar bulunmuştur, ancak etkisi çok küçüktür. Daha yüksek enflasyon oranları, daha yüksek enflasyon vergileriyle sonuçlanmıştır, ancak enflasyon aşırı derecede yüksek olmadıkça (%100'ün üzerinde), enflasyon vergisindeki bu artış %1'den az olmaktadır. Ancak enflasyonun yoksulluk üzerindeki asıl etkisinin reel ücretler üzerinden ortaya çıktığını

göstermiştir. Hızlanan enflasyonun reel ücretleri azalttığını ve yoksulluğu artırdığını bulmuştur. Elde ettiği sonuçlara göre, enflasyon iki katına çıktığında reel ücretler %14 düşürmektedir.

Talukdar (2012), gelişmekte olan ülkelerde enflasyonun yoksulluk üzerindeki etkisini 1981-2008 döneminde 115 gelişmekte olan ülkeden oluşan bir panel veri seti ile analiz etmiştir. Genel olarak enflasyonun yoksullukla pozitif olarak ilişkili olduğu, gelir, eğitim düzeyi ve yönetim kalitesinin ise özelliklerin çoğunda yoksullukla negatif korelasyon gösterdiği görüşünü destekleyen kanıtlar bulmuştur. Bununla birlikte düşük gelirli ülkelerde, düşük orta gelirli ülkelerde ve üst orta gelirli ülkelerde enflasyonun yoksulluk üzerindeki etkisini ayrı ayrı analiz ederek çoğu durumda enflasyonun yoksullukla pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermesine rağmen, düşük gelirli ülkelerde enflasyon ve yoksulluk arasındaki ilişkinin negatif ve belirli özellikler altında istatistiksel olarak anlamsız olduğunu bulmuştur.

Cammeraat (2020), 1990'dan 2015'e kadar 22 Avrupa Birliği üyesi devletleri için bir panel veri seti kullanarak OLS ve 2SLS regresyon modellerini kullanmıştır. Toplam kamu harcamalarının yoksulluk ve eşitsizlik ile negatif ilişkili olduğunu, ancak GSYH büyümesi ile anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

Kelbore (2015), 1981-2010 dönemini ve 43 Afrika ülkesini kapsayan bir panel veri kullanarak Afrika'da ticari açıklığın ve yapısal dönüşümün yoksulluğu azaltma etkilerini incelemiştir. Ticari açıklığın başlangıçta yoksulluğu yaklaşık %1.3 oranında artırdığını ve bir dönem gecikmesinden sonra yaklaşık %1.2 oranında azalttığını; iki dönem gecikmeli yapısal dönüşüm ise yoksulluğun yaklaşık %3 oranında azalmasını sağladığını tespit etmişlerdir. Çalışma aynı zamanda, kişi başına düşen GSYH'deki bir artışın yoksulluk seviyelerinde orantılı bir azalmaya (% 0,7 ila %1) sahip olduğu tespit edildiğinden, büyümenin yoksullar için iyi olduğu şeklindeki ünlü 'Bhagwati hipotezini' doğrulamaktadır.

Pradhan ve Mahesh (2014); ticari açıklığın yoksulluk üzerindeki etkilerini belirlemek için 25 gelişmekte olan ülkeden oluşan bir paneli üç yıl boyunca analiz etmişlerdir. Yoksulluğun toplam ticaret, ithalat, ihracat ve mal ticareti ile negatif ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu, beşeri sermayenin (eğitim) yoksulluk üzerinde negatif etkisi olduğunu saptamışlardır. Ayrıca altyapı ve sağlığın kişi başına GSYH üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Sinaga (2020) çalışmasında, kişi başına düşen GSYH, gelir dağılımı eşitsizliği, işsizlik ve İGE'nin yoksulluk üzerindeki etkisini 2004-2018 döneminde Batu Bara Regency ve Medan City için çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelemiş, işsizliğin negatif ve yoksulluk açısından anlamlı olduğunu, kişi başına düşen GSYH, gelir dağılımı eşitsizliği ve İGE'nin yoksulluk üzerinde negatif ve anlamlı olmayan bir etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Bosworth ve Collins (1999), 1978-95 yıllarının her biri için 58 gelişmekte olan ülkede ödemeler dengesi ve yurtiçi yatırım ve tasarruf verilerinden oluşan bir panel veri setini incelemiş, her bir dolar sermaye girişinin yaklaşık yarısının yerli yatırımda bir artışa dönüştüğünü bulmuşlardır. Bulguları, finansal sermaye girişinin %53-69'una eşit bir yabancı kaynak transferi olduğunu göstermektedir.

Taruno (2019), 2009-2018 döneminde 31 ilden elde edilen panel verileri kullanarak, Endonezya'da ekonomik büyüme ve kamu harcamalarının, eğitim, sağlık ve sosyal korumanın yoksulluğun azaltılmasındaki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında bu iki değişkenin hem kentsel hem de kırsal alanlarda yoksulluğun azaltılması üzerindeki etkilerini analiz etmek için iki regresyon modeli kullanılmıştır. Çalışma, sağlık ve eğitim sektörlerine yapılan kamu harcamalarının, kentsel ve kırsal alanlar arasında yoksulluğun azaltılmasında biraz farklı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sağlık ve eğitime yapılan harcamalar kırsal alanlarda yoksulluk oranını azaltmak için önemli bir etkiye sahipken, kentsel yoksulluk oranlarındaki düşüş muhtemelen sağlık harcamalarından daha fazla etkilenmektedir. Bu çalışma aynı zamanda son on yılda ekonomik büyüme ve sosyal yardım harcamalarının yoksulluk oranlarını azaltmada önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, yoksulluğu daha etkin bir şekilde azaltmak için hükümetin yoksulluğu azaltma programlarını sağlık ve eğitim sektörlerine yatırıma odaklamasının daha iyi olacağını belirtmiştir.

Omari ve Muturi'nin (2016) Kenya'da yapmış oldukları çalışmada, tarım ve sağlık harcamalarına yapılan kamu harcamalarının yoksulluk oranı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu, altyapıya yapılan harcamaların ise yoksulluk oranı üzerinde olumsuz ve anlamlı bir etkisi olduğu kanıtlanmışlardır. Bu nedenle, artan hükümet harcamalarının yoksulluğu etkili bir şekilde azaltmaya yardımcı olacağına inanılmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ ve ANALİZ**Veri Seti, Model ve Yöntem**

Çalışmada, gelişmekte olan 22 ülke için 2000 - 2019 dönemini kapsayan verilerle, panel veri analizini kullanarak niceliksel bir yaklaşım kullanılmaktadır. Veri kaynaklarına dayalı olarak, Dünya Bankası Veri Tabanı, IMF Veri Tabanı ve OECD Veri Tabanından alınan yıllık veri biçimindeki veriler kullanılmıştır.

Modelde Yoksulluk Açığı (POV) bağımlı değişken; Gini Katsayısı (GINI), GSYH büyüme oranı (GDP), Genel Devlet Sağlık Harcamaları (HEALTH), Eğitime Yönelik Devlet Harcamaları (EDU), Enflasyon Oranı (INF), Nüfus artış hızı (POP), İşsizlik Oranı (UNEMP) ve Vergi Gelirlerinin GSYH İçindeki Payı (TAX) ise açıklayıcı değişkenlerdir. Bu doğrultuda gelişmekte olan ülkeler için oluşturulan panel veri regresyon denkleminin genel formu aşağıdaki gibidir:

$$\begin{aligned} \text{POV} = & \alpha_0 + \beta_1 \text{GINI} + \beta_2 \text{GDP} + \beta_3 \text{HEALTH} + \beta_4 \text{EDU} + \beta_5 \text{INF} \\ & + \beta_6 \text{POP} + \beta_7 \text{UNEMP} + \beta_8 \text{TAX} + \mu_i + \lambda_t + \varepsilon_{it} \\ & i = 1,2, \dots, 22 \quad t = 1,2, \dots, 20 \end{aligned}$$

Panel veri regresyon modelleri birçok dönem boyunca aynı yatay kesit birimlere ait gözlemler şeklindeki panel veriye dayanmaktadır. Panel verinin yatay kesit ve zaman serisi verilerine göre çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlar; örneklem büyüklüğündeki artış, yatay kesit birimlerde zaman içerisindeki dinamik değişimleri incelemek, zamanda sabit değişkenleri içeren daha karmaşık davranışsal modelleri incelemek olarak sıralanabilir (Gujarati, 2016: 420).

Panel veri regresyonunda Ortak Etki (Havuzlanmış) Modeli (OEM), Sabit Etkiler Modeli (SEM) ve Rastgele Etkiler Modeli (REM) olmak üzere temelde üç model bulunmaktadır. Ortak Etki tahmin modeli, yalnızca zaman serisi verilerini ve yatay kesit verilerini birleştirdiği için en basit panel veri tahmin tekniğidir. Sabit Etkiler (SEM) tahmin modeli, sabit terimin birimler boyunca değişen doğrusal bir regresyon modelidir. SEM, kesişim olarak incelenen birimler arasındaki karakterlerdeki farklılıkları yakalamak için bir kukla değişken kullanan panel veri tahmin tekniğidir (Pazarlıoğlu ve Gürler, 2007: 37-38). Rastgele Etkiler Modelinde (REM) ise birimler ve zamanlar arasında farklılık gösteren parametreler, modele hata teriminin bir bileşeni olarak dahil edilmektedir. Bunun temel sebebi sabit etkili modellerde karşılaşılan serbestlik derecesi kaybının önlenmek istenmiş olmasıdır (Baltagi, 1995; 13). Bu model, hata terimlerinin birimler arasında ve zaman içinde birbiriyle ilişkili olabilecek panel verileri tahmin etmemize yardımcı olmaktadır.

Bu durumda hangi modelin en uygun tahmin olduğunu bulabilmek için istatistiksel değerlendirmelere dayalı bir panel veri modeli seçmek gerekir. Bu durumda model seçimi LR testi, Hausman testi ve Lagrange-Çarpan testi kullanılarak yapılır. En iyi modeli bulduktan sonraki adım, bu çalışmada Modelin İyiliğini görmek için kısmi analiz için t testi, eşzamanlı analiz için F testi ve belirleme katsayısı testi kullanılarak bir dizi hipotez testi yapılmaktadır.

Ampirik Analiz**Veri Seçimi ve Açıklayıcı Analiz**

Modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin nasıl tanımlandığı ile bağımsız değişkenlerin ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye dair beklentilere Tablo 1.'de yer verilmiştir. Beklenen işaretin pozitif çıkması yoksulluk ile ilgili değişken arasında doğru yönlü, aksi durumda ters yönlü bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Modelde Kullanılan Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Açıklamalar

Değişken		Uygulanan İşlem	Beklenti
GINI	Gini Katsayısı	% Oran	+
GDP	GSYH Artış Oranı	% Değişim	-/+
HEALTH	Genel Devlet Sağlık Harcaması (GSYH'nin Yüzdesi)	% Oran	-
EDU	Eğitime Yönelik Devlet Harcamaları (GSYH'nin Yüzdesi)	% Oran	-
INF	Enflasyon Oranı	% Değişim	+
POP	Nüfus	% Değişim	+
UNEMP	İşsizlik Oranı (Toplam İşgücünün Yüzdesi)	% Oran	+
TAX	Vergi Geliri (GSYH'nin yüzdesi)	% Oran	-/+

Analize bağımlı değişken olarak dahil edilen Yoksulluk Açığı ile ilgili veri yetersizliği de göz önünde tutularak -bağımsız değişkenlerle birlikte- belirli bir dönem aralığı içerisinde dengeli bir panel veri oluşturabilmek için en uygun ülke grubu belirlenmiştir. Bu ülkeler, 1 Temmuz 2022 tarihinde Dünya Bankası

tarafından yapılan sınıflandırmaya göre seçilmiştir. Analize dahil edilen gelişmekte olan 22 ülkenin dönem aralığı, 2000-2019 yılları arasını kapsamaktadır. Bu ülkeler, Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2: Analize Dahil Edilen Gelişmekte Olan Ülkeler

1	Arjantin	9	Dominik Cumhuriyeti	16	Moldova
2	Ermenistan	10	Ekvator	17	Panama
3	Belarus	11	El Salvador	18	Paraguay
4	Brazil	12	Gürcistan	19	Peru
5	Bolivya	13	Macaristan	20	Taylant
6	Çin Halk Cumhuriyeti	14	Endonezya	21	Türkiye
7	Kolombiya	15	Kırgız Cumhuriyeti	22	Ukrayna
8	Kostarika				

Aşağıda Tablo 3.'de gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun belirleyicisi olabilecek değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır:

Tablo 3: Gelişmekte Olan Ülkelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Gözlem Sayısı	Ortalama	Std. Hata	Min	Max
POV	440	6.224	6.188	0	28.9
GDP	440	4.361	3.777	-15.136	14.231
GINI	440	42.898	9.392	24	61.6
HEALTH	440	3.207	1.31	.55	6.824
EDU	440	4.355	1.535	1.151	9.51
INF	440	8.86	13.168	-7.714	185.291
POP	440	0.851	0.884	-1.9446	2.731
UNEMP	440	7.327	4.1	.25	22.97
TAX	440	17.362	5.253	6.82	33.568

Tablo 3.'e dayanarak, 2000'den 2019'a yoksul (POV) yüzdesinin, %6.188 standart sapma ile tüm örneklemelerin ortalama değerini %6.224 gösterdiği açıklanabilir. Bu dönemde gelişmekte olan ülkeler için en düşük değer %0 iken en yüksek değer ise %28.9'dur. Diğer değişkenlerle ilgili veriler tabloda gösterildiği gibi gözlemlenebilmektedir.

Ekonometrik Metodoloji ve Bulgular

Panel verilerin birim boyutunun yanı sıra zaman boyutunun da bulunması veriyi yaratan sürecin belirlenebilmesi için serinin durağanlığının araştırılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, panel birim kök testleri hem zaman hem de yatay kesit bilgisini dikkate alan testlerdir. Zaman serisi birim kök testlerine göre yatay kesit boyutunun analiz sürecine dahil edilmesiyle verideki değişkenlik sayısının artmasına bağlı olarak istatistiksel açıdan daha güçlü ve anlamlı sonuçlar verdiği kabul edilmektedir (Hurlin ve Mignon, 2006: 2).

Panel serilerde birimler arasında korelasyon bulunursa, testlerin asimtotik özellikleri etkilenebilecektir. Bu nedenle, birimler arasındaki korelasyonun varlığına göre farklı birim kök testleri geliştirilmiştir. İkinci nesil birim kök testleri, birimler arasındaki kesitsel bağıllığı dikkate alarak durağanlığı inceler. Bu nedenle, panel birim kök analizi yapılmadan önce kesit birimleri arasında bağıllık bulunup bulunmadığının incelenmesi gerekmektedir.

Bu kapsamda çalışmada, birimler arasındaki kesitsel bağıllığı incelemek için Pesaran (2004) CD testi uygulanmış ve test sonuçlarına Tablo 4.'de yer verilmiştir.

Tablo 4: Pesaran (2004) CD Test Sonuçları

Değişken	CD-test	p-value	corr	abs(corr)
POV	57.370	0.000	0.844	0.844
GDP	61.660	0.000	0.907	0.907
GINI	30.900	0.000	0.455	0.613
HEALTH	23.550	0.000	0.346	0.477
EDU	14.850	0.000	0.219	0.512
INF	12.850	0.000	0.189	0.317
POP	20.600	0.000	0.303	0.936
UNEMP	8.600	0.000	0.126	0.432
TAX	24.970	0.000	0.367	0.452

Tablo 4.'te verilen test sonuçlarına bakıldığında tüm değişkenler için kesitsel bağımsızlığı öne süren sıfır hipotezinin reddedildiği, yani değişkenlerin her birinde yatay kesit bağımlılığı bulunduğu görülmektedir.

Birimler arasında yatay kesit bağımlılığının bulunması ikinci nesil birim kök testleri olarak geliştirilen testlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada yatay kesit bağımlılığının reddedilememesi dolayısıyla ikinci nesil birim kök testlerinden Bai ve Ng, Im-Pesaran-Shin (CIPS) ve Pesaran (2006) tarafından uygulanan Crosssectionally Augmented Dickey-Fuller (CADF) birim kök testleri uygulanmıştır.

Tablo 5: Birim Kök Test Sonuçları

Değişken	Seviye					
	Bai ve Ng		Im-Pesaran-Shin (CIPS)		Cross-sectional Augmented Dickey Fuller (CADF)	
	Sabit	Sabit / Trend	Sabit	Sabit / Trend	Sabit	Sabit / Trend
POV	-3.54888 0.00710	-2.98724 0.00500	-3.57188 <0.01	-3.91862 <0.01	-2.609 0.000	-3.297 0.000
GDP	-3.05914 0.02980	-0.80461 0.13820	-1.52248 ≥0.10	-2.55316 ≥0.10	-2.183 0.021	-2.100 0.811
GINI	-3.20923 0.01990	-2.15032 0.03140	-2.41731 <0.01	-2.35469 ≥0.10	-2.253 0.009	-2.427 0.262
HEALTH	-2.00952 0.27050	-2.62181 0.01400	-2.08039 ≥0.10	-2.44622 ≥0.10	-1.814 0.367	-2.066 0.851
EDU	-2.09292 0.25480	-2.11830 0.03590	-2.87518 <0.01	-2.79888 <0.05	-2.566 0.000	-2.796 0.009
INF	-3.10004 0.02520	-2.93946 0.00570	-3.28560 <0.01	-2.93479 <0.01	-2.477 0.000	-2.532 0.131
POP	-3.05914 0.02910	-0.80461 0.13890	-1.52248 ≥0.10	-2.55316 ≥0.10	-1.911 0.216	-2.620 0.063
TAX	-3.36185 0.01100	-3.00993 0.00610	-2.42866 <0.01	-2.50578 ≥0.10	-1.776 0.435	-1.923 0.956
UNEMP	-1.84805 0.34700	-1.94509 0.04550	-1.84402 ≥0.10	-2.14996 ≥0.10	-1.975 0.140	-2.047 0.870
1. Fark						
AHEALTH	+/- Inf 0.00000	+/- Inf 0.00000	-3.59550 <0.01	-3.20954 <0.01	-2.544 0.000	-2.656 0.044
APOP	-7.19562 0.00000	-7.05846 0.00000	-2.71828 <0.01	-2.78354 <0.05	-2.781 0.000	-3.148 0.000
AUNEMP	-5.80243 0.00000	-5.79447 0.00000	-2.81385 <0.01	-23.20481 <0.01	-2.751 0.000	-2.881 0.003

Tablo 5.'te yer alan birim kök testi sonuçlarına göre modelde yer alan Genel Devlet Sağlık Harcamaları (HEALTH), Nüfus artış hızı (POP) ve İşsizlik Oranı (UNEMP) değişkenlerinin 1. Farklarında, diğer değişkenlerin ise seviye değerlerinde durağan duruma geldikleri görülmektedir.

Çalışmada, model tahmin sonuçlarını analiz etmeden önce, öncelikle en uygun modele karar verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, çalışmada kullanılacak en iyi modeli seçmek için panel veri tahmin modelinin yani Olabilirlik Oran (LR) Testi, Lagrangian Çarpan Testi ve Hausman Testinin test sonuçlarının belirlenmesi, yapılması gereken ilk adımdır. Ortak Etkiler, Sabit Etkiler ve Rastgele Etkiler modellerine ilişkin tahmin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 6: Gelişmekte Olan Ülkeler İçin LR, LM ve Hausman Testi Sonuçları

Test		Değer	Olasılık	Sonuç
Olabilirlik Oran (LR) Testi	F İstatistiği	44.36906	0.0000	SEM
Hausman Test	Ki-Kare İstatistiği	57.93052	0.0000	SEM
LM Test	Breusch-Pagan İstatistiği	767.6089	0.0000	REM

Tablo 6.'ya göre, gelişmiş ülkeler için panel veri tahmin modelinin seçiminde, Sabit Etkiler Modelinin (SEM) en uygun model olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 7: Sabit Etkiler Modeli Analiz Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	t Değeri	Olasılık
C	-8.4133	3.0291	-2.7775	0.0057*
GDP	0.1220	0.0486	2.5110	0.0124**
GINI	0.4992	0.0590	8.4647	0.0000*
HEALTH	0.6643	0.5520	1.2034	0.2296
EDU	0.5809	0.3921	1.4817	0.1392
INF	0.0413	0.0204	2.0265	0.0434**
POP	-0.0167	0.5831	-0.0287	0.9771
TAX	-0.6512	0.0769	-8.4646	0.0000*
UNEMP	0.4590	0.0851	5.3915	0.0000*

F İstatistiği: 36.2584

Prob>F: 0.0000

R²: 0.7103

Not: *, ** ve ***; katsayının sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.'ye göre, bu çalışmadaki dışsal değişkenler ile içsel değişkenler arasındaki ilişki aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

$$POV = -8.4133 + 0.4992GINI + 0.1220GDP + 0.6643HEALTH + 0.5809EDU + 0.0413INF - 0.0167POP + 0.4590UNEMP - 0.6512TAX + \varepsilon_{it}$$

2000 - 2019 dönemini kapsayan gelişmekte olan 22 ülke için oluşturulan modelde temel varsayımlardan herhangi bir sapma olup olmadığını belirlemek için yapılan otokorelasyon, değişen varyans ve birimler arası korelasyon test sonuçları, Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8: Sabit Etkiler Modelinde Temel Varsayım Test Sonuçları

	Temel Varsayımların Testleri
Otokorelasyon	Durbin-Watson = 0.37508296 Baltagi-Wu LBI = 0.72164697
Değişen Varyans / Heteroskedasite	Uyarlanmış Wald Testi = 1568.27 (Prob = 0.0000)
Birimler Arası Korelasyon	Pesaran CD = 5.13 (Prob = 0.0000) Friedman = 27.942 (Prob = 0.1418) Frees = 2.078

Not: Frees'nin Q Dağılımından Elde Edilen Kritik Değerler: (0.10: 0.1360; 0.05: 0.1782; 0.01: 0.2601).

Genel olarak, DW ve LBI test istatistiklerinin 2'den küçük olması durumunda otokorelasyonun varlığından söz edilmektedir. DW istatistiği 0.375 ve LBI istatistiği 0.722 olup her iki değerde 2'den küçük olduğundan, modelde otokorelasyon problemi bulunmaktadır.

Uyarlanmış Wald istatistiği χ^2 tablosu ile karşılaştırılmış, modelde değişen varyans – heteroskedasite problemi bulunduğu belirlenmiştir.

Pesaran CD test sonuçlarına göre, yatay kesit bağımsızlığını ifade eden sıfır hipotezinin reddedildiği görülmektedir. Panel birimlerinde yatay kesit bağımlılığı söz konusudur. Friedman test istatistiğine göre birimler arası korelasyon yoktur şeklinde kurulan hipotez reddedilememiştir.

Frees test istatistiğinin %90, %95 ve %99 güven düzeylerinde kritik değerlerden büyük olması durumunda ise birimler arası korelasyonun varlığı söz konusudur. Frees test istatistiğinin %95 güven düzeyinde Frees = 2.078 > 0.1782 olduğundan birimler arası korelasyon yoktur şeklinde oluşturulan H_0 hipotezi reddedilmiştir. Frees test istatistiğine göre birimler arasında korelasyon bulunmaktadır.

Gelişmekte olan ülkeler için yapılan temel varsayım testlerine göre otokorelasyon, değişen varyans - heteroskedasite ve birimler arası korelasyonun varlığı söz konusudur. Bu koşullarda, her üç varsayımdan sapmaya karşı dirençli standart hatalarla etkin ve tutarlı tahminler yapan Driscoll ve Kraay sabit etkiler model tahmincisi kullanılmıştır.

2000 - 2019 dönemini kapsayan gelişmekte olan 22 ülke için Driscoll - Kraay standart hatalı sabit etkiler tahmincisine göre oluşturulan sonuçlar Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9: Gelişmekte Olan Ülkeler Üzerine Yapılan Sabit Etkiler Modeli İçin Driscoll - Kraay Tahmin Sonuçları

POV	Katsayı	Standart Hata	t-İstatistiği	Olasılık	|95%Conf.	Interval
GDP	0.007	0.060	0.110	0.910	-0.118	0.132
GINI	0.331	0.102	3.250	0.004*	0.117	0.544
HEALTH	-1.262	0.573	-2.200	0.040**	-2.462	-0.062
EDU	-1.530	0.360	-4.250	0.000*	-2.284	-0.777
INF	0.034	0.014	2.480	0.022**	0.005	0.062
POP	0.326	0.562	0.580	0.569	-0.850	1.502
TAX	-0.552	0.139	-3.950	0.001*	-0.843	-0.260
UNEMP	0.430	0.073	5.850	0.000*	0.276	0.583
C	8.578	9.987	0.860	0.401	-12.326	29.482

F İstatistiği: 787.40

Prob>F: 0.0000

R²: 0.5691

Not: * ve **; katsayının sırasıyla %1 ve %5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre, Gini katsayısının yoksulluk üzerindeki etkisi pozitiftir. Yani gelir dağılımının %1 oranında bozulması, yoksulluğu %0.331 oranında artırmaktadır. Genel Devlet Sağlık Harcamalarındaki %1'lik artış ise yoksulluğu %1.262 oranında azaltırken, Eğitime Yönelik Devlet Harcamalarındaki %1'lik artış ise yoksulluğu %1.530 oranında azaltmaktadır. Enflasyon oranındaki %1'lik artış da yoksulluğu %0.034 oranında artırmaktadır. Vergi Gelirlerinin GSYH İçindeki Payındaki %1'lik artış yoksulluğu %0.552 azaltırken, İşsizlik oranındaki %1'lik artış, yoksulluğu %0.430 oranında artırmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun belirleyicileri üzerine yapmış olduğumuz çalışmada GSYH'deki ve nüfus artış hızındaki artışın yoksulluğu artırıcı yönde etki etmekle birlikte, her iki değişken içinde istatistik olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre oluşturulan nihai model ise aşağıda belirtildiği gibidir:

$$\widehat{POVi} = 8.578 + 0.007GDP + 0.331GINI - 1.262HEALTH - 1.530EDU \\ + 0.034INF + 0.326POP - 0.552TAX + 0.430UNEMP$$

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yoksulluk, yüzyıllar boyunca devam eden küresel bir ekonomik ve sosyal sorundur. İlk uygarlıkların ortaya çıkışından bu yana, yoksulluğun nedenleri ve soruna yönelik çözümleri saptamaya yönelik girişimlerde bulunulmuştur. Son birkaç on yılda, özellikle gelişmekte olan ülkelerde aşırı yoksulların sayısındaki önemli düşüşe rağmen, yoksulluk dünya çapında hükümetlerin karşılaştığı en ciddi zorluklardan biri olmaya devam etmektedir. Yoksulluğun azaltılması, sistematik bir yaklaşım gerektiren karmaşık bir konudur. Yoksulluğun nedenleri dünya çapında önemli ölçüde değişebileceğinden, her özel durumda etkili politikalar bulmak için ampirik araştırmalar gereklidir.

Hemen hemen tüm dünya ülkelerinin ortak meselelerinden biri haline gelen yoksulluk sorunu; ülkelerin gelişmişlik seviyesi, dini inanışlar, savaşlar, pandemiler, politik yapı gibi pek çok etkene bağlı olarak değişkenlik gösteren güncel bir meseledir. Soruna neden olan etmeleri doğru belirlemek, politikacılar tarafından yoksulluğun azaltılması bağlamında daha dengeli bir politikanın uygulanabilmesine imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın hedefi, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun hangi ekonomik sebeplerden kaynaklandığını tespit edebilmektir. Bunun için yoksulluk göstergesi olarak yoksulluk açığı analize dahil edilmiş, yoksulluk ile arasında ilişki bulunabilecek Gini katsayısı, GSYH büyüme oranı, genel devlet sağlık harcamaları, eğitime yönelik devlet harcamaları, enflasyon oranı, nüfus artış hızı, işsizlik oranı ve vergi gelirlerinin GSYH içindeki payı açıklayıcı değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Analiz için gelişmekte olan 22 ülkenin 2000-2019 yılları arasındaki verileri kullanılmıştır. Veri setinin gerek zaman dilimi, gerekse farklı ülke grubunu içermesi sebebiyle kantitatif analiz için en uygun metot olan panel veri yöntemi tercih edilmiştir.

Modelin birim ve/veya zaman etkisi içerip içermediğini belirlemek için Olabilirlik Oranı (LR), F ve Breusch-Pagan Lagrange Çarpımı (LM) testleri uygulanmış, daha sonra Hausman testi yapılarak sabit etkili modelin en doğru model olduğuna karar verilmiştir. Modelde temel varsayımlardan sapma bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla otokorelasyon, heteroskedasite ve birimler arası korelasyonun varlığı test edilmiş ve modelde her üç varsayımdan da sapma probleminin varlığı belirlenmiştir. Bu koşullarda, sapmaya karşı dirençli standart hataları elde etmek için Driscoll ve Kraay tahmincisi kullanılmıştır.

Gelişmekte olan ülkeler için sabit etkiler modeli Driscoll ve Kraay tahmincisiyle elde edilen sonuçlara göre, GSYH'deki ve nüfus artış değişkenleri %95 güven aralığı düzeyinde anlamsız çıkmaktadır. Gini katsayısındaki, enflasyon oranındaki ve işsizlik oranları ile yoksulluk oranı arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusu iken; genel devlet sağlık harcamaları, eğitime yönelik devlet harcamaları ve vergi gelirlerinin GSYH içindeki payı ile yoksulluk oranları üzerinde ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Elde edilen bulgular beklentilerle uyumlu yönde çıkmıştır.

Yoksulluk, ekonominin de ötesine geçen, diğer etkenlerin yanı sıra sosyal, demografik ve politik konuları da içeren çok boyutlu bir sorundur. Bu nedenle, yoksulluğa yönelik çözümler yalnızca ekonomik politikalara dayandırılmamalı, iyi koordine edilmiş kapsamlı bir dizi önlem alınmalıdır. Aslında bu, kapsamlı yoksulluğu azaltma stratejilerinin altında yatan mantığın da temelidir. Gelecekte yoksulluğa karşı ilerleme kaydedebilmek için, bugün dünyadaki yoksulluğu ve nasıl değiştiğini anlamamız gerekiyor. Bu bağlamda, yapılan analizde gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun belirleyicisi olabilecek değişkenlerin doğru irdelenmesi büyük önem kazanmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğu azaltmaya yönelik politika geliştirilirken, özellikle analiz sonucunda elde edilen bulguların gözardı edilmemesi, doğru politika oluşturulması bağlamında karar vericilere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ajakaiye, D. O. & Adeyeye, V. A. (2001). Concepts, Measurement and Causes of Poverty. CBN Economic & Financial Review. 39 (4). <https://www.cbn.gov.ng/out/publications/efr/rd/2002/efrvol39-4-5.pdf>. (15 Mart 2023).

Baltagi, B. H. (1995). Econometric Analysis of Panel Data, John Wiley and Sons, New York.

- Bosworth, B. P. & Collins, S. M. (1999). Capital Flows to Developing Economies: Implications for Saving and Investment. *Brookings Papers on Economic Activity*. 1: 143-180. <https://www.jstor.org/stable/2534664>. (20 Mart 2023).
- Brady, D. & Jäntti, M. (2017). Economic Performance, Poverty, and Inequality in Rich Countries. *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199914050.001.0001>. (20 Mayıs 2023).
- Cammeraat, E. (2020). The Relationship Between Different Social Expenditure Schemes and Poverty, Inequality and Economic Growth. *International Social Security Review*. 73(2): 101-123. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/issr.12236>. (10 Aralık 2022).
- Cardoso, E. (1992). Inflation and Poverty. NBER Working Paper. No. 4006. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w4006/w4006.pdf. (20 Ocak 2023).
- Davis, E. P. & Martinez, M. S. (2014). A Review of the Economic Theories of Poverty. *National Institute of Economic and Social Research. Discussion Paper*. 435: 42-52.
- Edward, P. & Sumner, A. (2018). Global Poverty and Inequality: Are the Revised Estimates Open to an Alternative Interpretation? *Third World Quarterly*, 39(3): 487-509. <https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1401461>. (20 Nisan 2023).
- Falkingham, J. & Namazie, C. (2002). Measuring Health and Poverty: a Review of Approaches to Identifying the Poor. DFID Health Systems Resource Centre. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08d46ed915d622c0018bd/Measuring-health-and-poverty.pdf>. (1 Nisan 2023).
- Fosu, A. K. (2017). Growth, Inequality, and Poverty Reduction in Developing Countries: Recent Global Evidence. *Research in Economics*. 71: 306-36. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1090944316300862>. (10 Ekim 2022).
- Gujarati, D. (2016). Örneklerle Ekonometri (Çeviri: Nasip BOLATOĞLU). BB101 Yayınları. 1. Baskı. Ankara.
- Hurlin, C. & Mignon, V. (2006). Second Generation Panel Unit Root Tests. *HAL Open Science*. https://shs.hal.science/halshs-00159842/preview/UnitRoot_Ev5.pdf. (15 Şubat 2022).
- Kelbore, Z. G. (2015). Trade Openness, Structural Transformation, and Poverty Reduction: Empirical Evidence from Africa. *Munich Personal RePEc Archive*. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/65537/1/MPRA_paper_65537.pdf. (20 Nisan 2021).
- KOTLER, P., ROBERTO, N. ve LEISNER, T. (2006). Alleviating Poverty: A Macro/Micro Marketing Perspective. *Journal of Macromarketing*. 26(3): 233-238.
- LADERCHI, C., SAITH, R. ve STEWART, F. (2003). Does it Matter That We Do not Agree on the Definition of Poverty: A Comparison of Four Approaches. *Oxford Development Studies*. 31(3): 233-274.
- Mareš, P. (2002). Subjektivní míry chudoby. In *Monitorování chudoby v České republice. Úvodní studie*. Praha: VÚPSV Praha, výzkumné centrum Brno. 31-63.
- Omari, L. V. & Muturi, W. (2016). The effect of Government Sectoral Expenditure on Poverty Level in Kenya. *Journal of Economics and Sustainable Development*. 7(8): 219-242. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEDS/article/viewFile/30094/31128>. (12 Aralık 2022).
- Pazarlıoğlu, M.V. & Gürler, Ö. K. (2007). Telekomünikasyon Yatırımları ve Ekonomik Büyüme: Panel Veri Yaklaşımı". *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*. 44: 508.
- Pradhan, B. K. & Mahesh, M. (2014). Impact of Trade Openness on Poverty: A Panel Data Analysis of a Set of Developing Countries. *Economics Bulletin*. 34(4): 2208-2219. <http://www.accessecon.com/Pubs/EB/2014/Volume34/EB-14-V34-I4-P202.pdf>. (21 Haziran 2020).
- SESRIC (Statistical Economic And Social Research And Training Centre For Islamic Countries). (2015). Measurement of Poverty in Oic Member Countries: Enhancing National Statistical Capacities. <https://www.sesric.org/files/article/502.pdf>, (21 Haziran 2020).
- Sinaga, M. (2020). Analysis of Effect of GRDP (Gross Regional Domestic Product) Per Capita, Inequality Distribution Income, Unemployment and HDI (Human Development Index) on Poverty. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) Humanities and Social Sciences*. 3(3): 2309-2317.

https://www.researchgate.net/publication/343926614_Analysis_of_Effect_of_GRDP_Gross_Regional_Domestic_Product_Per_Capita_Inequality_Distribution_Income_Unemployment_and_HDI_Human_Development_Index_on_Poverty. (20 Aralık 2022).

Smith, A. (1976). *The Theory of Moral Sentiments*. (eds. D.D. Raphael and A.L. Macfie) Oxford: Oxford University Press.

Talukdar, S. R. (2012). The Effect of Inflation on Poverty in Developing Countries: A Panel Data Analysis. Master of Arts Thesis. Texas Tech University. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/46939/TALUKDAR-THESIS.pdf?sequence=1>. (14 Mayıs 2021).

Taruno, H. T. (2019). Public Spending and Poverty Reduction in Indonesia: The Effects of Economic Growth and Public Spending on Poverty Reduction in Indonesia 2009-2018. *The Indonesian Journal of Planning and Development*. 4(2): 49-56. <https://doi.org/10.14710/ijpd.4.2.49-56>. (14 Kasım 2022).

UNDP. (1997). Human Development Report. Oxford University Press. <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-1997>, (14 Mayıs 2021).



Öğretmenlerin Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Altıeylül İlçesi Örneği)

Teachers' Opinions on Mobbing Behaviours (Sample of Altıeylül District)

ÖZET

Yıldırma, çalışma ortamlarında sıklıkla karşılaşılan ve eğitim kurumlarını etkileyen bir problemdir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yıldırma hakkındaki görüşlerini belirlemek ve yıldırma davranışlarının tarafları, süreçleri, etkileri, sonuçları ve baş etme yolları gibi konulara odaklanmaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenen bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir ilinin Altıeylül ilçesindeki farklı devlet okullarının ilköğretim ve ortaokul düzeyinde görevli sınıf ve branş öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş 15 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, tüm öğretmenlerin bildiği, gözlemlediği ve üstesinden gelmeye çalıştığı bir durum olan yıldırmanın varlığı ortaya çıkmıştır. Yıldırmanın en çok idareciler tarafından uygulandığı ve öğretmenleri psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yıldırma davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemekte ve eğitim sürecine zarar vermektedir. Öğretmenler yıldırma davranışı ile baş etmek için genellikle ya sessiz kaldıkları ya da hakkını aradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yıldırma, Eğitim, Etki

ABSTRACT

Mobbing is a problem that is frequently encountered in work environments and affects educational institutions. The purpose of this research is to determine the views of teachers on mobbing and to focus on topics such as the parties, processes, effects, outcomes, and coping mechanisms of mobbing behavior. In this research designed using a qualitative research method, semi-structured interview questions were used as the data collection tool. The study group of the research was selected using the easily accessible situation sampling method. The study group of the research consists of 15 volunteer teachers who serve at primary and secondary school levels in different state schools in Altıeylül district of Balıkesir province during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The data obtained through face-to-face interviews with teachers were analyzed using content analysis method. As a result of the research, the presence of mobbing, which is a situation known, observed and attempted to be overcome by all teachers, has been revealed. It has been concluded that mobbing is mostly applied by administrators and affects teachers psychologically, socially, and physically. Additionally, mobbing behaviors affect teachers' motivation and harm the education process. It has been found that teachers generally either remain silent or fight for their rights to cope with mobbing behavior.

Keywords: Mobbing, Education, Impact

GİRİŞ

Dahil oldukları toplum içerisinde insanlar, sürekli olarak birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde. Bu iletişim ve etkileşim süreci, yaşamın için gereklilik arz eder ve hem birey hem de toplum için önemlidir. Başka insanlarla ilişki kurmak, kişilerin toplumda kendilerine ait bir yer edinmelerini sağlar ve bu nedenle oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Bugünün koşullarında, insanların büyük bir kısmı çalışma saatlerini iş yerlerinde geçirmektedir ve burada sosyal bir ortamda bulunmaktadır. Bu nedenle, işyerindeki verimliliğin artırılması için çalışanların psikolojik olarak rahat hissedebilecekleri ve işlerine motive olabilecekleri bir ortamın sağlanması gereklidir. Bu, hem çalışanların sağlıklı bir iş yaşamı sürdürmelerine hem de işverenlerin daha yüksek bir verimlilik düzeyine ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

Günümüzde iş yerlerindeki rekabetin artması, kariyer mücadelesi ve stresin yoğunluğu, bazı durumlarda yıldırma (mobbing) davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durum, zaman zaman baş edilemeyecek seviyelere ulaşabilen iş yerindeki stresin sonucunda da meydana gelebilmektedir (Asunakutlu ve Safran, 2006).

Fahriye Karaca Işık¹ 
Fatmanur İnegöl² 

How to Cite This Article

Karaca Işık, F. & İnegöl, F. (2023). "Öğretmenlerin Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Altıeylül İlçesi Örneği)", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3933-3944. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70911>

Arrival: 05 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹⁻² Öğretmen, MEB, Balıkesir, Türkiye



Yıldırma; örgüt içerisinde bulunan bir veya daha fazla kişinin belirli birine karşı belirli bir sistem içerisinde düşmanlık besleyerek ve ahlaki sınırlar olmadan uyguladığı psikolojik bir şiddet şeklidir (Leymann, 1996). "Mobbing" terimi, dilimizde yeni bir kavram olduğu için farklı ifadelerle karşılanmaktadır. Bazıları "yıldırma", "duygusal taciz", "psikolojik yıldırma", "psikolojik taciz" veya "psikolojik şiddet" gibi ifadeler kullanmaktadır. Bu ifadelerin tümü, bir kişinin diğer bir kişiye düşmanca davranışlar sergileyerek onu psikolojik olarak rahatsız etme eylemini tanımlamaktadır (Gündüz ve Yılmaz, 2008). Yıldırma, kişilere uygulanan psikolojik baskının sürekli ve bir sistem ile etki etmesinden kaynaklı olarak oldukça zarar vericidir. Bu nedenle, günümüzde eğitim kurumlarında da mobbing konusuna dikkat çekilerek, bu konu önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim sektörü içerisine dahil olan çalışanların, psikolojik, fiziksel ve sosyal yönden kendilerini huzurlu hissetmeleri, verimli ve başarılı olmaları için son derece önemlidir. Bu sayede, yüksek düzeyde verim sağlanabilen bir ortamın oluşması mümkündür.

Öğretmenler arasında belirli kişileri hedef alan yıldırma eylemleri, genellikle bir amaca ulaşmak için kullanılan araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yıldırma eylemi, belirli bir hedefi olan ve organize edilmiş duygusal zarar verme ve yıpratma üzerine kurulu eylemlerdir. Ayrıca yıldırma, hak etmediği halde suçlamaya maruz kalma, imada bulunulma, itibarı sarsacak düzeyde dedikodu gibi yöntemler uygulayan kötü niyetli girişimlerdir. Bu tanımlamalar göz önüne alındığında aynı zamanda bir örgüt olan okul içerisinde öğretmenler ve idare tarafından ortaya çıkan yıldırma eyleminin rastlantısal olarak oluşmadığı, bilinçli bir şekilde belirlenen öğretmenler üzerine yoğunlaştığı açıktır. Bu açıdan yıldırmanın amacı, öğretmen üzerinde stres yaratarak kötü niyetli amaçlara ulaşmaktır (Tınaz, 2006).

İngiltere'de yapılan bir araştırmaya (Dick ve Wagner, 2001) göre öğretmenin üzerinde kurulan yıldırma baskısının yoğun strese neden olduğu ve bunun sonucunda meydana gelen yorgunluktan dolayı fiziksel olarak daha fazla acı çekildiği ve mesleğe karşı sorumlulukları yerine getirmede büyük engeller oluşturduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda yıldırma maruz kalan kişilerin depresyona girmesi, kalp krizine neden olması ve hatta intihara bile sürüklenmesinin olası olduğu belirtilmiştir.

Leymann (1996), Tınaz (2006), Dick ve Wagner (2001), Çobanoğlu (2005) ve Kök (2006) ortaya koydukları çalışmalar ile yıldırma davranışını incelemişlerdir. Fakat bu çalışmalar genellikle örgütsel yapılarda yıldırma davranışları üzerine kurulmuştur. Eğitim de yapısı gereği bir örgüt olmasına karşın sektör, bileşenleri ve çıktılarının topluma etkileri bakımından diğer örgütlerden farklı dinamikleri vardır. Yapılan bu çalışma ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışları, bu davranışların nedenleri, kimler tarafından uygulandıkları, öğretmene ve okul iklimine etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın mevcut durumu ortaya koyması ile eğitim sektörü içerisinde toplumsal bir aksaklık olarak görülebilecek yıldırma davranışına yönelik gerekli önlemlerin alınması ve eğitim ortamının iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışma ile ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışları nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışlarının nedenleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlere yıldırma davranışı hangi kesim/konum tarafından uygulanıyor?
- 4- Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları öğretmenleri nasıl etkilemektedir?
- 5- Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları okulu nasıl etkilemektedir?
- 6- Öğretmenlerin yıldırma davranışları ile ilgili baş etme stratejileri nelerdir?

Eğitim kurumlarının toplumun gelişimi ve yapılanması açısından önemli bir rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İlköğretim okullarının amacı, öğrencilerin kendileri için ve toplum için yararlı birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenler ile eğitimin tüm bileşenleri sorumluluklar üstlenmektedir.

Okul ortamında, öğretmenlerin bilgi aktarımı ve öğrencilerin olumlu davranışların kazanılması açısından birbirleriyle olan etkileşimleri ve iletişimleri son derece önemlidir. Ancak bazı durumlarda eğitim süreci içerisinde yıldırma davranışları görülebilmektedir. Bu tür davranışlar, okulun eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, okulların bu tür davranışların varlığına karşı dikkatli olmaları ve gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir. Okullarda, öğretmenlerin performanslarının en iyi şekilde kullanılabilmesi ve nitelikli bir şekilde çalışabilmeleri için yıldırma davranışlarının mutlaka önlenmesi gerekmektedir. Bu tür

davranışlar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir ve iş verimini olumsuz yönde etkileyebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin çalışma ortamlarını olumlu hale getirmek için gerekli tedbirleri almaları ve yıldırma davranışlarına karşı sıfır tolerans politikası uygulamaları önemlidir. Böylece, okullarda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşacak ve öğrenciler de daha kaliteli bir eğitim alabilecektir.

Bu araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla yıldırma davranışları, nedenleri ve etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, ortaya çıkarılan sonuçların tüm eğitim bileşenleri için yıldırma davranışı ile ilgili etkin bir kaynak olması ve öğretmenler ile eğitimin diğer bileşenlerinin bu kaynak çerçevesinde aralarında oluşturacağı etkileşim ve iletişim süreçlerine katkıda bulunması açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca bu araştırma ile eğitim sistemi içerisinde ve toplumsal fayda odak alınarak eğitim-öğretim ortamı içerisinde uygulanan yıldırma davranışlarının etkileri ortaya konarak eğitim bilimleri alanında literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu pozisyonu ile araştırmanın sadece örgütler üzerinde yoğunlaşan diğer araştırmalara ek olarak eğitim alanındaki boşluğu doldurmak amacıyla etkili bir genişlik sağlayacağı düşünülmektedir.

Yıldırma Davranışının Tanımı

Mobbing kelimesi "mob" sözcüğünün eylem hali olarak tanımlanabilir. Mob terimi ise Latince "mobile vulgus" sözcüklerinden "kararsız kalabalık" olarak çevrilir ve "kanunsuz şiddet uygulayan düzensiz kalabalık, çete" anlamına gelmektedir. Mobbing ise psikolojik şiddet, baskı, taciz gibi olumsuz davranışları ifade etmek için kullanılır (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2018). İlk olarak, mobbing kavramı biyologlar tarafından ortaya çıkarılmıştır ve saldırgan bir hayvanın etrafında uçan kuşların koruma amaçlı davranışlarını tanımlamak için kullanılmıştır. Bu terim zamanla insan ilişkilerinde de kullanılmış ve psikolojik şiddet, baskı, taciz gibi olumsuz davranışları betimlemek için kullanılmaya başlanmıştır (Tınaz, 2006).

Mobbing, Türkçe karşılığıyla "bezdiri" anlamına gelir ve iş yerleri, okullar ve benzeri topluluklar içerisinde belirli bir kişiyi hedef alarak sistematik bir şekilde çalışmalarını engelleyerek, onların huzursuz olmasına sebep olan, dışlama, gözden düşürme ve yıldırma gibi olumsuz davranışları ifade eder. Bu tür davranışlar uzun süre devam ettiği takdirde hedef alınan kişinin sağlık durumunda ciddi sorunlara yol açabilir (TDK Sözlük, 2023).

Yıldırma günümüzde pek çok kişinin iş hayatında doğrudan veya dolaylı olarak karşılaştığı bir sorundur. Genellikle bireyler arasındaki bir olgu gibi ele alınmasına rağmen, aslında toplumsal şiddetin bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Bu davranışlara en fazla iş dünyasında rastlanılmaktadır ve neden olarak küreselleşen dünya, sürekli artış gösteren rekabet baskıları, ekonomilerde meydana gelen istikrarsızlık, küresel krizler, örgütlerin yeniden yapılanması ve meydana gelen güç dengesizlikleri gösterilmektedir. Uzun süreli yıldırma, hedef alınan kişilerin sağlık durumu üzerinde ciddi etkilere neden olabilir (Kök, 2006).

Mobbing, eski bir kavram olmasına rağmen, tanımı ve düzenli olarak araştırılması 1980'lerin başlarına kadar yapılmamıştır. Bu nedenle, özellikle iş hayatında yaşanan bu tür olumsuz davranışların ne kadar ciddi bir sorun olduğu ve etkilerinin neler olduğu hakkında yeterince bilgi sahibi olunmamıştır. Ancak son yıllarda mobbing konusu üzerine yapılan araştırmalar sayesinde, bu sorunun boyutları ve etkileri daha net bir şekilde ortaya konulmuştur. (Leymann, 1996). İsveçli psikolog Dr. Heinz Leymann, 1980'li yıllarda iş dünyasında oluşan ve kişiler üzerinden etki gösteren baskı ve şiddet uygulamaları ve yıldırma davranışlarını tanımlamak için mobbing terimini kullanmıştır. Farklı kültürlerden oluşan İsveç ve Almanya gibi ülkelerde ortaya koyduğu çalışmalar sonucunda iş yerinde yıldırma ve taciz gibi olayların iş dünyası içerisinde geniş bir yer kapladığını belirleyen Leymann, elde ettiği bulgular ile 1984 yılında yayınlarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, yıldırma konusunun önemini vurgulayarak, bu olumsuz davranışların iş hayatında ne kadar yaygın olduğunu göstermiştir (Çobanoğlu, 2005).

Yıldırma (mobbing) konusunda yapılan araştırmalar henüz yeni olmasına rağmen, bu davranışın tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Türk tarihinde de bazı örnekler bulunmaktadır ve bunlardan biri Osmanlı İmparatorluğu döneminde dönemin padişahı Kanuni Sultan Süleyman ile yaşanan Hüsrev Paşa olayıdır. Hüsrev Paşa'nın intihar etmesinin nedenleri içerisinde kendisine uygulanan yıldırma davranışlarının olduğu iddia edilmektedir. Bu uygulama sadece Hüsrev Paşa'yı değil, aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nu da etkilemiştir. Bu örnek, yıldırma davranışının yalnızca günümüzde değil, tarihin çeşitli dönemlerinde de var olduğunu ve ciddi sonuçları olabileceğini göstermektedir (Baykal, 2005 s. 199).

Zapf, Knorz ve Kulla (1996), Niedl (1996) ve Einarsen (1996) gibi araştırmacılar yıldırma sonucu insanlarda görülen rahatsızlıkları incelemişlerdir. Leymann (1996), Vartia (1996) ve Einarsen (1999) ise yıldırma genel

bir kavram olarak ele almış ve incelenmiştir. Bununla birlikte, Rayner (1999) gibi diğer araştırmacılar, yıldırma davranışının ortaya çıkma sıklığı ve tekrar tekrar yaşanması gibi bazı verileri ölçmeye çalışmıştır. Tüm bu araştırmalar, yıldırmanın çeşitli boyutlarını ve etkilerini daha iyi anlamak için yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmaların ortak noktası; iş dünyası içerisinde ortaya çıkması, belirlenmiş bir kişiye odaklanması, devamlılık arz edecek şekilde uygulanması ve ahlak sınırları içerisinde yer almayacak şekilde düşmanlık güdülerek hedeflenen kişileri bertaraf etme amacı taşıması, uygulanan bireylerde hem psikolojik hem de fiziksel sorunlara neden olma ihtimalinin yüksek olması ve her türlü olumsuz ve ısrarla uygulanan davranışları içermesi olarak ortaya konmuştur.

Farklı bölgelerde ve alanlarda yapılan araştırmalarda, yeni bir konunun literatüre kazandırılmasıyla farklı şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi normaldir. Araştırmaların derinleştirilmesi ve uluslararasılaşması sürecinden sonra yıldırma davranışlarını tanımlamak ve ifade edecek kavramı ortaya koymak için ortak bir terimin kabul görmesi olasıdır, ancak kültürel ve bölgesel olarak değişik terimlerle ifade edilmesi de bu tür davranışlara değişik perspektifler getirebileceği ihtimal dahilindedir. Bu nedenle, yıldırma davranışı konusunda daha fazla çalışma yapılması ve bu alanda yeni bakış açılarının geliştirilmesi gerekmektedir (Çobanoğlu, 2005).

Yıldırma Davranışı ve Eğitim

Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan okul, kaliteli eğitim verebilmek ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmek için iyi bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır. Bu yönetim anlayışının en önemli unsurları ise öğretmenler ve okul yöneticileridir. Onların nitelikleri, yeterlilikleri ve iş birliğiyle, okullarımız daha iyi yönetilebilir ve öğrencilere daha iyi bir eğitim imkânı sunulabilir (Memduhoğlu, 2007). İlköğretim eğitiminde, kaliteyi arttırmaya yönelik en önemli unsur öğretmenlerdir. Nitelikli bir eğitim için öğretmen faktörünün göz ardı edilmemesi gereklidir. Öğretmenlerin niteliklerinin artması için ise uygun çalışma ortamları sağlanmalıdır. Bedensel, psikolojik ve sosyal açılardan sağlıklı olmaları, öğretmenlerin kaliteli hizmet vermesi açısından son derece önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların herhangi birinin bile kaliteli hizmetlerini olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır (Peker, 2002).

Eğitim sektörü, yıldırma davranışlarının yoğun olarak görüldüğü alanlardan biridir. Özellikle idareciler, bazı durumlarda özgür düşünceli, genç ve cesur öğretmenlere karşı baskı uygulayarak onları sindirmeye çalışabilmektedir. Bu durum hem öğretmenlerin işlerini yapmasını engellemekte hem de öğrencilerin eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir (Çobanoğlu, 2005).

Eğitim öğretim sürecinde zaman zaman çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Ancak, bu durumlarda öğretmenler ve idarecilerin olayları kazanmak veya kaybetmek üzerine değerlendirmeleri yanıltıcı olabilir. Bu tutum, çatışmaların daha da büyümesine neden olabilir. Eğitimcilerin, bu tür durumlarla başa çıkabilecek yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu sayede, çatışmaların kontrol altına alınması ve eğitim kalitesinin korunması mümkün olabilir (Çobanoğlu, 2005).

Okullarda yaşanan çatışmaların çözüm yöntemleri, bazen gerçekçi ve inandırıcı olmaktan uzak olabilmektedir. Güç sahibi olanlar, genellikle kendi çözümlerini dayatıp daha zayıf konumdaki kişilerin bu çözümleri kabul etmelerini beklemektedirler. Aksi takdirde, sert önlemlere başvuruluyor ve durum daha da şiddetlenebilir. Bu süreçte yıldırma, baskı ve taciz gibi hatalı davranışlara sıkça başvurulmaktadır. Ancak zorba konumunda olanlar, yaptıklarının disiplin uygulaması olduğunu düşünerek yanlıya düşebilmektedir. Bu şekilde alınan tedbirler, dozu artırılarak devam ettirmekte ve sonunda güçlü olan kazanırken, zayıf olan kaybetmektedir. Oysa krizlerin çözümünde kazanma ya da kaybetme anlayışı yerine, her iki tarafın da kazanması amaçlanmalıdır (Çobanoğlu, 2005).

Okulların modern yönetim anlayışına uygun bir şekilde işletilmesi ve hedeflere ulaşılması için, okul müdürlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Okul müdürleri, bu sorumluluğun farkında olarak hareket ederek, okul yönetimindeki sorunların azaltılmasında önemli bir role sahiptir (Memduhoğlu, 2007).

Kurumların başarısı için en önemli unsur, ast-üst ilişkilerinde anlayışa dayalı uyumdur. Okul müdürleri, ne kadar bilgili olursa olsun, emir verdiği kişilerin görevlerini ne kadar iyi bilecekleri önemli değildir. İyi sonuçlar elde etmek için en önemli faktör, ast-üst ilişkilerindeki uyumdur. Bu nedenle, örgüt içinde hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya açık iletişim kanallarının bulunması, motivasyonu önemli ölçüde artırabilir ve verimliliği artırabilir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s. 40). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde görev yapmakta olan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile ilgili görüşlerini almak için yapılan bu çalışmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi olan kolay ulaşılabilir durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için kullanılan kolay ulaşılabilir durum yöntemi çalışmanın problem durumuna ilişkin olarak bilgi kaynağı olabilecek kişilere daha hızlı ve kolay yoldan ulaşılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esasına göre katılım sağlayan katılımcılardan 8 ilkököl ve 7 ortaokul öğretmeni seçilmiştir. Çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmenlerden 6 tanesi erkek, 9 tanesi de kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından, araştırmanın amacına hizmet edecek ve alt amaçlar ile ilgili olarak yeterli bilgi sunacak şekilde dokuz soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken gerekli literatür taramaları yapılmış ve Çelebi ve Taşçı Kaya (2014) tarafından yayımlanan makale ve Koçak (2018) tarafından ortaya konulmuş olan yüksek lisans tezi temel alınarak oluşturulmuştur. Soruların, amaç ve alt amaçların kapsamının karşılanması ve anlaşılabilirliğini denemek için iki sınıf öğretmeni ile test gerçekleştirilmiştir. Alınan dönütlere göre sorular tekrar revize edilmiş ve üç adet uzmana uzman görüşü için bildirildikten sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme oluşturan öğretmenlere Yıldırma Davranışı Görüşme Formu bir gün öncesinden verilmiş ve randevu sistemi kullanarak görüşmeler tamamlanmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler öğretmenlerin izni ile kaydedilmiş ve görüşme esnasında notlar alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları ve alınan notlar olduğu gibi bir Word dosyasına kaydedilmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanarak veriler kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenlerden alınan alıntılar oldukları gibi bulgular kısmına eklenerek çalışma desteklenmiştir. Kodlanan ve temalara yerleştirilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışlarını ortaya koymak için sorulan ‘Okulda kendiniz ve/veya mesai arkadaşlarınızın karşı karşıya kaldığı yıldırma davranışları nelerdir?’ sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, soruya yanıt veren 15 öğretmenden 12’si yıldırma davranışı ile kendilerinin karşı karşıya kaldığını, 3’ünün mesai arkadaşlarının yıldırma davranışına maruz kaldığını bildirmiştir. Öğretmenlerin mağdur ya da tanık olarak karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışları ve tekrar edilme sayıları Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Yıldırma Davranışları

Temalar	Kategoriler	f
Mesleki Performansa Yönelik	Performansı Görmezden Gelme	3
	Açık Arama	2
	Yıpratma	2
Kişisel Özelliklere Yönelik	Ciddiye Almama	4
	Alay Etme	2
	Küçük Görme	2
Güç Kullanmaya Yönelik	Fazla İş Yüğü	4
	Psikolojik Baskı	3
	Zorbalık	2

Yıldırma davranışı ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı şöyledir;

‘Örneğin çalışmış olduğum bir okulda müdürümüz sürekli asabi ve saldırgandı. Kendisine bir şey sormak için odasına gidemiyordum bile. Sadece bana karşı değil diğer arkadaşlara karşı da aynı şekilde davranıyordu. Makamı sebebiyle o bir güce sahipti ve öğretmenler üzerinde bu gücü baskı kurarak kabul ettirmeye çalışıyordu.’ E4.

'Meslek hayatım boyunca elbette yıldırma davranışlarına maruz kaldım mesela size son yaşadığım mobbingi anlatmak istiyorum. Birkaç hafta önce okul müdürüm özel isteklerinin tarafımda karşılanmıyor olması sonucunda beni odasına çağırarak "Hocam sen çok yorulmuşsun EYT senin için çok güzel bir fırsat bunu iyi değerlendir. Seni buradan beyefendi gibi uğurlayalım. Yoksa seni buradan soruşturma yoluyla gönderirim." diye tehdit etti.' E5.

'Odasına ne zaman gitsem ve kendisiyle konuşmak istesem beni hiç dinlemiyor sürekli sözümü keserek kendimi ifade etmem izin vermiyordu. İlk andan itibaren beni okul personeli olarak hiç kabul etmemişti. Bana sınıf vermek yerine dışarıdan öğretmen görevlendirilmesini talep ediyordu. Beni kabullenemediğini eşimin farklı ilçede olmasını fırsat bilerek eşimin olduğu ilçeye tayin isteyip gitmem konusundaki ısrarları açıkça ispatlıyordu.' K1.

Yıldırma davranışına mesai arkadaşlarının maruz kaldığını bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı da şöyledir;

'Görev yaptığım okullarda ve şimdiki okulumda herhangi bir yıldırma davranışına maruz kalmadım. Fakat mesai arkadaşlarımla bu tür durumlarla karşı karşıya kaldıklarına tanık oldum. Özellikle bayan arkadaşlar ve ideolojik yönden farklı gruplar içinde yer alan arkadaşlar yıldırma davranışına daha çok uğruyor.' E3.

'Mesela bir öğretmen arkadaşımız 23 Nisan gösterilerinde zorunlu bir sebepten dolayı görev yerinden kısa bir süreliğine ayrıldığı için tüm öğrenci, öğretmen ve velilerin içinde azarlandı. Bu öğretmenimiz yıllarını eğitime vermiş bir insan. Bu şekilde bir davranışa maruz kalmamalıydı.' K5.

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışlarını ortaya koymak için sorulan 'Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarının nedenlerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, mağrurdan kaynaklanan nedenler ve yıldırıcıdan kaynaklanan nedenler olmak üzere iki ana kaynak tespit edilmiştir. Yıldırma davranışına neden olan bu kaynaklar, nedenler ve katılımcılar tarafından cevap olarak tekrar edilme sayıları Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: Yıldırma Davranışına Neden Olan Kaynaklar.

Temalar	Kategoriler	f
Mağdurdan Kaynaklı Nedenler	Sessiz Kalma, İtaat Etme	4
	Kıskançlık ve Rekabet	3
	Haklarını Bilmemek	5
	Mesleki Saygınlığın Bitmesi	2
Yıldırıcıdan Kaynaklı Nedenler	Güce Sahip Olma	3
	Ego Tatmini	4
	Yeniliğe Kapalı Olma	2

Yıldırma davranışının nedenlerine baktığımızda; mağdurdan kaynaklanan nedenlerde en fazla tekrar öğretmenlerin hakkını bilmemesi, yıldırıcıdan kaynaklanan nedenlerde ise en fazla tekrar yöneticilerin ego tatminleri olduğu görülmüştür.

En fazla tekrara sahip olan öğretmenlerin haklarını bilmemesi ile ilgili katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir;

'Öğretmenlerin haklarını yeterince savunamamaları, yeterince kanun ve yönetmelikleri bilmemeleri gibi nedenlerden dolayı mobbing davranışlarına maruz kalabilmektedirler.' E2.

'Öğretmenler haklarını bilmedikleri için yönetici ne yaparsa yapsın buna hakkı olduğunu düşünüyor. Kendi haklarını bilse ve buna itiraz etse bence yönetici gerekli cevabı alır.' K4.

En fazla ikinci tekrara sahip olan sessiz kalma, itaat etme ile ilgili katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir;

'Kendimden yola çıkarak sessiz kalmamız, kendimizi ifade edemememiz mobbinge maruz kalmanın nedenlerinden birisidir.' K5.

'Altan alma, güce karşı sessiz kalma, otoriteye başkaldırmama gibi yanlışlara yanlış dememe gibi alışkanlıklarımız var. Temel sebebinin bu olduğunu düşünüyorum.' E1.

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışlarının hangi kesim/konum tarafından uygulandığını ortaya koymak için sorulan 'Öğretmenler kimlerin yıldırma davranışlarına maruz kalıyor? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları idare (13 tekrar), öğretmenler (6 tekrar) ve veliler (4 tekrar) tarafından yapıldığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin idare tarafından yıldırma davranışına maruz kaldığını bildiren cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Çalıştığım okullarda öğretmen arkadaşların idare tarafından yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını gördüm. Öğretmenlerin yapacak oldukları projelerde buna ket vurulması, engel olunmasıyla karşı karşıya kalınan durumlar oluyor.' K7.

'Okulumda ben ve arkadaşlarım mobbing davranışlarına maruz kaldık. Bu davranışlar okul müdürümüz tarafından gerçekleşti.' K5.

'Okul yöneticilerinin kanunlardan aldığı yasal gücü kullanarak öğretmen ve diğer personele mobbing yapması. (Öğretmene boş güne nöbet yazılması, ders programının dağınık şekilde planlanması, personel ise izin işlemlerinde zorluk çıkarılması, dilekçe vb. yazışmaların yasal süresinin son güne kadar bekletilmesi gibi...).' E6.

'Okul idarecileri ise öğretmenlere eşit ve adil davranmayarak yıldırma davranışları sergileyebilmektedir.' E2.

'Makama dayalı gücün kötüye kullanılması sonucu yıldırma davranışlarına maruz kalınabiliyor. Örneğin çalışmış olduğum bir okulda müdürümüz sürekli asabi ve saldırgandı. Kendisine bir şey sormak için odasına gidemiyordum bile.' K1.

Öğretmenlerin öğretmenler tarafından yıldırma davranışına maruz kaldığını bildiren cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Biz öğretmenler zümre öğretmenleri olarak birbirimize mobbing uyguluyoruz. Ben asıl bundan rahatsızım. Birbirimizin arkasında değiliz.' K9.

'Genelde meslektaşlarımızdan da yıldırma davranışlarına maruz kalabiliyoruz. Genelde okul müdürüne yakın olan öğretmenlerin yaptığını düşünüyorum. Onunla aynı düşüncelere sahip, onunla fazla paylaşımları olan sürekli görüştüğü kişilerin de bu tip davranışlar gösterebileceğini düşünüyorum.' K2.

Öğretmenlerin veliler tarafından yıldırma davranışına maruz kaldığını bildiren cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Öğretmenler velilerin daha çok yıldırma davranışlarına maruz kalıyor. Velilerin kendini ön plana çıkarma çabası, velinin öğretmenden daha çok görev ve sorumluluk istemesi, velinin öğretmenin mesleki bilgisine müdahale etmesi, yöntem ve tekniğini bilinçsizce eleştirmesi öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing davranışlarına örnek gösterilebilir.' E2.

'Ben ve öğretmen arkadaşlarımızın birçoğu velilerin yıldırma davranışlarından oldukça mustaribiz. Elbette tüm veliler için aynı durum söz konusu değil ancak her sınıfta ortalama üç beş veli öğretmenden daha çok öğretmen gibi davranıyor. Özellikle çocuğundan akademik beklentisi yüksek olan, hırslı veliler. Ayrıca sınıf annesi adı altında sınıfta öğretmen dahil veli, öğrenci üzerinde üstünlük, hakimiyet kurmaya çalışan veliler var maalesef.' K8.

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışlarının öğretmenleri nasıl etkilediğini ortaya koymak için sorulan 'Karşılaştığınız yıldırma davranışları sizi psikolojik, sosyal, fiziksel olarak nasıl etkilemektedir?' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan sonuç Tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3: Yıldırma Davranışının Öğretmenlere Etkileri

Temalar	Kategoriler	Tekrar
Psikolojik Etki	Mutsuzluk	5
	Kaygı	5
	Depresyon	2
Sosyal Etki	Yalnız Kalma İsteği	6
	İletişim Güçlüğü	4
Fiziksel Etki	Yorgunluk	5
	Sağlık Sorunları	3

Yıldırma davranışının öğretmenler üzerindeki etkilerine etki yönü baktığımızda en fazla tekrarın psikolojik etki olduğu, etki şekli olarak baktığımızda ise en fazla tekrarın yalnız kalma isteği olduğu görülmüştür.

Yıldırma davranışları sonucunda psikolojik olarak etkilenen katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Yaşadığım bu çirkin olaydan sonra psikolojim oldukça kötü etkilendi ve maalesef anksiyete bozuklukları yaşamaya başlayınca psikolojik destek almak zorunda kaldım kısa süreli de olsa sakinleştirici kullanmak

zorunda kaldım. Çünkü yaşadıklarımı bir kenara atıp günlük yaşantıma devam edemiyordum. Yaşadıklarım adeta ben nereye gidersem benimle birlikte geliyordu.’ K8.

‘Öğretmen kendini moral ve psikolojik yönden kötü hissettiği için kafasında bir kenarlarda duruyor ve mutlu olamıyor.’ E1.

‘Okuldan çıkıp günlük hayatımın rutinine döndüğümde ise yaşamış olduğum stres ve kaygı rutinimi devam ettirmemi engelliyordu. Sürekli düşüncelere dalyor, yaşadıklarımı zihnimden atamıyordum bu da dalgın olamam sebep oluyordu. Sürekli uyumak istiyordum fakat yattığımda da uyuyamıyordum. Çünkü zihnim hep meşguldü.’ E4.

Yıldırma davranışları sonucunda sosyal olarak etkilenen katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

‘Sosyal ilişkilerimi zayıflatıyor ve kendimi o sosyal ortama ait değilmişim gibi hissetmeme neden oluyor. Yıldırma davranışları karşısında kendinizi yalnız hissediyorsunuz ve bazen iç dünyanıza çekilmek mecburiyetinde kalıyorsunuz.’ E2.

‘Sadece iş hayatımı değil sosyal hayatımı, evlilik hayatımı ve anneliğimi de etkiliyordu.’ K2.

‘Çevremdeki kişiler bendeki değişim farkında olduklarını söyleyip bir problem olup olmadığını soruyorlardı. Çünkü eski neşem kalmamıştı Arkadaşlarımla yapmış olduğumuz sosyal etkinliklerden zevk almamaya ve dolayısıyla onlardan da uzaklaşmaya başlamıştım. Nedense kimseye de yaşadığım durumu anlatmıyordum.’ K1.

Yıldırma davranışları sonucunda fiziksel olarak etkilenen katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

‘Kendi adıma çok savaş verdim bununla ilgili. Sürekli olarak Kalp çarpıntıları, baş ağrıları, elde ayakta titremeler, boyun ağrıları çektim.’ K7.

‘Dolayı üzerimde o kadar çok yük olduğumu hissediyorum ki sağlık yönünden de yıprandığımı düşünüyorum. Giderek yaşlandığımı fark ediyorum.’ K9.

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışlarının okul iklimini nasıl etkilediğini ortaya koymak için sorulan ‘Öğretmenlerin karşılaştığı yıldırma davranışlarının okul iklimi, okul-veli iş birliği, eğitim-öğretim süreci gibi okul ile ilgili unsurları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?’ sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan sonuç Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4: Yıldırma Davranışlarının Eğitime Etkileri

Temalar	Kategoriler	f
Verimlilik ve Motivasyon Sorunları	Motivasyon Düşüklüğü	8
	Verimsizlik	5
İletişim ve Aidiyet Sorunları	Eğitim Öğretim Sürecine Zarar Verme	6
	Öğretmen-Veli İletişimsizliği	4
	Aidiyet Duygusunun Kaybı	4

Yıldırma davranışının okul iklimine etkisi konusunda en fazla tekrar motivasyon düşüklüğü olarak ortaya konmuştur.

Yıldırma davranışları sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarında düşüklüğe neden olduğunu belirten katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

‘Yıldırma davranışına maruz kaldığımda iş motivasyonum oldukça düşmüştü. Okula gelme isteğim azalmıştı bu da sınıftaki performansımın düşmesine sebep olmuştu. Moralim bozuluyordu sınıfa başta bunu yansıtmamak için elimden geleni yapmama rağmen bunu başaramadım.’ E4.

‘Öğretmenler “Gelelim bir an önce işimiz bitsin, aldığımız maaşın karşılığını verelim ve evimize geriye dönelim.” düşüncesinde okul iklimimiz burada ciddi anlamda olumsuz etkileniyor.’ K9.

Yıldırma davranışları sonucunda eğitim öğretim sürecinin zarar gördüğünü ve öğretmenlerin eğitim verimsizliğine neden olduğunu belirten katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

‘İşin verimliliği düşüyor, oradaki çalışma ortamı bozuluyor. Eğitim öğretim aksıyor. Öğretmen kendini moral ve psikolojik yönden kötü hissettiği için yaşadıkları kafasında bir kenarlarda duruyor ve eğitim öğretim kötü etkileniyor.’ E1.

‘Öğretmenler sadece alacağı ücreti düşünür hale getirmektedir. Öğretmen eğitim faaliyeti hakkında hiçbir verimlilik düşünmemektedir. Söylenen, önerilen uygulamaları özümsemeden yerine getirmektedir.’ E3.

'Okul idaresi tarafından yıldırma davranışına maruz kalmak istemeyen öğretmenler idare ile ters düşmemek için okuldaki eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili, okul ile ilgili görüş ve düşüncelerini açıkça ifade edemeyebiliyorlar. Okulda eğitim öğretim seviyesini yükseltmeye yönelik eleştirilebilecek noktalarda sessiz kalmak zorunda kalabiliyorlar. Bu da eğitim öğretimin kalitesinin artırılması açısından yeni fikirlerin öne sürülmesini engelleyebiliyor. Yeni ve farklı düşüncelere kapalı hale gelmiş olan okullarda da eğitim öğretim süreci sıradanlaşıyor.' E5.

Yıldırma davranışları sonucunda öğretmen-veli iletişimin zarar gördüğünü belirten katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Öğretmenlerin karşılaştığı yıldırma davranışları öğrenci ve velilerin okulla gerektiği kadar bütünleşmemesine sebep olmaktadır bu durumda iş birliğine ket vurmaktadır.' E6.

'Mesela veliyle konuşuyorum bakıyorum ki anlaşıyorum bir noktadan sonra artık diyorum ki çocuk sizin çocuğunuz, tercihler sizin tercihiniz. Biz sadece size bilgi veririz, başka bir şey yapmayız. Dediğim gibi en fazla biz burada birkaç yıl uğraşırız. Bundan sonrası sizin tercihiniz ve kararınız derim kendimi çekme ihtiyacı duyuyorum, daha fazla açıklama yapmayı nefesimi yorma olarak görüyorum.' K4.

'Öğretmenlerin veli yıldırmasına yoğun olarak maruz kaldıkları okullardan hiç bahsetmek bile istemiyorum. Bu okullarda öğretmenden çok veliler söz sahibi olduğu için, sınıfların hâkimi öğretmen değil veliler, hatta okulu yöneten idareciler değil veliler haline dönüştüğü için burada okul veli iş birliğinden bahsedemiyoruz bile.' K5

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yıldırma davranışları ile baş etme stratejilerini ortaya koymak için sorulan 'Yıldırma davranışı ile karşılaştığımızda nasıl baş ediyorsunuz? Yıldırma davranışı ile hiç karşılaşmadıysanız insanların bu davranışlarla nasıl baş ettiğini gözlemliyorsunuz?' sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan sonuç Tablo 5 de sunulmuştur.

Tablo 5: Yıldırma Davranışına Karşı Savunma Stratejileri

Savunma Stratejisi	f
Haklarını Savunmak	5
Görmezden Gelmek	5
Taviz Vermemek	4
Olumlu İletişim Kurmak	2

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenleri yıldırma davranışları ile ilgili baş etme stratejilerine bakıldığında en fazla tekrarın haklarını savunmak ve görmezden gelmek olduğu ortaya konmuştur.

Yıldırma davranışı karşısında baş etme stratejisi olarak haklarını savunan katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Yönetmeliğe hâkim olmanın ve haklarımı tam anlamıyla bilmemin yıldırma ile baş etme yöntemim olduğunu gördüm. Yıldırma davranışıyla başa çıkabilmek için haklarımın bilincinde olduğumu ve sonuna kadar hakkımı koruyacağımı üst makamlarıma yazılı olarak ilettim. Bence bu oldukça caydırıcı bir yöntem.' E4.

'Yıldırma davranışı ciddi boyutlara ulaşırsa durumu daha üst makamlara taşımayı tercih ediyorum. Özlük haklarımı biliyorum ve korumaya çalışıyorum.' K5.

'İlk önce hakkımı aramaya çalışıyorum. Amirim tarafından yıldırma uğradıysam bir üst makama gitmeye çalışıyorum. Soruşturma geçiriyorsam kendimi savunmaya çalışıyorum. Son iki yıldır üye olduğum sendikadan destek istiyorum. Fakat bizler üst makamlarca arkasında durulan bir camia olmadığımız için bununla bir yerlere varamayacağımın da farkındayım.' K9.

Yıldırma davranışı karşısında baş etme stratejisi olarak görmezden gelen katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Yıldırma davranışlarını sergileyen kişilerden uzak durmaya çalışıyorum, sabırlı olmaya çalışıyorum. Mobbinge maruz kaldığım kişiyle konuşmaya çalışırım.' E2.

'Karşılaşan arkadaşlarımdan bir kısmının yıldırma uygulayan kişiye karşı tüm duygularını kapatarak, yıldırma uygulayan kişinin yaptıklarını görmeyerek, söylediklerini duymayarak başa çıkmaya çalışıyorlar.' E6.

Yıldırma davranışı karşısında baş etme stratejisi olarak taviz vermeyen katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Ben yıldırımaya uğradığımda mesleğimde yeniydim ve yıldırma davranışına uğradığım kişinin arkasının kuvvetli olduğunu düşünüyordum. Korkuyordum ama kesinlikle taviz vermedim ve susmadım. Bence susulmamalı. Bu kişilerin bu şekilde davranmalarına izin verilememeli. Herkes işini yapmalı.' K2.

'Yıldırma davranışıyla baş başa kaldığında direkt sınırlarını hatırlatıyorum. Direkt yönetmeliğimde eğer maddesi varsa şey var diyorum ki bakın benim yönetmeliğim bu yönde. Ben bu kadarını yapabiliyorum. Benim sınırlarım buraya kadar diyerek daha profesyonel yaklaşıyorum.' K4.

'Çeşitli tehditlerde bulunuyor ve bunu başka bir veli vasıtasıyla bana iletiyordu. Dik durmam gerektiğinin farkındaydım. Çünkü beni korkutup yıldırımaya çalışıyordu. Kontrolsüz hareket etmemeliydim, bilinçli ve mantıklı hareket etmeliydim.' K1.

Yıldırma davranışı karşısında baş etme stratejisi olarak olumlu iletişim kuran katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

'Zamanla fark ettim ki düşüncelerimi hakaret etmeden, düzgün bir üslupla doğru iletişim tarzıyla karşı tarafa iletmem yıldırma davranışını yapan kişinin artık bu davranışına devam etmesini engelliyor.' E5.

'Eğer karşınızdaki kişi iletişime açıksa mobbing davranışına maruz kaldığınızda yıldırma uygulayan kişiyle açıkça konuşmanın işe yaradığını düşünüyorum.' E4.

SONUÇ

Öğretmenlerin okulda kendilerinin veya mesai arkadaşlarının maruz kaldığı yıldırma davranışlarına ilişkin olarak verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerinin tamamının yıldırma davranışının mağduru veya tanıdığı olduğu anlaşılmaktadır. Ocak (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslek hayatlarında en az bir kez yıldırımaya mağdur veya tanık olarak maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç cevapları itibari ile çalışma ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile ilgili yaşantılarına verdikleri cevaplara bakıldığında genellikle ciddiye almama, performansı görmezden gelme, fazla iş yükü verme şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Yaman (2010) ve Gündüz ve Yılmaz (2008) da ortaya koydukları çalışmaların en az karşılaşılan yıldırma davranışlarını cinsel taciz ve fiziksel şiddet, en fazla görülen davranışların ise , fazla iş yükü verme ve ciddiye almama olarak bulmuştur. Araştırma elden edilen bu sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının hangi kesim/konum tarafından uygulandığını ile ilgili soruya verilen cevaplara göre sırasıyla en fazla idare, diğer öğretmenler ve veliler sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucuya araştırma, yıldırma davranışının neredeyse tamamının idare tarafından veya idare aracılığı ile yapıldığını ortaya koyan Cemaloğlu ve Ertürk (2007), Ekşici (2009) ve Tanoğlu'nun (2006) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Işık (2007) yaptığı çalışmada ise diğer öğretmenler ve öğrenciler arasında da yıldırma davranışının gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu araştırma diğer öğretmenlerin yıldırmanın bir tarafı olduğu kısım ile paralellik gösterse de öğrenciler ile yıldırma davranışı için paralellik göstermemektedir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışından etkilenme durumları ve bu davranışların okul iklimi, veli-öğretmen ilişkisi ve eğitim-öğretim sürecini etkilemeleri ile ilgili verilen cevaplara bakıldığında ise öğretmenlerin, psikolojik olarak mutsuzluk ve kaygı, sosyal olarak yalnız kalma ve fiziksel etki olarak yorgunluk ön plana çıkmıştır. Okul iklimi, veli-öğretmen ilişkisi ve eğitim-öğretim süreci etkilerinde ise motivasyon kaybı ve eğitim- öğretim sürecine zarar vermesi en fazla tekrarlanan cevaplar arasındadır. Çalışma bu sonuçları ile Kaymakçı (2009), Ekşici (2009), Akbaş (2009) ve Doğan'ın (2009) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışları ile ilgili baş etme stratejileri incelendiğinde hakkını savunma ve görmezden gelme davranışları en fazla tekrar edilen baş etme yöntemi olarak görülmektedir. Gökçe (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin genellikle kendini geri çektiği, kurumdan ayrılmayı tercih ettiği veya muhatap olmayarak yıldırma davranışları ile baş etmeyi seçtiklerini ortaya koymuştur. Araştırma görmezden gelme stratejisi olarak Gökçe'nin (2006) araştırması ile paralellik gösterirken diğer sonuçları açısından benzerliğe rastlanamamıştır.

Elde edilen bu sonuçlar ve paralellik gösteren çalışmalar beraber ele alındığında, öğretmenler toplumu oluşturacak olan bireylerin eğitiminde en kritik görevi üstlenmekte iken psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak maruz kaldıkları bu sonuçların verdiği zararı sadece öğretmen üzerinde beklemek doğru bir beklenti olmayacaktır. Öğretmenlerin etkilendiği etkilere bakıldığında meslek hayatı içerisinde işini yapmasını engelleyecek, baskı altında kalacak ve sürekli motivasyon kayıplarına neden olacaktır. Sonunda bu etkiler bir öğretmenden okul iklimine ve çıktı olacak olan öğrencilere yayılacaktır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına bakıldığında neredeyse tüm öğretmenlerin mağdur ya da tanık olarak yıldırma davranışına maruz kaldıkları görülmektedir. Bu konuda üst yönetim ve bakanlık düzeyinde konu ele alınmalı ve gerekli düzenlemeler ile özellikle idarecilerin hizmet içi eğitimlerine önem verilmelidir.

Günümüzde tek başına hak savunucusu olmanın zorlaştığı bir dönemde, öğretmenler destek almak için herhangi bir sendikaya dahil olabilirler.

Öğretmenlerin, haklarının neler olduğunu bilerek gerektiğinde kendilerini savunabilmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle, hukuki yollara başvurmak gerektiğinde çekinmeden denemelidirler.

Yıldırma davranışının kaynağına bakıldığında veliler de yıldırma davranışı sergileyebilmektedir. Bu konuda velilere aile eğitim programları düzenlenerek veli olmanın eğitimin sorgulayanı değil bir paydaşı olduğu, öğretmen kadar velinin de eğitimden sorumlu olduğu ve hukuki ve ahlaki boyutlar içerisinde öğretmenler ile iş birliği sağlamanın eğitime olan katkısı anlatılması önerilmektedir.

Öğretmenin öğretmene yıldırma davranışı uyguladığı sonucuna dayanarak, üst yönetim ve bakanlık düzeyinde konunun ele alınması, öğretmen yetiştirme sürecinde bu konunun gerekirse eğitim fakültesi müfredatlarına eklenmesi ve okul içi iş birliği ve huzur ortamının eğitim öğretim süreci ve öğretmen motivasyonuna katkısı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma, yalnızca 15 öğretmenin görüşlerine dayandığı için öğretmenlerin yıldırma bakış açılarını ve farkındalıklarını tam olarak anlamamıza olanak sağlamayabilir. Bu nedenle, daha fazla katılımcının yer aldığı bir çalışma yapmak, daha kapsamlı sonuçlara ulaşmamızı sağlayabilir.

Öğretmenlerin yıldırma algılarını ölçmeye yönelik bir çalışma yapmak istenirse, sadece yıldırma yaşamış öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir. Böylece etkilenen öğretmenlerin deneyimlerinin daha doğru bir şekilde ölçülmesi mümkün olabilir.

Yıldırma'yı daha detaylı anlamak için, daha az sayıda yıldırma yaşamış öğretmenle vaka çalışması yapılabilir. Bu şekilde, yıldırmanın daha fazla detayına ve öğretmenlerin deneyimlerine odaklanarak, yıldırmanın nasıl ortaya çıktığı ve etkileri hakkında daha ayrıntılı bir bilgi elde edilebilir.

Devlet okullarında çalışan öğretmenlerle yürütülen bu çalışmanın sonuçları, özel kurumlarda çalışan öğretmen veya idareciler için de geçerli olabilir. Bu nedenle benzer bir çalışma özel okullardaki öğretmen veya idarecilerle de gerçekleştirilebilir ve yıldırma konusunda daha kapsamlı bir anlayışa sahip olunabilir.

KAYNAKÇA

- Asunakutlu, T. ve Safran B. (2006). Örgütlerde Yıldırma Uygulamaları (Mobbing) ve Çatışma Arasındaki İlişki. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 6(11), s. 111-129.
- Baykal, A. N. (2005). Yutucu Rekabet: Kanuni Devrindeki Mobbingden Günümüze. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri (Mobbing). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dick, V and Wagner, U. (2001). Stress and Tension in Teaching: A Structural Equalization Approach. British Journal of Educational Psychology, 71, 243-259.
- Einarsen, S. (1999). The Nature And Causes Of Bullying at Work. International Journal of Manpower, Vol. 20(1/2) , pp. 16-27.
- Gündüz, H. B. ve Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Düzce İli Örneği). Milli Eğitim Dergisi, Sayı:179, s. 269-282.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1):79-93.
- Kök, B. S. (2006). İş Yaşamında Psiko-şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu ve Nedenleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), s. 433-448.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. European Journal Of Work And Organizational Psychology, 5(2), s. 165-184.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:176.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2005). Oxford University Pres.

Tınaz, P. (2006). İş Yerinde Psikolojik Taciz (Mobbing). İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Türk Dil Kurumu. (2023). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi: 10.04.2023).

Vartia, M. (1996). The Sources of Bullying-Psychological Work Environment and Organizational Climate. European Journal Of Work And Organizational Psychology, 5(2), pp. 203-214.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zapf, D., Knorz, C. ve Kulla, M. (1996). On the Relationship Between Mobbing Factors and Job Content, Social Work Environment and Health Outcomes. European Journal Of Work And Organizational Psychology, 5(2), pp. 215-237.



Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki Antalya İli Örneği *

The Relationship Between Cultural Capital Levels of School Administrators and School Culture The Case of Antalya Province

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okuldaki okul kültürüne yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi demografik özelliklerinin kültürel sermaye düzeyleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik incelemeler gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninde betimsel bir çalışma ile gerçekleştirilen bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Antalya ili ve ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan yöneticiler oluştururken, örnekleme ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle Antalya ili Kemer ve Kumluca ilçelerinde bulunan 157 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26 istatistik programıyla analizi gerçekleştirilmiş olup, iki değişkenli analizlerde t-testi, üç veya daha fazla değişkenin olduğu analizlerde ANOVA testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi içinde korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca, okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri arasında medeni durum ve görev türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öte yandan, okul yöneticilerinin okul kültürü düzeyleri ile cinsiyet ve görev türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır, ancak medeni durum değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin kültürel sermayelerini artırmak için lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri ve kültürel sermayelerini kullanarak yapacakları çalışmaların desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Okul Kültürü, Okul

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between cultural capital levels of school administrators and school culture in schools. Depending on this main purpose, the relationship between school administrators' demographic characteristics such as gender, age, professional seniority and cultural capital levels and school culture was examined. The population of the study consists of administrators working in public schools in Antalya province and its districts, while the sample consists of 157 school administrators in Kemer and Kumluca districts of Antalya province with the convenience sampling method. This research, which was conducted with the survey design, one of the quantitative research methods, was conducted in the second semester of the 2022-2023 academic year. The data obtained in the research were analyzed with SPSS 26 statistical program, t-test was applied in bivariate analyzes and ANOVA test was applied in analyzes with three or more variables. According to the findings of the study, there is a positive and significant relationship between school administrators' cultural capital levels and school culture. In addition, no significant difference was found between the cultural capital levels of school administrators depending on their marital status and type of position. However, a significant difference was found between their genders. On the other hand, no significant relationship was found between the school culture levels of school administrators and their gender and job type, but a significant relationship was found between the marital status variable. According to the results of this study, it can be suggested that school administrators should be directed to graduate education in order to increase their cultural capital and their studies using their cultural capital should be supported.

Keywords: Culture, School Culture, School

GİRİŞ

Eğitim süreci, doğumdan itibaren aileyle başlayarak sonrasında okullar aracılığıyla devam eder. Bu süreçte, kişiler hem bilişsel, psikomotor ve duyuşsal açılardan gelişimlerini sağlarlar hem de sosyal ve kültürel değerleri benimseyerek toplumsallaşır ve bu değerlere katkıda bulunurlar. Son yıllarda dünyada yaşanan değişimler, eğitim politikalarında birçok yenilik getirmiştir. Bu nedenle, okulların 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmesi beklenmekte ve bu beklenti sürekli olarak artmaktadır (Erdoğan, 2019).

Betül Aköz¹

How to Cite This Article

Aköz, B. (2023). "Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki Antalya İli Örneği", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3945-3957. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70912>

Arrival: 05 May 2023
Published: 31 July 2023

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

*Bu çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden Türetilmiştir
¹ Öğretmen, MEB, Antalya, Türkiye



Küreselleşme hareketi dünya genelinde toplumsal ve sosyal düzen içinde değişikliklere yol açarak, öğrencilerin akademik başarılarında gelişmeler sağlamakta ve öğrenci hareketliliklerini artırmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin rollerinde de değişikliklere ve yeni sorumluluklara sebep olmaktadır. Bu roller arasında öğrenme ortamını yönetme, etkili iletişim kurma, öğrenci akademik başarısını takip etme, veriye dayalı yönetim anlayışı benimseme, program geliştirme, teknolojiyi etkin ve verimli şekilde kullanma, farklılıkları bir araya getirerek yönetme, insan kaynaklarını geliştirme, kurum kültürü oluşturma ve liderlik etme gibi görevler bulunmaktadır (Aslan, 2012). Bu çerçevede, eğitimdeki değişimler ve küreselleşme trendleri, okul yöneticilerinin daha çok yönlü ve çok becerili olmalarını gerektirmektedir. Onların başarılı olabilmeleri için bu yeni rolleri benimsemeleri ve eğitim sürecindeki yeniliklere uyum sağlamaları önemlidir. Bu sayede, eğitim sistemleri, çağın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirebilir ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir.

Okullarda, öğrenci ve öğretmen yapıları farklılaşarak, mevcut okul yönetiminin değişmesine ve okul yöneticilerinden beklentilerin artmasına neden olmaktadır. Okul yöneticilerinden beklenen görevler arasında şunlar yer almaktadır: değişim ve gelişimi takip ederek, bireyleri merkeze alan bir eğitim ortamı oluşturmak, okulun tüm paydaşlarına eğitim-öğretim ortamını sevdirmek ve okulu benimsemelerini sağlamak, çevreyle iş birliği içinde çalışmak, farklılıklara duyarlı olmak ve kararlara katılımı teşvik etmek (Can, 2002).

Okullar, milli eğitimin temel örgütsel yapısı olarak, toplumun kültürünün devamını sağlamak ve çağın gereksinimlerini karşılamak amacıyla faaliyet gösterir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programları doğrultusunda, farklı okul türlerinde ortak hedeflere yönelik olarak benzer niteliklere sahip öğretmenler ve benzer fiziksel özelliklere sahip okul yapıları bulunmasına rağmen, okul personelinin davranışları, okul kültürü ve okul iklimi gibi faktörlerle birbirinden farklılaşır. Bu farklılıkların oluşmasında ise okul yöneticisinin yönetim tarzı en temel etken olarak karşımıza çıkar (Taymaz, 2021). Sonuç olarak, okullardaki farklı yapılar ve personel özellikleri göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve liderlik becerileri büyük önem taşır. Okul yöneticilerinin farklılıklara duyarlı olması, eğitim-öğretim ortamını etkili bir şekilde yönetmesi ve okulun tüm paydaşlarını bir araya getirmesi, başarılı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sağlar.

Güçlü ve etkin bir okul kültürü oluşturabilmek için, okul müdürünün kültürel açıdan zengin birikime sahip olması ve liderlik yapabilecek yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bir kültürel lider olarak, okul müdürü, örgütün değerlerini şekillendirir, normları belirler ve bu değerlerin örgütün tüm üyeleri tarafından benimsenmesini sağlar. Okulun tüm paydaşlarıyla ortaklaşa paylaşılan bir okul kültürünün oluşturulması, kültürel liderlik vasfına sahip olan okul yöneticisinin sorumluluğundadır (Geylani, 2013).

Kültürü tanımlarken, kişinin yaşantılarından edindiği deneyimlerle oluşan birikimlerin, kişinin davranışlarını kültürel etkenlerden ve içinde bulunduğu sosyal çevreden bağımsız olarak yorumlamamak önemlidir. Başka bir deyişle, okul yöneticisi kendi sosyal çevresinden kazandığı kültürel sermayeyi okula taşır ve bu sermayeyi okul ortamında aktarır. Bu durum, okulun tüm paydaşlarını, farkında olsalar da olmasalar da etkiler (Geylani, 2013). Sonuç olarak, okul yöneticisi, örgütün tüm üyelerini etkileyerek okul kültürünü şekillendirir ve böylece ortaya çıkan okul kültürüne katkıda bulunur.

Bu araştırmanın problemi; Antalya ili Kemer İlçesindeki resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ve okulda var olan okul kültürüne ilişkin olarak yönetici görüşlerinin ne olduğu şeklindedir.

Okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeylerinin belirlenmesi ve bu sermayenin okul kültürü üzerindeki etkilerinin anlaşılması, okul yöneticilerinin çok yönlü yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Güçlü bir okul kültürünün oluşturulması için, okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile mevcut okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın sonuçlarının, okul yöneticilerine, uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Okul Yöneticisinin Kültürel Sermayesi ve Okul Kültürü

Okul müdürleri bir eğitim kurumu içerisinde oluşturulan okul kültürünün en önemli temsilcisidir. Okulun hedeflerini ve bu hedeflere ulaşırken yapılması gereken okula özgü kuralları belirlemesi gerekmektedir. Okul müdürünün kurumdaki pozisyonundan dolayı, kurum içerisinde meydana gelen kültüre öncülük etmek, bu kültürü yönetmek ve desteklemek gibi sorumlulukları vardır (Çelik, 2009).

Okul müdürleri, etkili liderlik yeterliliklerine sahip olmaları sayesinde eğitim kurumlarında önemli bir rol oynarlar. Okulun değer ve inançlarına rol model olarak hareket ederler ve motivasyon, liderlik, karar verme, iletişim, değişim ve örgütsel yapı gibi konularla ilgili olarak okul kültürünün oluşmasına katkı sağlarlar. Okul

müdürleri, kurumsal amaçlarını, geleneklerini ve törenlerini değerlendirirken, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte çalışarak okul başarısı için ortak ve işbirlikçi bir vizyon geliştirirler (Çelik, 2009).

Okulların başarılı olması ve kurumsal hedeflerine ulaşması için oluşturulan örgüt kültürü, akademik başarıya önem veren, yüksek performans beklentisiyle hareket eden, yeniliklere açık ve gelişimi teşvik eden, bilgi paylaşımını önemseyen özelliklere sahip olmalıdır. Okul kültürünün güçlü olmasıyla ilişkilendirilen okul müdürü, demokratik, kültürel ve ahlaki değerlere uygun bir okul ortamı geliştirmeli ve yenilikçi ve bilimsel değerlere öncelik vermelidir (Balcı, 2002).

Güçlü bir okul kültürünün oluşturulması için en önemli şart, okul yöneticisinin kültürel açıdan liderlik yapabilme yeteneklerine sahip olmasıdır. Kültürel olarak liderlik yapabilen bir okul müdürü, bu kültürün çevreyle iletişim yoluyla duyurulması ve tanıtılmasında rol alırken, okul personeliyle, öğrencilerle ve velilerle okula karşı aidiyet duygusu oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Başaran, 2008).

Okul müdürleri, kurum içinde oluşturulan kültürü temsil etmek, yönetmek ve desteklemekle sorumludur. Etkili liderlik yeterlilikleri sayesinde okul müdürleri, okulun değer ve inançlarına rol model olarak hareket eder ve okul kültürünün oluşmasına katkı sağlar. Okul müdürleri, okulun kurumsal amaçlarını belirler, geleneklerini değerlendirir ve öğretmenlerle öğrenciler arasında işbirlikçi bir vizyon oluşturur. Ayrıca, okul müdürlerinin kültürel liderlik yapabilme niteliklerine sahip olması, okul kültürünün güçlendirilmesinde önemli bir faktördür. Okul müdürleri, çevreyle iletişim kurarak okul kültürünü duyurma ve tanıtma, okul personeli ve öğrenci-veli aidiyet duygusunu oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır.

Kültür, insanların dünya görüşünü oluşturmaktadır ve kültürel liderliğin temeli de örgüt içerisinde bulunan kişilerin bakış açısını değiştirerek, farklı bir yönelim sağlamaya dayanmaktadır (Şimşek, 1997). Kültürel olarak liderlik yapmakla yükümlü olan okul müdürünün de personelinin bakış açısını yenilemelerine yardımcı olması gerekmektedir. Kurumdaki yetkili kişi konumundaki yöneticinin lider olabilmesi için teknik alt yapısının, iletişim ve bilişsel yeterliklerinin yanında kültürel sermaye de gerekmektedir (Sarier, 2013).

Bourdieu (1986)'nın eğitim öğretim süreçleri içerisinde elde edilen birikim ve aileden miras yoluyla kalan kazanım olarak tanımladığı kültürel sermaye, entelektüel niteliklerin toplamı olarak nitelendirilmektedir (Ünal, 2013). Eğitim kurumu yetkilisi konumundaki okul yöneticisindeki kültürel sermaye, eğitimde var olan eşitsizliği çözmeye dönük bir okul kültürü oluşturulması, değiştirilmesi ve geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Çelik, 2009).

Okullardaki öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul çalışanlarının mutluluk düzeylerini ve motivasyon seviyelerini artırmak için farklı tarzda etkinliklerin düzenlenmesi gereklidir. Bu süreçte, öğretmenlerin işlerine odaklanmaları, öğrencilerin kültürel sermayelerinin ve akademik başarılarının geliştirilmesi için uygun bir örgütsel yapı ve okul kültürünün oluşturulması önemlidir. Bu noktada, okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterlikleri doğrudan etkilidir (Çelik, 2009).

Okul müdürlerinin kültürel sermayesi, kurumsal hedeflerin belirlenmesinden bu hedeflere ulaşmak için izlenecek stratejilerin ve yapılacak etkinliklerin belirlenmesine kadar birçok alanda okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Okul müdürleri, kültürel sermayelerini kullanarak, okulun hedeflerini ortaya koyar ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları belirler. Ayrıca, okul müdürleri kültürel sermayelerini kullanarak, okulda pozitif bir çalışma ortamı ve iş birliği kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Antalya ilinin Kemer ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, en az iki değişken arasındaki değişimi veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak kabul edilir (Karasar, 2012). Bu doğrultuda, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin Kemer ve Kumluca ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile mevcut okul kültürünün belirlenmesi için okul yöneticilerine konuyla ilgili görüşleri sorulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ve ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi doğrultusunda sosyal medya aracılığı ile hızlı şekilde ulaşılabilen Antalya ili Kemer ve Kumluca ilçelerindeki 117 resmi okulda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 157 okul yöneticisinden (müdür, müdür

baş yardımcısı ve müdür yardımcısı) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	90	57,3
	Erkek	67	42,7
Görev	Müdür Yardımcısı	98	62,4
	Müdür Başyardımcısı	15	9,6
	Okul Müdürü	44	28,0
Medeni Durum	Evli	118	75,2
	Bekar	39	24,8

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcılardan 90 (%57,3) kişi kadın, 67 (%42,7) kişi erkektir. Katılımcıların görevleri incelendiğinde müdür yardımcısı 98 (%62,4), müdür başyardımcısı 15 (%9,6), okul müdürü 44 (%28) kişi olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 118 (%75,2) kişi evli , 39 (%24,8) kişi bekarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcılara ait demografik bilgilerin sorulduğu form, ikinci bölümde Avcı (2016) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kültürel Sermaye Ölçeği” ve üçüncü bölümde ise İpek (1999) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Örgütsel Kültür Ölçeği” kullanılmıştır.

Avcı (2016) tarafından geliştirilen Kültürel Sermaye Ölçeği 30 madde ve 5’li likert tipi cevaplardan oluşan bir ankettir. Ölçek maddelerinin puanlama aralığı 1-5 puan arasında değişmektedir.

İpek (1999) tarafından geliştirilen Örgütsel Kültür Ölçeği toplamda 36 sorudan oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddelerindeki en düşük puan 1 ve en yüksek puan ise 5 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Veri toplama sürecinde, öncelikle okul yöneticilerinden randevu talep edilmiştir. Randevu talebine olumlu yanıt veren yöneticilere çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve ölçeği doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul yöneticilerinden anketler tekrar toplanmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin analizi için SPSS Statistics 26 istatistik programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı bulgular olarak, sayısal değerlerin yanı sıra yüzde, minimum ve maksimum değerler, ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler açıklığı değerleri sunulmuştur. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı, basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Pituch & Stevens, 2012).

Ölçek ve alt boyutların güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısıyla değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700’den yüksek olması, ölçeğin ve alt boyutların güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010). İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise ANOVA testi kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı kabul edilen $p < 0,05$ değeri kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri ve Alt Boyutları ile Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada uygulanan Kültürel Sermaye Düzeyi ölçeğine katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapılan analiz bulguları verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye ve Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular**Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeylerine Yönelik Bulgular**

Değişken	n	Min	Max	Ort.	SS	Medyan	ÇA	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Entelektüel Birikim	157	1,69	5	3,955	0,681	3,923	1	-0,082	-0,455	0,900
Katılım	157	1	5	3,75	0,847	3,857	1,36	-0,057	-0,414	0,877
Kültürel Bilinç	157	1,60	5	4,093	0,788	4,200	1,00	0,924	-1,033	0,851
Kültürel Potansiyel	157	1,40	5	4,122	0,803	4,200	1,40	0,527	-0,808	0,896
Ölçek Geneli	157	1,53	5	3,960	0,679	3,933	0,98	0,153	-0,456	0,956

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1-Çeyrek3)

Okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 4.1’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Entelektüel Birikim alt boyutunun ortalamasının $3,955 \pm 0,681$ olduğu, katılım alt boyutunun ortalamasının $3,750 \pm 0,847$ olduğu, Kültürel Bilinç alt boyutunun ortalamasının $4,093 \pm 0,788$, Kültürel Potansiyel alt boyutunun ortalamasının $4,122 \pm 0,803$ ve Kültürel Sermaye Ölçeğinin ortalamasının $3,960 \pm 0,679$ olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre Kültürel Sermaye Ölçeğinin (0.956) ve alt boyutlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Kültürel Sermaye Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Kültürel Sermaye Düzeyleri**

Alt Boyutlar	\bar{x}	Ss	Görülme Sıklığı
Entelektüel Birikim	3,955	0,681	Yüksek Düzey
Katılım	3,75	0,847	Yüksek Düzey
Kültürel Bilinç	4,093	0,788	Yüksek Düzey
Kültürel Potansiyel	4,122	0,803	Yüksek Düzey
Ölçek Geneli	3,960	0,679	Yüksek Düzey

Kültürel Sermaye Ölçeğinden alınan puanların değerlendirme aralıkları; 1.00 – 1.80 aralığı “yetersiz”, 1.81 – 2.60 aralığı “düşük düzey”, 2.61 – 3.40 aralığı “orta düzey”, 3.41 – 4.20 aralığı “yüksek düzey”, 4.21 – 5.00 aralığı da “çok yüksek düzey” şeklinde yorum yapılmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin entelektüel birikim düzeyi ($\bar{x}= 3,955$) yüksek düzey, katılım düzeyi ($\bar{x}=3,750$) yüksek düzey, kültürel bilinç düzeyi ($\bar{x}= 4,093$) yüksek düzey, kültürel potansiyel düzeyi ($\bar{x}= 4,122$) yüksek düzey olduğu görülmüştür.

Bu verilere göre, okul yöneticilerinin kültürel sermaye ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, genel olarak yüksek düzeyde bir kültürel sermaye düzeyine sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. İncelenen dört alt boyutta da yöneticilerin yüksek düzeyde bir performans sergilediği görülmektedir.

Örneğin, entelektüel birikim düzeyi ortalaması 3,955 olarak belirlenmiştir. Bu, yöneticilerin genel olarak entelektüel bilgi ve deneyime sahip olduklarını göstermektedir. Katılım düzeyi ortalaması ise 3,750 olarak hesaplanmıştır. Bu da yöneticilerin kültürel etkinliklere ve toplumsal olaylara aktif olarak katıldıklarını göstermektedir.

Ayrıca, kültürel bilinç düzeyi ortalaması 4,093 ve kültürel potansiyel düzeyi ortalaması 4,122 olarak bulunmuştur. Bu da yöneticilerin kültürel değerlere duyarlı olduklarını ve bu değerleri okullarında teşvik etmek için potansiyelle sahip olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma verilerine dayanarak, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir kültürel sermayeye sahip oldukları ve bu alanlarda başarılı oldukları söylenebilir. Bu durum, kültürel sermayenin okulların yönetimi ve etkili bir şekilde işleyişi için önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4: Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

	Medeni Durum	N	Ort	SS	t	p
Entelektüel Birikim	Evli	118	3,948	0,695	-0,220	0,826
	Bekar	39	3,976	0,647		
Katılım	Evli	118	3,762	0,869	0,098	0,922
	Bekar	39	3,747	0,789		
Kültürel Bilinç	Evli	118	4,091	0,819	-0,04	0,968
	Bekar	39	4,097	0,698		
Kültürel Potansiyel	Evli	118	4,154	0,809	0,866	0,388
	Bekar	39	4,025	0,786		
Ölçek Geneli	Evli	118	3,963	0,695	0,095	0,924
	Bekar	39	3,951	0,639		

Araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre Kültürel Sermaye Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.3'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Kültürel Sermaye Ölçeğinde katılımcıların medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Entelektüel Birikim	Kadın	90	4,048	0,673	2,006	0,047
	Erkek	67	3,830	0,677		
Katılım	Kadın	90	3,763	0,870	0,079	0,937
	Erkek	67	3,752	0,822		
Kültürel Bilinç	Kadın	90	4,128	0,806	0,660	0,510
	Erkek	67	4,044	0,767		
Kültürel Potansiyel	Kadın	90	4,195	0,797	1,327	0,186
	Erkek	67	4,023	0,807		
Ölçek Geneli	Kadın	90	4,020	0,672	1,278	0,203
	Erkek	67	3,880	0,686		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Kültürel Sermaye Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.4'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Entelektüel Birikim alt boyutunda katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$). Tablo 4.4'teki veriler incelendiğinde Entelektüel Birikim alt boyutunda Kadın yöneticilerin (4,048) Erkek yöneticilere (3.830) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Bu sonuçlar, kadın yöneticilerin entelektüel birikim açısından erkek yöneticilere kıyasla daha yüksek bir seviyede olduklarını göstermektedir. Bu durum, kadın yöneticilerin daha geniş bir entelektüel bilgi ve deneyime sahip olduğunu ve bu alanlarda daha güçlü olduklarını düşündürmektedir.

Bu bulgular, cinsiyetin kültürel sermaye üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin cinsiyetine bağlı olarak, kültürel sermaye düzeylerinde farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların yönetim becerilerine ve karar alma süreçlerine yansıtılabileceği düşünülebilir. Bu noktada, kadın yöneticilerin entelektüel birikim açısından daha yüksek performans sergilemeleri, onların yönetsel görevlerde başarılı olma potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir.

Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulgular**Tablo 6: Görev Türü Değişkenine Ait Tanımlayıcı Bulgular**

	Görev Türü	N	Ort	SS	F	p
Entelektüel Birikim	Müdür Yardımcısı	98	3,980	0,700	0,625	0,537
	Müdür Başyardımcısı	15	3,769	0,521		
	Okul Müdürü	44	3,963	0,691		
Katılım	Müdür Yardımcısı	98	3,758	0,907	0,059	0,943
	Müdür Başyardımcısı	15	3,695	0,605		
	Okul Müdürü	44	3,782	0,791		
Kültürel Bilinç	Müdür Yardımcısı	98	4,091	0,807	0,013	0,987
	Müdür Başyardımcısı	15	4,066	0,653		
	Okul Müdürü	44	4,104	0,805		
Kültürel Potansiyel	Müdür Yardımcısı	98	4,122	0,815	0,009	0,991
	Müdür Başyardımcısı	15	4,146	0,669		
	Okul Müdürü	44	4,113	0,834		
Ölçek Geneli	Müdür Yardımcısı	98	3,970	0,707	0,163	0,850
	Müdür Başyardımcısı	15	3,864	0,515		
	Okul Müdürü	44	3,969	0,676		

Araştırmaya katılanların görev türlerine göre Kültürel Sermaye Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.5'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Kültürel Sermaye Ölçeğinde katılımcıların görev türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Okul Yöneticilerinin Okul Kültürü Düzeyleri ve Alt Boyutları ile Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada uygulanan Okul Kültürü Düzeyi ölçeğine katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapılan analiz bulguları verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerine Ait Tanımlayıcı Bulgular**Tablo 7: Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerine Ait Tanımlayıcı Bulgular**

Değişken	n	Min	Max	Ort.	SS	Medyan	ÇA	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Güç Kültürü	157	1,43	5	3,633	0,746	3,714	1,00	-0,113	-0,106	0,805
Rol Kültürü	157	1	5	3,687	0,719	3,555	0,94	0,474	-0,172	0,834
Başarı Kültürü	157	1	5	3,766	0,782	3,800	1,05	0,660	-0,551	0,892
Destek Kültürü	157	1	5	3,961	0,864	4	1,35	0,535	-0,810	0,943
Ölçek Geneli	157	1,28	5	3,774	0,664	3,722	0,86	0,781	-0,320	0,952

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1-Çeyrek3)

Okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin görüşlerine ait tanımlayıcı bulguları Tablo 4.6'da görülmektedir. Bu bulgulara göre Güç Kültürü alt boyutunun ortalamasının $3,633\pm 0,746$ olduğu, Rol Kültürü alt boyutunun ortalamasının $3,687\pm 0,719$ olduğu, Başarı Kültürü alt boyutunun ortalamasının $3,766\pm 0,782$ olduğu, Destek Kültürü alt boyutunun alt boyutunun ortalamasının $3,961\pm 0,864$ ve okul Kültürü Ölçeğinin ortalamasının $3,774\pm 0,664$ olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre Okul Kültürü Ölçeğinin (0.952) ve alt boyutlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel Kültür Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Yönetici Görüşlerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular**Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Okul Kültürü Düzeyleri**

Alt Boyutlar	\bar{x}	Ss	Görülme Sıklığı
Güç Kültürü	3,633	0,746	Yüksek
Rol Kültürü	3,687	0,719	Yüksek
Başarı Kültürü	3,766	0,782	Yüksek
Destek Kültürü	3,961	0,864	Yüksek
Ölçek Geneli	3,774	0,664	Yüksek

Örgütsel Kültür Ölçeğine alınan puanların değerlendirme aralıkları; 1,00-1,79 Çok Düşük, 1,80-2,59 Düşük, 2,60-3,39 Orta, 3,40-4,19 Yüksek, 4,20- 5,00 Çok Yüksek şeklinde yorum yapılmıştır. Tablo 4.7’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin güç kültürü düzeyi ($\bar{x}= 3,663$) yüksek düzey, rol kültürü düzeyi ($\bar{x}=3,687$) yüksek düzey, başarı kültürü düzeyi ($\bar{x}= 3,766$) yüksek düzey, destek kültürü düzeyi ($\bar{x}= 3,961$) yüksek düzey olduğu görülmüştür.

Bu verilere göre, okul yöneticilerinin örgütsel kültür ölçeği altında değerlendirildiğinde, genel olarak yüksek düzeyde bir kültür düzeyine sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Dört farklı kültür boyutunda da yöneticilerin yüksek düzeyde performans sergilediği görülmektedir.

Örneğin, güç kültürü düzeyi ortalaması 3,663 olarak belirlenmiştir. Bu, yöneticilerin okul ortamında güç ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebildiklerini ve karar alma süreçlerinde güçlü bir etkiye sahip olduklarını göstermektedir. Rol kültürü düzeyi ortalaması ise 3,687 olarak hesaplanmıştır. Bu da yöneticilerin rollerine bağlılık gösterdiklerini ve işlerini özveriyle yerine getirdiklerini ifade etmektedir.

Ayrıca, başarı kültürü düzeyi ortalaması 3,766 ve destek kültürü düzeyi ortalaması 3,961 olarak bulunmuştur. Bu da yöneticilerin başarıya odaklandıklarını, işbirliğine önem verdiklerini ve çalışanlarına destek sağlamada etkin olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma verilerine dayanarak, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir örgütsel kültüre sahip oldukları ve bu kültür boyutlarında başarılı oldukları söylenebilir. Bu durum, okulların yönetiminde etkili bir kültürün önemini vurgulamaktadır ve yöneticilerin bu kültürel faktörleri başarıyla yönetebildiklerini göstermektedir.

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular**Tablo 9: Katılımcıların Medeni Durumlarına Yönelik Farklılık Analizi Bulguları**

	Medeni Durum	N	Ort	SS	t	p
Güç Kültürü	Evli	118	3,627	0,718	-0,180	0,857
	Bekar	39	3,652	0,834		
Rol Kültürü	Evli	118	3,686	0,668	-0,023	0,982
	Bekar	39	3,689	0,866		
Başarı Kültürü	Evli	118	3,827	0,719	1,707	0,090
	Bekar	39	3,582	0,932		
Destek Kültürü	Evli	118	4,039	0,832	2,002	0,047
	Bekar	39	3,723	0,926		
Ölçek Geneli	Evli	118	3,812	0,607	1,229	0,221
	Bekar	39	3,661	0,809		

Araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre Örgütsel Kültür Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.8’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre Destek Kültürü alt boyutunda katılımcıların medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$). Destek Kültürü alt boyutunda evli olan okul yöneticilerinin (4.039), bekar olan okul yöneticilerine (3.723) göre ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar, evli olan okul yöneticilerinin destek kültürü açısından bekar olan yöneticilere kıyasla daha yüksek bir seviyede olduğunu göstermektedir. Bu durum, evli olan yöneticilerin daha fazla iş birliği ve destek sağlama eğiliminde olduklarını, çalışanlarına daha fazla yardım ve rehberlik sunduklarını düşündürülebilir.

Destek kültürü, çalışanların birbirlerine yardım etme, dayanışma ve işbirliği içinde olma kültürüdür. Evli olan yöneticilerin, aile yaşamında kazandıkları deneyimlerin, destek kültürüne katkıda bulunabileceği düşünülebilir. Ayrıca, evli olan yöneticilerin, iş ve aile yaşamlarını daha dengeli bir şekilde yönetme becerisine sahip olmaları da destek kültüründeki yüksek performanslarının bir göstergesi olabilir.

Bu bulgular, medeni durumun örgütsel kültür üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin medeni durumlarına bağlı olarak, destek kültürü düzeylerinde farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların çalışma

ortamında iş birliğini etkileyebileceği düşünülebilir. Bu noktada, evli olan yöneticilerin destek kültürü açısından daha yüksek performans sergilemeleri, onların çalışanlarına yönelik destekleyici bir ortam yaratma potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 10: Katılımcıların Cinsiyetlerinde Göre Farklılık Analizi Bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Güç Kültürü	Kadın	90	3,654	0,789	0,401	0,689
	Erkek	67	3,605	0,689		
Rol Kültürü	Kadın	90	3,722	0,707	0,706	0,481
	Erkek	67	3,640	0,738		
Başarı Kültürü	Kadın	90	3,793	0,782	0,502	0,616
	Erkek	67	3,729	0,786		
Destek Kültürü	Kadın	90	4,013	0,835	0,876	0,383
	Erkek	67	3,891	0,904		
Ölçek Geneli	Kadın	90	3,809	0,643	0,760	0,448
	Erkek	67	3,728	0,693		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Örgütsel Kültür Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.9’da sunulmuştur. Bu bulgulara göre Örgütsel Kültür Ölçeğinde katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11: Katılımcıların Görev Türü Değişkenine Göre Farklılık Analizi Bulguları

	Görev Türü	N	Ort	SS	F	p
Güç Kültürü	Müdür Yardımcısı	98	3,609	0,784	0,341	0,711
	Müdür Başyardımcısı	15	3,781	0,583		
	Okul Müdürü	44	3,636	0,716		
Rol Kültürü	Müdür Yardımcısı	98	3,683	0,709	0,097	0,908
	Müdür Başyardımcısı	15	3,763	0,555		
	Okul Müdürü	44	3,669	0,801		
Başarı Kültürü	Müdür Yardımcısı	98	3,743	0,789	0,136	0,873
	Müdür Başyardımcısı	15	3,846	0,554		
	Okul Müdürü	44	3,788	0,841		
Destek Kültürü	Müdür Yardımcısı	98	3,979	0,878	0,138	0,871
	Müdür Başyardımcısı	15	3,853	0,672		
	Okul Müdürü	44	3,956	0,907		
Ölçek Geneli	Müdür Yardımcısı	98	3,768	0,666	0,032	0,969
	Müdür Başyardımcısı	15	3,814	0,546		
	Okul Müdürü	44	3,775	0,706		

Araştırmaya katılanların görev türlerine göre Örgütsel Kültür Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.10’da sunulmuştur. Bu bulgulara göre Örgütsel Kültür Ölçeğinde katılımcıların görev türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul Kültürüne Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 12: Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri İle Okul Kültürü Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	X	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1Entelektüel Birikim	3,955	,681	(,900)							
2Katılım	3,758	,847	,767**	(,877)						
3Kültürel Bilinç	4,093	,788	,727**	,778**	(,851)					
4Kültürel Potansiyel	4,122	,803	,734**	,647**	,614**	(,896)				
5Güç Kültürü	3,633	,746	,361**	,357**	,338**	,249**	(,805)			
6Rol kültürü	3,687	,719	,402**	,351**	,444**	,341**	,757**	(,834)		
7Başarı Kültürü	3,766	,782	,305**	,256**	,295**	,318**	,553**	,731**	(,892)	
8Destek Kültürü	3,961	,864	,308**	,299**	,332**	,358**	,374**	,552**	,740**	(,943)

Not 1: * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Not 2: Cronbach-Alpha değeri parantez içinde gösterilmiştir.

Kültürel Sermaye Ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, entelektüel düşünme ile katılım ($r=0,767$, $p<,05$), kültürel bilinç ($r=0,727$, $p<,05$) ve kültürel potansiyel ($r=0,734$, $p<,05$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Katılım ile kültürel bilinç ($r=0,778$, $p<,05$) ve kültürel potansiyel ($r=0,647$, $p<,05$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Kültürel bilinç ve kültürel potansiyel ($r=0,614$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Örgütsel Kültür Ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, güç kültürü ile rol kültürü ($r=0,757$, $p<,05$), başarı kültürü ($r=0,553$, $p<,05$) ve destek kültürü ($r=0,374$, $p=,05$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Rol kültürü ile başarı kültürü ($r=0,731$, $p<,05$) ve destek kültürü ($r=0,552$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Başarı kültürü ve destek kültürü ($r=0,740$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, entelektüel birikim ile güç kültürü ($r=0,361$, $p<,05$), rol kültürü ($r=0,402$, $p<,05$), başarı kültürü ($r=0,305$, $p<,05$) ve destek kültürü ($r=0,308$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Katılım ile güç kültürü ($r=0,357$, $p<,05$), rol kültürü ($r=0,351$, $p<,05$), başarı kültürü ($r=0,256$, $p<,05$) ve destek kültürü ($r=0,299$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Kültürel bilinç ile güç kültürü ($r=0,338$, $p<,05$), rol kültürü ($r=0,444$, $p<,05$), başarı kültürü ($r=0,295$, $p<,05$) ve destek kültürü ($r=0,332$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Kültürel potansiyel ile güç kültürü ($r=0,249$, $p<,05$), rol kültürü ($r=0,341$, $p<,05$), başarı kültürü ($r=0,318$, $p<,05$) ve destek kültürü ($r=0,358$, $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Bu verilere göre, Kültürel Sermaye Ölçeği alt boyutları arasında ve Örgütsel Kültür Ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Kültürel Sermaye Ölçeği alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizine göre, entelektüel birikim ile katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu da entelektüel birikimi yüksek olan bireylerin genellikle daha fazla katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyele sahip olduklarını göstermektedir.

Örgütsel Kültür Ölçeği alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizine göre, güç kültürü ile rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Aynı şekilde, rol kültürü ile başarı kültürü ve destek kültürü arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, belirli bir örgütsel kültür boyutunun diğer boyutlarla birlikte var olma eğiliminde olduğunu ve birbirini etkileyebildiğini göstermektedir.

Bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon analizine göre, kültürel sermaye ölçeği alt boyutları ile örgütsel kültür ölçeği alt boyutları arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Örneğin, entelektüel birikim ile güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, kültürel sermayenin örgütsel kültürle ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin birbirini etkileyebildiğini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kültürel sermaye ve örgütsel kültür arasındaki ilişki ile çeşitli değişkenlere yönelik anlamlı farklılık olup olmadığını incelemektedir. Verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Araştırma verilerine dayanarak, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir kültürel sermayeye sahip oldukları ve bu alanlarda başarılı oldukları söylenebilir. Bu durum, kültürel sermayenin okulların yönetimi ve etkili bir şekilde işleyişi için önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir örgütsel kültüre sahip oldukları ve bu kültür boyutlarında başarılı oldukları söylenebilir. Bu durum, okulların yönetiminde etkili bir kültürün önemini vurgulamaktadır ve yöneticilerin bu kültürel faktörleri başarıyla yönetebildiklerini göstermektedir.

Araştırmadaki sonuçlar, katılımcıların medeni durumlarının kültürel sermaye düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu durum, araştırmanın medeni durumun kültürel sermaye üzerindeki etkisini değerlendirmek için yeterli kanıt sağlamadığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, cinsiyetin kültürel sermaye üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin cinsiyetine bağlı olarak, kültürel sermaye düzeylerinde farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların yönetim becerilerine ve karar alma süreçlerine yansyabileceği düşünülebilir. Bu noktada, kadın yöneticilerin entelektüel birikim açısından daha yüksek performans sergilemeleri, onların yönetsel görevlerde başarılı olma potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmadaki bir diğer sonuç ise, katılımcıların görev türlerinin kültürel sermaye düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Araştırmanın görev türünün kültürel sermaye üzerindeki etkisini değerlendirmek için yeterli kanıt sağlamadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmadaki bulgular, medeni durumun örgütsel kültür üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin medeni durumlarına bağlı olarak, destek kültürü düzeylerinde farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların çalışma ortamında iş birliğini etkileyebileceği düşünülebilir. Bu noktada, evli olan yöneticilerin destek kültürü açısından daha yüksek performans sergilemeleri, onların çalışanlarına yönelik destekleyici bir ortam yaratma potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, katılımcıların görev türlerinin örgütsel kültür düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Araştırmanın görev türünün örgütsel kültür üzerindeki etkisini değerlendirmek için yeterli kanıt sağlamadığı sonucuna varılabilir.

Kültürel Sermaye Ölçeği Alt Boyutları:

- Entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.
- Entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur.

Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutları:

- Güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır.
- Güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur.

Kültürel Sermaye Ölçeği ve Örgütsel Kültür Ölçeği Arasındaki İlişki:

- Kültürel sermaye ölçeği alt boyutları ile örgütsel kültür ölçeği alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.
- Entelektüel birikim ile güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.
- Katılım ile güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ilişkiler gözlenmiştir.
- Kültürel bilinç ile güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ilişkiler saptanmıştır.
- Kültürel potansiyel ile güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü arasında pozitif ilişkiler gözlenmiştir.

Bu bulgular, kültürel sermayenin ve örgütsel kültürün birbirleriyle bağlantılı olduğunu ve bir organizasyonun başarısı için önemli olduğunu göstermektedir. Yüksek kültürel sermaye düzeyi, olumlu bir örgütsel kültürün gelişimine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, yöneticiler ve organizasyonlar, kültürel sermayenin güçlendirilmesi ve olumlu bir örgütsel kültürün desteklenmesi üzerinde odaklanmalıdır.

TARTIŞMA

Bu çalışma, okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir kültürel sermayeye ve örgütsel kültüre sahip oldukları görülmektedir.

Toprakçı (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde, Avcı (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öte yandan, araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde bir örgütsel kültüre sahip olduğudur. Kalkan (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarında güçlü bir okul kültürü olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç da araştırmamızın bulgularıyla uyumlu bir şekildedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, katılımcıların medeni durumlarının kültürel sermaye düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Erdoğan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, okul yöneticilerinin kültürel

sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemekte olup, elde edilen bulgular literatürde yapılan diğer çalışmalarla uyumlu bir şekildedir.

Araştırma bulguları, cinsiyetin kültürel sermaye üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin cinsiyetine bağlı olarak, kültürel sermaye düzeylerinde farklılıklar olabileceği ve bu farklılıkların yönetim becerilerine ve karar alma süreçlerine yansiyebileceği düşünülebilir. Erdoğan (2019), Güle (2019) ve Sullivan (2001) araştırmalarında cinsiyet faktörünün kültürel sermaye düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, Avcı (2015) tarafından kültürel sermaye yeterlilik düzeyinde katılım alt boyutunda yapılan araştırmada erkek öğretmenler “yüksek” düzeyde kadın öğretmenler “orta” düzeyde kültürel sermaye yeterlik düzeyi sonucunu tespit etmiştir. Tösten, Avcı ve Şahin (2017) tarafından yapılan çalışmada ise kadın öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadaki bir diğer sonuç ise, katılımcıların görev türlerinin kültürel sermaye düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Erdoğan (2019) ise öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre toplam kültürel sermaye yeterlikleri ve entelektüel birikim, katılım ve kültürel potansiyel alt boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Avcı (2015), Gökalp (2018) ve Etiz (2019) araştırmalarında benzer sonuçlara rastlamışlardır.

ÖNERİLER

Okul yöneticileri için kültürel sermayeyi geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel gibi alt boyutlara odaklanabilir ve yöneticilerin bu alanlarda daha fazla bilgi ve beceri edinmelerine yardımcı olabilir.

Okul yöneticileri arasında iş birliği ve bilgi paylaşımını teşvik eden ortamlar oluşturulmalıdır. Böylece, farklı deneyimlere ve perspektiflere sahip yöneticiler arasında etkileşim sağlanarak kültürel sermaye daha da zenginleştirilebilir.

Okul yöneticileri, kültürel sermayeyi yönetme ve geliştirme konusunda liderlik rolü üstlenmelidir. Liderler, kültürel sermayenin önemini vurgulayarak çalışanları teşvik edebilir, kültürel değerleri destekleyen bir çalışma ortamı yaratabilir ve örnek davranışlar sergileyebilir.

Okullarda kültürel çeşitliliği değerlendiren ve farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri kapsayan politikalar benimsenmelidir. Bu, yöneticilerin kültürel farklılıkları anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlayarak kültürel sermayenin çeşitlilikten faydalanmasını sağlayabilir.

Yöneticilerin kültürel sermaye düzeylerini değerlendirmek için sürekli geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır. Bu geri bildirimler, yöneticilere güçlü yönlerini tanımlama ve geliştirme alanlarını belirleme fırsatı verebilir.

Okul yöneticilerinin okul kültürünü geliştirmek için yapacakları faaliyetlerde kolaylıklar sağlanmalı, bürokratik yazışmalardan uzak durulmalı ve yöneticiler baskılara karşı korunmalıdır. Bu şekilde, okul yöneticileri okul kültürünü artırmaya yönelik faaliyetlere odaklanabilirler.

Ayrıca, okul kültürünü geliştirmeye yönelik faaliyetleri olan okul yöneticileri ödüllendirilmelidir. Bu, yöneticilerin motive olmalarını sağlar ve daha fazla çaba göstermelerine teşvik eder. Ödüllendirme yöntemleri, başarılarına, yenilikçi yaklaşımlarına veya okulun genel başarısına dayanabilir.

Okul yöneticilerinin okul kültürünü geliştirmek için yaptıkları çabaların takdir edilmesi, çalışma ortamını olumlu yönde etkileyebilir. Bu, okulun diğer paydaşlarının da okul kültürüne katkıda bulunmalarını teşvik edebilir.

Sonuç olarak, okul yöneticileri için okul kültürünü geliştirmek için uygun bir ortamın sağlanması ve bu faaliyetleri ödüllendirmek, okul kültürünün güçlenmesine ve gelişmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. *Sakarya: Sakarya Yayıncılık*.

Aslan, H. (2012). *Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Avcı, Y. E. (2016). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi.

Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. 03 31, 2023 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm adresinden alındı

Erdoğan, S. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Geylani, A. (2013). Okul Yönetiminde Kültürel Liderlik Yaklaşımı ve Toplumsal Boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*: Routledge
- Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, M. (2021). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlikleri ile Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Siirt Üniversitesi.



Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Rolü: Öğretmen Performansı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Nitel Bir Araştırma *

The Role of School Principals in Course Supervision: A Qualitative Study on Teacher Performance and Student Achievement

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde 2014 yılında yapılan değişiklik ile maarif müfettişlerinin ders esnasında denetim görevi yönetmelikten kaldırılmış olup öğretmenin ders esnasında denetimi okul müdürlerinin sorumluluğu haline getirilmiştir. Söz konusu yönetmelik değişikliğinden itibaren okul müdürleri her dönem en az bir defa ders denetim faaliyeti gerçekleştirmeye başlamışlardır. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri, önerileri, denetim esnasında karşılaştıkları sorunlar ile öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisiyle ilgili alt amaçlara cevaplar aranmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir durumla ilgili sonuçları ortaya çıkarmaktır. Verilerin analizinde nitel veri çözümleme tekniği olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Ankara ili Keçiören ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 13 okul müdüründen oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Araştırmada okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ders denetim sürecinin okullarda daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılacak önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak ders denetimi sürecinin düzenli, etkili ve objektif bir şekilde uygulanması için okul müdürlerinin denetim becerilerini geliştirmeye yönelik rehberlik sağlanması ve eğitim almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders Denetimi, Okul Müdürü, Öğretmen Denetimi

ABSTRACT

With the amendment made in 2014 to the Ministry of National Education Guidance and Supervision Presidency and Educational Inspectorate Presidencies Regulation, the duty of supervision of educational inspectors during lessons was removed from the regulation and the supervision of teachers during lessons became the responsibility of school principals. Since the amendment of the said regulation, school principals have started to carry out lesson supervision activities at least once a semester. Therefore, the purpose of this study is to examine the course supervision activities of school principals. In line with this purpose, this study sought answers to the sub-objectives related to the opinions of school principals about course supervision, their suggestions, the problems they encounter during supervision, and the effects on students and teachers. This study was designed in case study design, one of the qualitative research methods. The aim of a case study is to reveal the results of a specific situation. Content analysis, a qualitative data analysis technique, was used to analyze the data. The study group of the research consists of school principals working in public primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Keçiören district of Ankara province. The sampling group in the study consists of 13 school principals working in public primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Keçiören district of Ankara province with the convenience sampling method. The convenience sampling method is based on elements that are completely available, quick and easy to reach. In the study, a semi-structured interview form was used to determine the views of school principals on course supervision. The findings of the study show that the course supervision process is an important tool that can be used to provide a more effective learning environment in schools. Based on the results of the research, it is recommended that school principals should be provided guidance and training to improve their supervision skills in order to implement the course supervision process in a regular, effective and objective manner.

Keywords: Lesson Supervision, School Principal, Teacher Supervision

GİRİŞ

Bir örgütün yapısını, planlı şekilde bir araya getirilmiş güçler ve eylemler topluluğu meydana getirmiştir (Bursalıoğlu, 2021). Örgüt, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelen insanların oluşturduğu, genel ihtiyaçların belirli bir kısmının giderilmesinin amaçlandığı, toplumsal ve açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır (İlgar, 2005). Mevcuttaki üyeleri arasındaki ilişkilerin örgüsünü, örgüt olarak tanımlayabiliriz (Bursalıoğlu, 2021).

Örgütlerde kişiler ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelmektedirler. Örgütün sürekliliğinin sağlanması bu amaçların gerçekleşmesine bağlıdır. Örgütlerde, iş birliğinin sağlanması ve bireyler arasında görev paylaşımının yapılması en önemli şeydir. Bu görev paylaşımı sonucunda yöneten kişiler, yönetilen kişiler, iş gören kişiler kavramları ortaya çıkmaktadır. Örgütteki kişilerin üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi,

Emel Ünal¹

How to Cite This Article

Ünal, E. (2023). "Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Rolü: Öğretmen Performansı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Nitel Bir Araştırma", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3958-3969. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70944>

Arrival: 06 May 2023
Published: 31 July 2023

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

* Bu çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans Proje Çalışmasından Türetilmiştir
¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

örgütün başarılı olması için gereklidir. Çünkü örgütün etkililiği bu hedeflerin gerçekleşmesine bağlıdır. Hedeflerin yerine getirilmesi örgütün başarılı olduğunun, gerçekleşmemesi ise etkisiz olduğunun göstergesidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Toplumun eğitim ihtiyacını gidermek için oluşturulan yapılar zaman içerisinde örgütlenmiş ve sistemsel özellik gösteren yapılara dönüşmüştür. Bu yapılar süreç içerisinde eğitim sisteminin oluşmasını sağlamıştır. Eğitim sisteminin oluşmasındaki hedef, toplumu oluşturan bireylerin eğitimden yararlanarak toplumun eğitim gereksinimini gidermek ve devletin eğitim faaliyetlerinden beklediği yararları gerçekleştirmektir. Bu bağlamda devlet tarafından oluşturulan, ülkenin her bölgesine yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütününe eğitim sistemi denilir (Başaran, 2008). Eğitim sistemi, toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin eğitim ihtiyacını gidermenin yanı sıra toplumların gelişimini ve bir aşamadan diğer bir aşamaya geçmesini sağlayıcı, toplumu daha ileriye taşıyıcı bir niteliktedir (Aslan, 2013).

Her örgütsel yapının hedefleri vardır. Örgütlerin etkili ve verimli olabilmesi bu hedefleri gerçekleştirmesine bağlıdır (Balcı, 2022). Örgütün etkililiğini ve verimini arttırmanın yolu denetimden geçer. Bundan dolayı bir denetim sistemi bütün örgütlerde mevcuttur. Denetimin, yönetsel ve örgütsel açıdan zorunlu olması, örgütün sürekliliğinin sağlanması amacının doğal bir sonucu olarak görülmektedir (Aydın, 2014). Türk Dil Kurumu Terimler Sözlüğünde denetim; “Eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi.” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Kamu kurumlarında çalışanların davranışlarını kontrol etme metoduna denetim denir (Bursalıoğlu, 2021). Denetim, örgüt içerisinde yapılan çalışmaları kontrol altında tutmak, amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlamak, verimliliği arttırmak için çalışanlara önerilerde bulunmak ve rehberlik etmek gibi geniş bir alana sahiptir (Taymaz, 2015).

Ülkemizde 2014 yılında gerçekleştirilen mevzuat değişikliği ile okul denetimlerinin üç yılda bir maarif müfettişleri tarafından ağırlıklı olarak kurum denetimi ve rehberlik hizmeti olarak gerçekleştirilmesi, başarı puanı verilmemesi, ders ve öğretmen denetimlerinin okul müdürünün sorumluluğuna bırakılması gibi önemli bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişiklikler içerisinde en çok dikkat çeken ise, öğretmen ders denetimlerinin müfettişler tarafından yapılmasının kaldırılması ve okul müdürünün sorumluluğuna verilmesidir. Denetim sürecinden mümkün olduğunca üst düzeyde fayda sağlanabilmesi için okul müdürlerinin formal denetim gerçekleştirmesi yerine iş birliği, kolaylaştırıcı tarzda, örgütsel ve bireysel gelişmeyi ön planda tutan, beklentileri karşılayacak nitelikte denetim yaklaşımı sergilemesi gerekmektedir (Özmen ve Batmaz, 2006).

Bir öğretim lideri olan okul müdürü, ders denetimlerini gerçekleştirerek öğretim faaliyetlerini gözlemlemelidir (Balcı, 2022). Okul müdürü informal şekilde ders denetimlerini gerçekleştirmelidir. Buradaki amaç, derse giren öğretmeni hazırlıksız yakalayarak dersi bölmek değil; öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Kısa süreli denetimler gerçekleştirerek öğretimi izlemek okulda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri hakkında bilgi edinilebilmesini sağlamaktadır (Özmen ve Batmaz, 2006).

Bir okul müdüründen yönetsel anlamdaki sorumlulukları yanında ders denetimlerini gerçekleştirerek okulda öğretim faaliyetlerinin de etkili şekilde devam ettirilmesinin sağlanması beklenmektedir. Ancak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını göstererek denetim görevini yerine getirmelerinde aksamalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın okul müdürlerinin ders denetimi görevine ilişkin farkındalıklarını artıracak düşünülmemektedir.

Etkili eğitim yönetimi gerçekleştirmek açısından, okul müdürlerinin okullarda etkili bir rehberlik faaliyeti, belirlenen eksiklerin tamamlanması amacıyla çalışmalar yapmasını zorunlu hale getirmiştir. Ancak günümüzde okul müdürlerinin yönetimin çoğunlukla bürokratik kısmıyla ilgilendikleri, değerlendirme, program geliştirme, öğretmenlerin kurs ve seminerler ile geliştirilmesi gibi çalışmaları daha az yaptıkları ya da hiç yapmadıkları gözlemlenmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada; okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amacın çözümü noktasında aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Okul müdürleri okulda ders denetimi sürecine ilişkin neler düşünüyorlar? Bu süreci nasıl değerlendiriyorlar?
2. Ders denetimi yapmanın okulda gerçekleştirilen öğretim süreçlerine etkileri hakkında okul müdürleri neler düşünüyor?
3. Okul müdürleri okullarında dersleri nasıl denetliyorlar? Bu süreçte nelere dikkat ediyorlar?

4. Ders denetim süreci sonunda okul müdürleri geribildirimleri nasıl veriyorlar? Bu süreçte nelere dikkat ediyorlar?

Okul müdürlerinin denetim görevlerinde süreç odaklı hareket etmesiyle, modern denetim ilkelerine uygun faaliyetler göstermesi, o okulun etkili olması açısından oldukça önem arz etmektedir. Süreç odaklı yönetim anlayışını benimsemiş bir okul müdürünün, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı ve destekçi konumda olması gerekir (Özden, 2013).

Mevzuat hükümleri çerçevesinde okul müdürüne ders denetim yetki ve sorumluluğu verilmesine karşın, okul müdürleri ders denetimiyle ilgili görevlerini aksatmaktadırlar. Bu araştırma, bu eksikliklere dikkat çekerek ders denetim faaliyetleriyle ilgili yapılan çalışmalarda farkındalık oluşturmak açısından önemlidir.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretime Etkileri

Okulun hedeflerine ulaştırılmasında, öğretim süreçlerinin denetimi önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğretmen, MEB tarafından belirlenen öğretim programlarının uygulanmasından sorumludurlar. Bu bağlamda öğretmenleri denetlemekle sorumlu olan kişiler de okul müdürleridir. Denetim faaliyetlerini verimli bir şekilde gerçekleştiren okul müdürü, öğrencilerin eğitim programlarından hedeflendiği şekilde yararlanmasını sağlamakta ve öğretmen üzerinde önemli bir etki oluşturma imkânına sahip olmaktadır (Doğan, 2020).

Öğretim süreçlerinin denetlenmesi öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine ilişkin bir süreçtir. Okullarda farklı düzeylerde ve nitelikte öğretim süreçlerinin denetlenmesine gerek duyulmaktadır. Öğretim süreçlerinin denetimi, öğretmenlerin ders içi etkinliklerine yönelik hazırlıklarının, uygulamalarının, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ve ders dışı etkenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesidir (Erdem, 2006).

Öğretim süreçlerinin denetlenmesi, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği kurumlarda var olan grupların davranışlarını kapsayan çok geniş bir süreci tanımlamaktadır. Öğrencilere, öğretmen ve denetleyici iş birliği içerisinde etkili öğretmene ortamı oluşturmak ve bu süreç içerisinde öğretmene rehberlik etmek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için denetim esnasında öğretmen, öğrenci ve denetleyici arasında iş birliği ve etkin katılım gereklidir (Aydın İ. , 2019).

Öğretim sürecini değerlendiren okul müdürleri, yine bu sürecin sağlıklı işleminde kilit konumda bulunan öğretmenleri de denetleyip değerlendirmelerde bulunarak onlara dönütler verir. Bu denetim ve değerlendirme, öğretim sürecinin ve bu süreci gerçekleştiren öğretmenin kalitesinin kontrolünün sağlanması, öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimini gerçekleştirmesi, öğretmenin iş motivasyonunun artırılması amaçlarıyla uygulanmaktadır (Erdoğan, 2004, Akt. Deniz, 2017). Bu nedenle okul müdürünün ders denetimlerini gerçekleştirmesi öğretimin kalitesinin artırılarak daha verimli hale getirilmesi, öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi ve iş motivasyonunun sağlanması açısından önemli katkılar sağlamaktadır (McEwan, 2003, Akt. Deniz, 2017).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının sınırları belirlenmiş en az bir durumu, birden fazla kaynağı içeren veri toplama araçlarıyla kapsamlı şekilde incelediği, bu durumların ya da bu duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel araştırma yöntemlerinden birisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017). Deneysel araştırmaların aksine durum çalışmaları mevcut durumlar arasında karşılaştırma yapmaz, onları keşfederek ortaya çıkarmaya çalışır. Araştırmacının amacı ortaya koyduğu hipotezi ya da ilişkileri doğrulamak değil durum içerisinde gerçekleşen davranışları kategorize etmeye çalışmaktadır (Hancock ve Algozzine, 2006; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017).

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kısıtlı sürede ihtiyaç duyulan verilere ulaşabilmek, yoğun çalışma şartlarında katılımcılardan randevu almakta yaşanan zorluklar gibi sebeplerden dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ankara ili Keçiören ilçesindeki resmi ilkokullarda görevine devam eden, araştırmaya katılmaya gönüllü 13 okul müdürü çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcı okul müdürlerine ait demografik bilgilere ait frekans (*f*) ve yüzde (%) verileri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Oluşturan Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kişisel Özellikler	f	%
Cinsiyet	Erkek	12	92,3
	Kadın	1	7,7
Yaş	35-39	1	7,7
	40-44	2	15,3
	45-49	1	7,7
	50-54	3	23,1
	55-59	4	30,8
	60 ve üzeri	2	15,4
Yöneticilik Kıdemi	1-9 Yıl	4	30,8
	10-19 Yıl	6	46,1
	20-29 Yıl	3	23,1
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	1	7,7
	Lisans	6	46,15
	Yüksek Lisans	6	46,15
Toplam		13	100

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan katılımcıların %92,3'ü erkek, %7,7'si ise kadınlardan oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre incelendiğinde %7,7'sinin 35-39 yaş aralığında, %15,3'ünün 40-44 yaş aralığında, %7,7'sinin 45-49 yaş aralığında, %23,1'inin 50-54 yaş aralığında, %30,8'inin 55-59 yaş aralığında ve %15,4'ünün 60 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Araştırmanın katılımcı okul müdürlerinin yöneticilik kıdemleri incelendiğinde ise %30,8'inin 1-9 yıl aralığında, %46,1'inin 10-19 yıl aralığında ve %23,1'inin 20-29 yıl aralığında olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcı okul müdürlerinin %7,7'sinin ön lisans mezunu, %46,15'inin lisans mezunu ve %46,15'inin ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından literatür incelemesi sonucunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup, ilki katılımcıların demografik bilgilerine ait sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise araştırma kapsamında okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerine yönelik tespitlerde bulunmak amacıyla hazırlanmış dört adet sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Ankara ili Keçiören ilçesindeki 18 okul müdüründen randevu talep edilmiş, olumlu yanıt alınan 13 okul müdürü ile görev yaptıkları okulda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Randevu sürecinde ve görüşmeye başlamadan önce okul müdürlerine yapılan çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul müdürlerinden elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. İçerik analizinde, araştırma kapsamında elde edilen veriler tanımlanmaya çalışılır; aralarında benzerlik ya da ilişki olduğu belirlenen veriler, kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplandırılarak yorumlanır. Araştırmaya katılan kişilerin görüşlerinin içerikleri sistemli bir şekilde tanımlanmaktadır (Altunışık vd., 2010; akt. Karataş, 2015)

BULGULAR

Bu araştırmada okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerinin incelenmesi amacıyla sorulan sorulara okul müdürleri tarafından verilen cevaplar kodlanarak gruplandırılmıştır. Benzer ifadeler birleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak katılımcılara yöneltilen "Bir okul müdürü olarak okuldaki ders denetimi sürecine ilişkin neler düşünüyorsunuz? Bu süreci nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu üzerinde yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 2 analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2: okul müdürlerinin ders denetim süreçleriyle ilgili görüşleri

Temalar	Görüşler	f
Eğitim öğretime olumlu katkısı olmamasına etkileyen faktörler	Eğitime öğretime katkısı olmayan doğru bir uygulama olarak görülmemesi	3
	Sadece kâğıt üzerinde yapılıyor olması	1
Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının olmadığı yönündeki faktörler	Öğretmenlerin gelişimine faydası olmaması	2
	Denetimin sonucunda bir yaptırım olmaması	1
Eğitim öğretime olumlu katkısına yönelik etkenler	Rehberlik etme açısından önemli	3
	Eğitimin kalitesini/başarısını artıran yararlı bir uygulama olması	6
Okul müdürlerinin denetimine yönelik etkenler	Okul müdürleri denetimle ilgili eğitim alması	3
	Denetim görevi yerine getirilmesinin önemi	6
Toplam		28

Okul müdürlerinin ders denetim süreciyle ilgili olarak belirttikleri görüşler arasında en çok ifade edilen unsurlar eğitimin kalitesini/başarısını artıran yararlı bir uygulama olması ve denetim görevinin okul müdürleri tarafından yerine getirilmesi gerektiğidir. Okul müdürleri ders denetimlerinin faydalı bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda okul müdürleri şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

“Okul müdürlerinin ders denetimlerine, sınıf denetimlerine, öğretmenleri denetlemek için giriyor olması aslında eğitim öğretimin kalitesinin artırılması adına güzel bir şey. Aslında ben çok olumlu bulmuştum, çok etkili oluyor aslında. Eğitim, öğretimin kalitesini artırmak adına böyle bir uygulamanın okul müdürleri tarafından yapılıyor olması veya yapılacak olması eğitim öğretime bir kazançtır aslında. Yani kaliteyi arttırmak (K3), Verimli olduğunu düşünüyorum; yılda en az iki kez yapmaya çalışıyorum (K4), Yararlı olduğuna inanıyorum (K5), Ders denetim süreci benim için çok önemli bir süreçtir. Eğitim sürecinin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Faydası da oluyor; %100 faydası oluyor (K6), Müdür ve öğretmen açısından olumlu bir uygulama olduğunu düşünüyorum (K7), Bu da tabii ki eğitim öğretim sürecinin daha iyi olmasını sağlıyor; Ben böyle düşünüyorum (K12).”

Okul müdürleri ders denetimlerinin faydalı olduğu düşüncesinden yola çıkarak yerine getirilmesi gerektiğini aşağıdaki ifadeler ile getirmişlerdir:

“Verimli olduğunu düşünüyorum; yılda en az iki kez yapmaya çalışıyorum (K4), ... öğretmene güveniyorsun, işini güzel yapıyor diye denetimi aksatmayın. Bir kişi bile görevini aksatsa bu okul müdürünün görevini tam yapmadığı anlamına gelir. Bu yüzden ben okul müdürü olarak okulumun kalabalıklığına göre yılda iki veya üç defa derslere, özellikle birinci sınıfların derslerine denetime mutlaka girerim. Buna bazen habersiz girerim, bazen habersiz girerim. Bunun gerekliliğine inanıyorum, başarıyı arttırdığına da inanıyorum (K6), Mutlaka ders denetimleri yapılmalıdır... (K8), Denetimin varlığının olması gerektiğini düşünüyorum (K9), ... okul müdürünün belli aralıklarla veya kendince belirlediği takvim çerçevesinde bunu yılda en az bir defa, eğer imkânları müsaitse her dönem en az bir defa her öğretmenin dersine girmesi gerektiğini düşünüyorum (K10), Denetim insanlar için olması gereken bir şey (K12).”

Okulda gerçekleştirilen ders denetim faaliyetleriyle ilgili uygulamayı doğru bulmadığını ifade eden okul müdürleri şu şekilde belirtmişlerdir:

“Okulda yapılan rutin faaliyetlerden biri olarak düşünüyorum. Sürecin ve okuldaki eğitim öğretim ortamının iyileştirilmesi, gerek öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin öğrenciye konuları aktarmalarına ilişkin herhangi bir gerçek faydası olduğunu düşünmüyorum. Süreç nasıl işliyor dersek birçok okulda bu tür denetlemeler yapılmış gibi, sınıflara girilmiş gibi öğrenciler görülmüş gibi; sadece kâğıt üzerinde evrak üzerinde yapılıp kalıyor. Onun öğretmene de öğrenciye de eğitim sürecine de herhangi bir faydası olduğunu düşünmüyorum (K1), Ben açıkçası belki yeni öğretmenler için evet ama eski kadrolu öğretmenler için bunun çok caydırıcı ya da değiştireci bir unsur olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta yine herkes bildiğini okuyor, bildiği gibi devam ediyor. Sistemini ne ise o şekilde ama sadece süreci yakından takip etmek adına neler işlediğini, neler yaptığı belki değerlendirilebilir ama bir idareci olarak da öğretmeni bir ders saatinde değerlendirmenin çok mantıklı olduğunu da açıkçası ona da inanmıyorum (K11), Okul müdürü olarak müdürlerin derslere girip ders denetimi yapmasını doğru bulmuyorum (K13).”

Okul müdürlerinin önemli bir kısmı da ders denetim faaliyetleri ile ilgili okul müdürlerine eğitim verilmesi gerekliliğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...okul müdürü arkadaşlarım bu konu ile ilgili herhangi bir eğitim almış değiller (K1), Okul müdürünün de bu tekniği bilmesi gerekiyor. Nasıl yapacak? Ne yapacak sınıfa girdiğinde? Öğretmenle nasıl konuşacak? Öğretmene önceden haber verecek mi? Vermeyecek mi? Bunların tekniklerini iyi öğrenmesi bilmesi gerekiyor. Yoksa doğrudan doğruya girip de hocam nasılsınız merhaba deyip de çocuklara bir iki soru sorup çıkmak

yerine daha detaylı, anlamlı bir şekilde denetim yapması uygun olacaktır. Yani bu tekniği okul müdürlerinin bilmesi gerekiyor. Onun için müdürlerin bu konuda iyi bir eğitim olması gerekir diye düşünüyorum (K3), Müdürlerin ders denetimi konusuyla ilgili öncelikle bir seminer almaları gerektiğini düşünüyorum (K8).”

Ders denetim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine, eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkin ve verimli olmasına okul müdürü tarafından rehberlik edilmesi açısından önemli olduğu düşünülen okul müdürleri, bu düşünceleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulun belirlenen hedeflerine ulaşması amacıyla öğretmenlerin belirlenen planlara uygun bir şekilde ders işleyişinin uygulama safhasında denetlenmesi belirlenen yanlışlıkların düzeltilmesi ve rehberlik edilmesi amacıyla önemlidir (K2), ben şu kanaatteyim. Denetim şu demek değildir. Yani eksikliklerini bulayım da cezalandırayım, paylayayım, azarlayayım değil. Denetimden maksat rehberlik yapmaktır bence. Ben de girdiğim sınıflarda bunu yapmaya çalışıyorum işin aslı (K6), ... ders denetimleri ile öğretmenlere rehberlik yapmak onları yönlendirmek gerekiyor (K8).”

Araştırmaya katılan bir okul müdürümüz ise denetimin sadece kâğıt üzerinde kalarak denetimin sonucunda bir yaptırım olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Süreç nasıl işliyor dersek birçok okulda bu tür denetlemeler yapılmış gibi, sınıflara girilmiş gibi, öğrenciler görülmüş gibi; sadece kâğıt üzerinde evrak üzerinde yapıp kalıyor. Onun öğretmene de öğrenciye de eğitim sürecine de herhangi bir faydası olduğunu düşünmüyorum (K1).”

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden iki tanesi ders denetimlerinin öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlamadığını belirterek aşağıdaki ifadelerde bulunmuştur:

“... gerek öğretmenlerin eğitimlerine ilişkin öğrenciye konuları aktarmalarına ilişkin herhangi bir gerçek faydası olduğunu düşünmüyorum (K1), Ders denetimleri zorunlu, yönetmelik gereği yapmamız gereken bir süreç ama yani sürecin öğretmen üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz dersiniz. Ben açıkçası belki yeni öğretmenler için evet ama eski kadrolu öğretmenler için bunun çok caydırıcı ya da değiştiren bir unsur olduğunu düşünmüyorum (K11).”

Araştırmada “Bir okul müdürü olarak okuldaki ders denetimi sürecine ilişkin neler düşünüyorsunuz? Bu süreci nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara dayanarak, ders denetimi sürecinin eğitim sisteminde önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna varabiliriz. Ders denetiminin eğitim öğretim sürecinin düzenli, etkili ve objektif bir şekilde uygulanmasına yardımcı olduğunun, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığının ve daha birebir iletişim imkanı sağladığının, ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklediğinin vurgulanması katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, ders denetim sürecinin okullarda daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılacak önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Ders denetimi, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek ve geliştirmek, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak, pedagojik becerileri geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılacak bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma sorusuna verilen cevaplar, ders denetimi sürecinin eğitim sistemindeki rolünü ve faydalarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin performansını değerlendirmek, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için ders denetim sürecinin etkili bir şekilde kullanılması önemlidir.

Araştırmada okul müdürlerine ikinci sırada yöneltilen soru “Sizce ders denetimi yapmanın okulda gerçekleştirilen öğretim süreçlerine etkileri nelerdir?” olmuştur. Tablo 3 bu soru üzerinden yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3: Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretim Süreçlerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretim süreçlerine yönelik olumlu katkısı olmamasını etkileyen faktörler	Öğretim süreçlerine etkisinin olmaması	2
Öğretim süreçlerine olumlu yönde etkisini oluşturan faktörler	Aktif okul ortamı oluşturuyor	3
	Öğretmenlerin ön hazırlık yapmasını sağlıyor	3
	Rehberlik etme açısından önemli olması	3
	Eğitimin kalitesini/başarısını artıran yararlı bir uygulama olması	5
Okul müdürlerinin denetimine yönelik etkenler	Okul müdürleri denetimle ilgili eğitim almasının gereği	3
	Denetim görevi yerine getirilmesinin önemi	6
	Toplam	25

Okul müdürlerinin ders denetim süreçlerinin öğretime etkisine yönelik görüşlerin başında denetim görevinin yerine getirilmesinin önemli olduğu Tablo 3’de görülmektedir. Bu konu ile ilgili okul müdürleri tarafından verilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Dolayısıyla eğitim öğretimi de etkiliyor olumlu yönde. Yani okul müdürünün kendini odasına hapsederek oturmasından ziyade dolaşarak olması, okulun içinde bir hareket başlatıyor olması kesinlikle eğitim öğretimi olumlu yönde etkiliyor (K3), ... aktif bir okul ortamı yaratıyor (K4), Bence ders denetimi yapmanın eğitim öğretim süreçlerine etkileri en azından okuldaki öğretmenlerimizin öğretim süreçlerine etkisi bakımından daha olumlu olabileceğini, aynı zamanda öğrencilerimizin yani konuşmalarında, davranışlarında ve dersle alakalı olan ilgisi ve alakalarının ne süreçte ne durumda olduklarını, öğretmenlerimizin buna ne süreçte dokunabileceklerini, dokunduklarını aynı zamanda bu manada faydalı olduğunu düşünüyorum (K5), Bence öğretim süreçlerine etkileri başarıyı belirgin oranda artırıyor, gerçekten artırıyor (K6), Hem çocuklar üzerinde olumlu; yani pekiştirme anlamında çok verimli oluyor. Öğretmenlerimiz için de gayet iyi oluyor (K12).”

Okul müdürleri tarafından ders denetimlerinin öğretime etkisine yönelik olarak en çok tercih edilen bir diğer görüş eğitimde kaliteyi yakalayarak başarıyı sağlamak olmuştur. Bu konuyla ilgili okul yönetici şu görüşleri belirtmişlerdir.

“Bence ders denetimi yapmanın eğitim öğretim süreçlerine etkileri en azından okuldaki öğretmenlerimizin öğretim süreçlerine etkisi bakımından daha olumlu olabileceğini aynı zamanda öğrencilerimizin yani konuşmalarında, davranışlarında ve dersle alakalı olan ilgisi ve alakalarının ne süreçte, ne durumda olduklarını, öğretmenlerimizin buna ne süreçte dokunabileceklerini, dokunduklarını aynı zamanda bu manada faydalı olduğunu düşünüyorum (K5), Bence öğretim süreçlerine etkileri başarıyı belirgin oranda artırıyor, gerçekten artırıyor (K6), Bence ders sürecini olumlu yönde etkiliyor. Öğretmenler arasında aslında bir rekabet yaratıyor, çünkü zümre öğretmenleri olduğu için, hangimizin sınıfını daha çok beğenecek okul müdürü, hangisini daha olumlu buldu diye kendi aralarında bir yarışma başlıyor. Olumlu yönde etkiliyor aslında öğretmenleri (K3).”

Denetim sürecinin etkileri, karmaşık bir tabloya işaret etmektedir. Öğretmenlerin denetimi bir görev olarak algılaması ve olumlu geri bildirimlerle birlikte gelişimlerini sağlamaları önemli bir adımdır. Ancak, bazı öğretmenlerin idarecilerin yetkinliği konusunda güvensizlik yaşadığı görülmektedir. Denetim sürecinin daha kapsamlı bir mesleki gelişim fırsatı sunması ve rekabeti azaltması için dikkate alınması gereken noktalar bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenci ve velilerin denetim sürecine olumlu yaklaşımları, sürecin başarılı bir şekilde uygulanması için destekleyici bir faktördür. Okul müdürünün etkin dolaşımı ise eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkileyebilir.

Bulgulardan yola çıkarak denetim sürecinin öğretim sürecine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. İyi örneklerin paylaşılması ve iş birliğinin artması, öğretmenler arasında kaliteli öğretim uygulamalarının yayılmasını sağlamaktadır. Öğretim sürecinde geri bildirimlerin kullanılması ve ders içeriğinin gözden geçirilmesi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesini sağlayabilir. Aynı zamanda, denetim süreci öğretmenleri mesleki gelişimlerine odaklanmaya teşvik ederek yenilikçi uygulamaların keşfedilmesine ve sürekli gelişime olanak sağlamaktadır.

Araştırmada okul müdürlerine üçüncü sırada yöneltilen soru “Bir okul müdürü olarak okulunuzda dersleri nasıl denetliyorsunuz? Bu süreçte nelere dikkat ediyorsunuz?” olmuştur. Tablo 4 bu soru üzerinden yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4: Okul müdürlerinin ders denetim süreçleri

Temalar	Kodlar	f
Denetim süreci ve araçları	Ders denetiminde kullanılan süreç ve yöntemler	3
	Sınıf gözlemi, öğretmenlerle görüşme, değerlendirme formları gibi denetim araçları	5
	Denetim sürecindeki takip ve geribildirim mekanizmaları	2
Destek ve iyileştirme stratejileri	Öğretmenlerin gelişimine yönelik destek ve rehberlik stratejileri	3
	Gelişim fırsatları sunma ve kaynak sağlama	4
İletişim ve iş birliği	Öğretmenlerle etkili iletişim kurma stratejileri	6
	İş birliği ve paylaşım kültürünü teşvik etme	4
	Denetim sonuçlarının paylaşımı ve geri bildirim verilmesi	4
Toplam		29

Okul müdürlerinin ders denetim süreçlerine yönelik görüşleri incelendiğinde farklı noktaları belirttikleri, bir kısmı ders denetim süreçleriyle ilgili bilgi verirken, bir kısmı ise ders denetiminin sonucunda yapılması

gereken destekleme ve iyileştirme çalışmalarının üzerinde durduklarını belirtmiştir. Özellikle öğretmenlerle etkili iletişim kurma stratejilerine yönelik olarak okul müdürleri aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir:

“Ben genelde ders denetimine gireceğim zaman birkaç gün öncesinde öğretmenlere bilgi veririm. Denetim esnasında nelere dikkat edeceğim konusunda öğretmenlerimi toplarım ve bilgiler paylaşıyorum. Ardından günü geldiğinde öğretmen öğretmenler odasından çıkışta yanıma gelip derse girdiğini haber verir. Çağırır beraber sınıfa gideriz. 1, 2 veya yeri geldiğinde 3 saat birlikte ders işleriz (K1), Bir okul müdürü olarak dersleri denetmeden önce öncesinden ben öncelikle haber veriyorum. Şu gün şu tarihler arasında işte bir hafta içerisinde birinci sınıflar, ikinci hafta şu tarih aralığında ikinci sınıflar, üçüncü sınıflar diye o şekilde bir tarih aralığı belirliyorum. Onlar kendilerine sıranın ne zaman geleceğini biliyorlar o tarih aralığında mutlaka okul müdürünün sınıfa gelip denetleneceklerini. Daha sonra girmeden önce hangi sınıfa gireceksem, o öğretmenle de görüşüyorum. Ben sınıfta geleceğim hocam haberiniz olsun diye önceden haber veriyorum. Onlar tabii bunu bildikleri için ona göre davranıyorlar. Bir tokalaşmadan sonra giriyorum (K3), Önceden planlar ve bunu meslektaşlarıma resmi yazı ile duyururum. Eksiklikleri birlikte paylaşır, övgüleri de yine birlikte paylaşırız (K4), Okul müdürü olarak yıl içerisinde öğretmenlerin derslerine gireceğimi bildirdim (K8).”

Sınıf gözlemi, değerlendirme formu ve öğretmenlerle görüşme gibi teknikleri uyguladıklarını belirten okul müdürlerinin görüşlerinden alıntılar ise aşağıda verilmiştir:

“...1, 2 veya yeri geldiğinde 3 saat birlikte ders işleriz. Ben gözlemlerimi yaparım. Farklı teknikler uyguladığım ve farklı ders denetim yöntemleri uyguladığım da olur. Gerek öğretmenin hareket analizi, ses analizi gerekse öğretmenin dönüt analizi, soru sorma teknikleri, soru sorma yoğunlukları ile ilgili farklı analizler yaptığım da olur; ama bunu özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmen arkadaşların gelişimi ve geliştirilmesi için biraz daha uyguladım (K1), Öğretmenin derse hazırlanma süreci, ders anlatım yöntem ve teknikleri, ders kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamaları, sınıfın tertip ve düzeni vb. şeylere dikkat ediyorum (K2), Önce bir sınıfı dinlerim ben öncelikle. Öğretmen nasıl ders anlatıyor? Öğrenciler üzerinde etkili mi, öğrenciye dersi anlatabiliyor mu veya bir konuşma bozukluğu mu var? Heyecanlanıyor mu? (K3), Önceden planlar ve bunu meslektaşlarıma resmi yazı ile duyururum. Hangi kriterleri göz önüne alacağımı da bildiririm (K4), Farklı derslerde farklı profildeki öğretmenlerin ne şekilde işleyişi sağladıklarını görmek açısından iyi oluyor (K9)”

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerine dayanarak, bir okul müdürünün ders denetimi sürecinde nelere dikkat ettiği ve nasıl bir yöntem izlediği görülmüştür. Okul müdürünün önceden öğretmenlere haber verdiği, denetim gününde öğretmenlerle görüştüğü ve izin aldıktan sonra sınıfa girdiği belirtilmiştir. Müdürün dersi dinlerken öğretmenin ders anlatımı ve etkili iletişimi üzerinde durduğu, öğrencilerin katılımını gözlemlediği ifade ediliyor.

Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarının düzenini, programlarına katılımlarını, öğrenci mevcutlarını ve yoklamayı düzenli olarak yapmalarını takip ettiği anlaşılıyor. Ders denetimi esnasında müdürün öğrencilerle iletişim kurarak kendini tanıttığı ve okuldaki hiyerarşik sistem hakkında bilgilendirme yaptığı ifade ediliyor.

Bu bulgular, okul müdürünün ders denetimi sürecinde öğretmenlerin performansını değerlendirmek, öğrenci katılımı ve sınıf düzenini gözlemlemek, öğretmenlerin görevlerini yerine getirme düzeylerini takip etmek için farklı yöntemler kullandıklarını gösteriyor. Müdürün, öğretmenlerin eğitim sürecine destek olmak ve gelişimlerini sağlamak amacıyla farklı analizler yapabileceği, önerilerde bulunabileceği ve kaynakları talep edebileceği anlaşılıyor.

Katılan okul müdürlerinden alınan cevaplar sonucunda elde edilen bulgular, okulun kalitesini artırmak ve öğretmenlerin performansını izlemek için etkili bir ders denetimi sürecinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin derslerinin etkili bir şekilde işlendiğinden emin olmak, öğrencilerin katılımını teşvik etmek ve sınıf düzenini sağlamak, eğitim ortamının verimliliğini artırmak için önemli adımlardır. Ayrıca, öğretmenlerin isimleri ve öğrencilerle ilişkileri gibi detaylara dikkat edilmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirebilir ve öğrencilerin okulda daha olumlu bir deneyim yaşamalarına yardımcı olabilir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen son soru “Ders denetim süreci sonunda geribildirimleri nasıl veriyorsunuz? Bu süreçte nelere dikkat ediyorsunuz?” olmuştur. Tablo 5 bu soru üzerinde yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5: Ders Denetim Sonucunda Geri Bildirim Verilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Müdürün rolü ve öğretmenlerin rol model olarak takip edilmesi	Müdürün öğretmenleri destekleme ve gelişimlerini sağlama süreci	4
	Müdürün rol model olma ve beklentileri belirleme süreci	3
	Müdürün öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapma ve geri bildirim verme süreci	7
Geri bildirim verme ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlama süreci	Öğretmenlerin gelişim alanlarının belirlenmesi ve hedeflerin saptanması	4
	Öğretmenlerin geri bildirimlere nasıl tepki verdiği ve iyileştirme çalışmaları	2
	Öğretmenler arası iş birliği ve paylaşım sürecinin etkisi	2
Öğretmenin ders denetimindeki davranışları	Ses tonu ve iletişim becerileri	2
	Sınıf içerisindeki öğrenci-öğretmen etkileşimi ve etkileşim eksiklikleri	3
	Öğretmenin öğrencilere soru sorma ve dönüt verme şekli	1
Toplam		28

Okul müdürlerinin verdikleri cevaplar arasında en fazla öğretmenlerle bireysel görüşme yaparak geri bildirim verme süreci yer almaktadır. Okul müdürleri bireysel görüşme süreçlerine yönelik şu ifadelere yer vermişlerdir:

“Bireysel geri bildirimleri veriyorum. Örneğin ders denetimi esnasında dikkatimi çekti: Bir öğretmenimiz çok bağıryorsa öğrenciler kendilerini güvende hissetmiyorlar. Veya bir öğretmenimiz sınıfta başarı seviye grupları oluşturmuşsa o noktaları çıkıştan sonra uyarıyoruz (K1), Ders denetim süreci sonunda belirlenen sorunları öğretmenle müdür odasında bireysel görüşme ile veriyorum (K2), ... eksiklerini tespit ettikten sonra önce dediğim gibi olumlu yönlerinden başlayarak şu uygulamanız çok güzel takdir edip teşekkür ederek, sonra da olumsuzluklarının giderilmesi için sizlere bizim de yardımcı olabileceğimizi yani öğretmenlere bu şekilde birlikte bu eksikleri giderebileceğimizi söylüyoruz. Daha sonra da teşekkür ederek sınıftan çıkıyoruz (K3), Müdür odasına denetim sonu birlikte girer birer çay eşliğinde sohbet ortamında her türlü olumlu olumsuzluğu paylaşıyoruz (K4), Öğretmenler açısından da sınıfta söylemiyorum öğretmenlere; onları odama çağırıyorum. Teker teker veya toplu halde iletirim (K6), Denetim sonucunda öğretmenimizle oturup dikkat etmesi gereken noktaları bazı etkinlikleri şu şekilde yaparsan daha iyi olur şeklinde yol gösterme ve rehberlik yapma konusunda 20-25 dakikalık bir görüşme yapıyorum (K8), Ha bir eksik, bir yanlışlık olduysa da odamıza çağırıp onları güzel bir şekilde uyarı mahiyetinde daha nasıl yapması gerektiği konusunda onlarla istişare yapıyoruz beraber. Bu şekilde yapıyoruz yani (K12).”

Okul müdürlerine sorduğumuz “Ders denetimi sonucunda geri bildirimlerin verilme yöntemleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’ te incelendiğinde, öğretmenlerin gelişim alanlarının belirlenmesi ve desteklenmesini belirten yöneticilerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Sonra işte eksiklerini tespit ettikten sonra önce dediğim gibi olumlu yönlerinden başlayarak şu uygulamanız çok güzel takdir edip teşekkür ederek sonra da olumsuzluklarının giderilmesi için sizlere bizim de yardımcı olabileceğimizi yani öğretmenlere bu şekilde birlikte bu eksikleri giderebileceğimizi söylüyoruz (K3), En çok da kazanım olarak mesela bu verilmesi gereken şey kazanıma uygun mu değil mi? Eğer kazanım dışı ya da kazanımların üstünde farklı bir yol yöntem olduğu zaman, acaba diyoruz dikkatini çekiyoruz. Yani bunun böyle mi olması gerekiyor? Bir de düzeltme anlamında sınıf içerisinde sınıfın hâkimiyeti, genel tutumu ve özellikle bütün öğrencilerin derse katılımının sağlanması, etkililiği ve verimli olmalarına katkı sağlama anlamında da gerekli bildirimlerde bulunuyoruz (K5), Biri mesela teknik bakımından işini seviyor, çocukları seviyor ama bilgi eksikliği oluyor bazen. Onları daha tecrübeli öğretmenlerle yan yana getirerek bilgi eksikliklerini giderme, yöntem eksikliklerini giderme yoluna gidiyorum. Bazı kitapları tavsiye ediyorum. Bunların kişisel ve akademik gelişimlerini de tamamlamaya çalışıyoruz. Rehber öğretmenlerle konuşturuyoruz. Zaman zaman öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre okulumuza, seminer ve konferans vermeye üniversitelerden akademik unvanı olan personeller çağırıyoruz. Öğretmenlerin ayrıca bu tür ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz (K6), Geribildirim de kendi içerisinde öğretici bir tarafı olmalı. Öğretmenin de gelişimine katkı sağlamalı ve gerçekten neye ihtiyacı olduğuyla alakalı güzel bir özet çıkarılmalı öğretmene (K9).”

Okul müdürlerinin ders denetimlerinin sonucunda geri bildirimleri nasıl verdiklerine dair yöneltilen soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda ders denetim sürecinin ardından öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde, öğretmenlerin saygınlığını ön planda tutarak belirlenen sorunların paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Birebir gerçekleştirilen bu görüşmelerde, öğretmenlerin olumlu yönlerinden başlayarak takdir edici ve teşekkür edici bir yaklaşım sergileniyor, ardından olumsuzlukların giderilmesi için yardımcı olunabileceği

ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerini taklit ettiğini ve okul müdürlerinin rol model olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin giyim, kuşam, konuşma ve davranışlarına dikkat etmeleri gerektiği, onların da öğrencilerine karşı olumlu rol model olmalarının gerekliliğinin vurgulandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin öğretmen ve okul müdürlerini taklit etmesi ve örnek alması, okul müdürü ve öğretmenlerin sahip oldukları etkiyi göstermektedir.

Öğretmenlere geri bildirimlerin saygınlık çerçevesinde iletildiğini belirten okul müdürü çok sayıda olmuştur. Olumlu yönlerden başlayarak öğretmenlerin eksikliklerini konuşmaları, öğretmenlerin motivasyonunu ve özgüvenini korumasına yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Bazı okul müdürleri ders denetimi sonrasında resmi yazı ile bildirilmesi gereken önemli konuları mutlaka paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu, açık ve şeffaf bir iletişim sağlayarak sorunların çözülmesine ve öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunulmasını sağlayabilir. Birebir gerçekleşen görüşmelerde genel olarak müdür odasına öğretmenlerin davet edilerek olumlu-olumsuz tüm konuların paylaşıldığı verilen ifadelerden anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 13 okul müdürü ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Yapılan mülakatlarda okul müdürlerine ders denetimiyle ilgili neler düşündükleri, ders denetim süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiği, ders denetimlerinin öğretim süreçlerine etkisinin ne olduğu ve denetimin sonunda nasıl geri bildirimde buldukları sorulmuştur. Yapılan görüşmelerle elde edilen bulgular tema ve kodlara ayrılarak analiz edilerek elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Okul müdürlerinin ders denetim süreciyle ilgili olarak belirttikleri görüşler arasında en çok ifade edilen unsurlar eğitimin kalitesini/başarısını artıran yararlı bir uygulama olması ve denetim görevinin okul müdürleri tarafından yerine getirilmesi gerektiğidir. Okul müdürleri ders denetimlerinin faydalı bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir.

Ders denetiminin eğitim öğretim sürecinin düzenli, etkili ve objektif bir şekilde uygulanmasına yardımcı olmasının, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığının ve daha fazla birebir iletişim imkânı sağladığının, ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklediğinin vurgulanması katılımcıların verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ders denetim sürecinin okullarda daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılabilir önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Ders denetimi, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek ve geliştirmek, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak, pedagojik becerileri geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılabilir bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin performansını değerlendirmek, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için ders denetim sürecinin etkili bir şekilde kullanılmasının önerimli olduğu görüşü araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur.

İyi örneklerin paylaşılması ve iş birliğinin artması, öğretmenler arasında kaliteli öğretim uygulamalarının yayılmasını sağlamaktadır. Öğretim sürecinde geri bildirimlerin kullanılması ve ders içeriğinin gözden geçirilmesi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesini sağlayabilir. Aynı zamanda, denetim süreci öğretmenleri mesleki gelişimlerine odaklanmaya teşvik ederek yenilikçi uygulamaların keşfedilmesine ve sürekli gelişime olanak sağlamaktadır.

Öğrenci ve velilerin denetim sürecine olumlu yaklaşımları, sürecin başarılı bir şekilde uygulanması için destekleyici bir faktördür. Okul müdürünün etkin dolaşımı ise eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkileyebilir.

Okul müdürünün önceden öğretmenlere haber verdiği, denetim gününde öğretmenlerle görüştüğü ve izin aldıktan sonra sınıfa girdiği belirtilmiştir. Müdürün dersi dinlerken öğretmenin ders anlatımı ve etkili iletişimi üzerinde durduğu, öğrencilerin katılımını gözlemlediği araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır.

Okul müdürlerinin ders denetimleri esnasında öğretmenlerin sınıflarının düzenini, programlarına katılımlarını, öğrenci mevcutlarını ve yoklamayı düzenli olarak yapmalarını takip ettiği anlaşılmaktadır. Ders denetimi esnasında müdürün öğrencilerle iletişim kurarak kendini tanıttığı ve okuldaki hiyerarşik sistem hakkında bilgilendirme yaptığı tespit edilmiştir.

Müdürün, öğretmenlerin eğitim sürecine destek olmak ve gelişimlerini sağlamak amacıyla farklı analizler yapabileceği, önerilerde bulunabileceği ve kaynakları talep edebileceği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Ders denetim sürecinin ardından öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde, öğretmenlerin saygınlığını ön planda tutarak belirlenen sorunların paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Birebir gerçekleştirilen bu görüşmelerde, öğretmenlerin olumlu yönlerinden başlayarak takdir edici ve teşekkür edici bir yaklaşım sergileniyor, ardından olumsuzlukların giderilmesi için yardımcı olunabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerini taklit ettiği verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin rol model olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin giyim, kuşam, konuşma ve davranışlarına dikkat etmeleri gerektiği, onların da öğrencilerine karşı olumlu rol model olmalarının gerekliliğinin vurgulandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin öğretmen ve okul müdürlerini taklit etmesi ve örnek alması, okul müdürü ve öğretmenlerin sahip oldukları etkiyi göstermektedir.

Öğretmenlere geri bildirimlerin saygınlık çerçevesinde iletildiğini belirten okul müdürü çok sayıda olmuştur. Olumlu yönlerden başlayarak öğretmenlerin eksikliklerini konuşmaları, öğretmenlerin motivasyonunu ve özgüvenini korumasına yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Bazı okul müdürleri ders denetimi sonrasında resmi yazı ile bildirilmesi gereken önemli konuları mutlaka paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu, açık ve şeffaf bir iletişim sağlayarak sorunların çözülmesine ve öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunulmasını sağlayabilir. Birebir gerçekleşen görüşmelerde genel olarak müdür odasına öğretmenlerin davet edilerek olumlu-olumsuz tüm konuların paylaşıldığı verilen ifadelerden anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetim sürecinin eğitimin kalitesini artırdığı ve faydalı bir uygulama olduğu görüşüne dayanarak okul yönetimleri ve yetkilileri bu süreci desteklemeli ve teşvik etmelidir.

Ders denetimi sürecinin düzenli, etkili ve objektif bir şekilde uygulanması için okul müdürlerine rehberlik sağlanmalı ve eğitim almaları desteklenmelidir. Eğitimler, denetim becerilerini geliştirmeye yönelik pratik çalışmalar ve geri bildirimleri içermelidir.

Okul müdürleri, ders denetimleri sırasında öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmak için fırsatlar yaratmalı ve bu etkileşimi teşvik etmelidir. Öğretmenlerin öğrencilerle birebir iletişim kurması ve etkili iletişim becerilerini kullanması önemlidir.

Ders denetim süreci, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için kullanılmalıdır. Müdürler, denetim sonrasında öğretmenlere geri bildirimlerde bulunmalı, güçlü yönleri takdir etmeli ve gelişim alanlarına odaklanarak destek sağlamalıdır.

İyi örneklerin paylaşılması ve iş birliğinin teşvik edilmesi, kaliteli öğretim uygulamalarının yayılmasını sağlar. Okul müdürleri, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmeli, iş birliği platformları oluşturmalı ve öğretim sürecinde geri bildirimlere önem vermelidir.

Öğrenci ve velilerin denetim sürecine olumlu yaklaşımlarını sağlamak için, müdürler iletişimi ve etkili dolaşımı önemsemelidir. Açık iletişim kanalları oluşturmalı, velileri ve öğrencileri sürece dahil ederek onların görüşlerini değerlendirmeli ve geri bildirim almalıdır.

Denetim sürecinde, okul müdürleri öğretmenlere önceden haber vermelidir. Müdürler, ders sırasında öğretmenlerle etkileşim kurmalı, öğretmenlere destek olmalı ve derslerin akışını gözlemlemelidir.

Ders denetimi sonrasında, müdürlerin öğretmenlere resmi yazılarla önemli konuları bildirmesi, iletişimi şeffaf hale getirir ve sorunların çözülmesine yardımcı olur. Bu şekilde, öğretmenlerin gelişimi desteklenir ve gerektiğinde kaynaklar talep edilebilir.

Okul müdürleri, ders denetimleri sırasında öğretmenlerin sınıf düzenini, programlara katılımı, öğrenci mevcudunu ve yoklamayı düzenli olarak takip etmelidir. Bu, öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmesine ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamasına yardımcı olur.

Okul müdürleri ders denetiminin amacını, önemini ve beklentilerini açıkça tanımlamalı ve tüm paydaşlarla paylaşmalıdır. Bu, ders denetimi sürecinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak ve öğrenme ortamını iyileştirmek için kullanılan bir strateji olduğunu vurgular.

Okul müdürleri, öğretmenlere sağladıkları geri bildirimleri dikkatli bir şekilde hazırlamalı, olumlu yönleri takdir edip geliştirme alanlarına odaklanmalıdır. Destekleyici bir yaklaşım sergileyerek, öğretmenleri motive etmeli ve özgüvenlerini korumalarına yardımcı olmalıdır.

Ders denetimi sürecinin etkinliği, uygulama yöntemleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve profesyonel gelişime etkisi gibi konuları daha ayrıntılı şekilde inceleyen çalışmalara yönelik teşvik ve destek sağlanmalıdır.

Ders denetimi sürecinin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediği, olumlu bir öğretmen-okul müdürü ilişkisinin önemi ve etkili geri bildirim iletişimi gibi konular üzerine odaklanan araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aslan, G. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı. A. Ç. Sağlam (Ed.) içinde, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (s. 1-34). Ankara: Maya Akademi. 25.03.2023 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/3276684-Turk-egitim-sistemi-ve-okul-yonetimi-editor-aycan-cicek-saglam.html> adresinden alındı.

Aydın, İ. (2019). Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Balcı, A. (2022). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Bursahoğlu, Z. (2021). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (21 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, Ü. (2017). Öğretimsel Liderliğin Sınıf Denetimi Üzerine Yansımaları: Öğretimsel Denetim. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Doğan, S. (2020). Türk Eğitimi Sisteminde Öğretimsel Denetim. Journal of Continuous Vocational Education and Training, 3(1), 63-73.

Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yenibakışaçisi: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(16), 275-294.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 41-60.

İlgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi (3 b.). İstanbul: Beta Kitap.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Özden, Y. (2013). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Akademi.

Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri – Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 102-120.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Taymaz, H. (2021). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2023, 03 25). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.



Bazı Okul Öncesi Dönemi Çocuk Şarkılarının MEB'in Belirlediği Değerler Çerçevesinde İncelenmesi

Examination of some Preschool Children's Songs in the Frame of the Values Determined by the Ministry of National Education

ÖZET

Okul öncesi dönemi çocuklarının eğitiminde kullanılan müzik etkinliği, çocukları eğiten ve eğlendiren eğitim etkinliklerinden birisidir. Bu sebeple müzik etkinliklerinde kullanılan şarkıların çocuklar üzerindeki etkileri önemli araştırma konularındandır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik gerçekleştirilen eğitimde kullanılan çocuk şarkılarının, MEB tarafından belirlenen değerler çerçevesinde incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak belirlenen araştırmada doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocukların eğitimi için kullanılan müzik etkinliği kapsamında yer alan 15 çocuk şarkısına yer verilmiştir. Bu çocuk şarkıları, MEB eğitim programlarında değinilmesi gereken değerlere göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemi çocuk şarkılarının genel olarak birçok değeri bünyesinde barındırmasına rağmen tek tek bakıldığında sınırlı değeri içerdiği tespit edilmiştir. İncelenen şarkılarda en fazla "duyarlılık" değerine atıf yapılmış, ikinci ve üçüncü en çok geçen değer "sevgi" ve "saygı" olarak belirlenmiştir. Ancak MEB'in belirlediği değerler içinden "alçakgönüllülük", "bağımsız ve özgür düşünme", "kültürel mirasa sahip çıkma", "liderlik", "misafirperverlik", "estetik duyguların geliştirilmesi", "nazik olmak", "fedakârlık" değerlerine seçilen şarkılarda doğrudan yer verilmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Müzik Eğitimi, Çocuk Şarkıları, Değer Eğitimi

ABSTRACT

Music activity used in the education of preschool children is one of the educational activities that educate and entertain children. For this reason, the effects of songs used in music activities on children are important research topics. The aim of this study is to examine the children's songs used in education for preschool children within the framework of the values determined by the Ministry of National Education. In the research, which was examined in accordance with the qualitative research method, document analysis was used. In the research, 15 children's songs included in the music activity used for the education of preschool children were included. These children's songs were analyzed according to the values that should be mentioned in the education programs of the Ministry of National Education. According to the results of the research, although preschool children's songs generally contain many values, it has been determined that they contain limited value when viewed individually. In the songs examined, the most referenced value was "sensitivity", and the second and third highest values were determined as "love" and "respect". However, among the values determined by the Ministry of National Education, the values of "humility", "independent and free thinking", "protecting the cultural heritage", "leadership", "hospitality", "being kind", "development of aesthetic feelings" and "sacrifice" are included in the selected songs. was not directly included.

Keywords: Preschool Education, Music Education, Children's Songs, Value Education

GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyada insanoğlunun da sosyal, kültürel, ekonomik, alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da olumlu ve olumsuz değişimleri beraberinde getirmiştir. Tüm dünyada meydana gelen bu değişim toplumun benimsediği değerlerin yavaş yavaş silinmeye başlamasına, insanların özünden uzaklaşmasına, sanki hiç yaşadığı topluma ait değilmişçesine başkalaşım geçirmesine sebep olmuştur. Değişime dur denilemeyeceği için insanın sahip olduğu değerlerin farkına varıp içselleştirmiş bir değerler bütünlüğü içinde yaşamını idame ettirmesi toplumun huzuru ve gelişimi için kaçınılmaz gerekliliktir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle çocukların dış dünya ve sanal dünya ile etkileşimi de artmıştır. Çocuklar tarafından eğlenceli görülen şarkılar ve şarkılı videoların yönlendirici etkisi de göz ardı edilemez. Şarkılı videolar ebeveynler tarafından renkli, eğlenceli, oyalayıcı gibi görünse de şarkılardaki sözler ve videolardaki karakterlerin davranış, hareket, mimik, sözlü ve sözsüz mesajları gibi unsurlar çocuklar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmaktadır. Değerler eğitimi, kişilik yapısı oluşmaya başlayan okul öncesi dönem çocuklarının yetişmesi ve kişilik yapısının şekillenmesi noktasında büyük etkiye sahiptir. Bu noktada değerler; iyi-kötü hakkında bilgi sunan, insan davranışlarını belirleyen, varlık olarak insan ve nesne hakkında

Güllü Toprak¹
Hayriye Kurtulmuş²

How to Cite This Article
Toprak, G. & Kurtulmuş, H. (2023). "Bazı Okul Öncesi Dönemi Çocuk Şarkılarının MEB'in Belirlediği Değerler Çerçevesinde İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3970-3976. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70964>

Arrival: 08 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İzmir, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği, İzmir, Türkiye

değerlendirmelerde bulunmayı sağlayan, bireysel ve toplumsal yaşamı düzenleyen, dayanışmayı sağlayan, araçlar, ilkeler, unsurlar ve kriterlerdir (Zengin, 2017).

Okul öncesi dönem olarak bilinen yaşamın ilk 6 yılı çocuk için çok hızlı büyüme ve gelişmenin olduğu bir evreyi kapsamaktadır. Bu nedenle bu dönemde atılan her adım toplumun bir ferdi olan çocuğun o topluma ne denli yön vereceğini de etkilemektedir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemi çocukların yaş, ilgi, ihtiyaç, gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda bilişsel, motor, özbakım, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin tüm yaşamlarına göre oldukça hızlı ilerlediği bilinmektedir. Bu yaş aralığı, tüm yaşamı etkileyen kritik bir gelişim dönemidir. Çocukların bütün hayatını etkileyebilecek ve geleceğine yön verecek kişilik yapısının, alışkanlıklarının, davranışlarının büyük bir çoğunluğu bu dönemde şekillenmektedir (Mutlu vd., 2012).

Okul öncesi dönemde çocuklara verilen eğitim, maruz kaldıkları uyarıcıların zenginliği yaşama hazırlık açısından oldukça hayattır. Çocukların herhangi bir değeri doğru anlayıp bilmesi bunu hayatında uygulayarak davranışa dönüştürmesi önemlidir. Buradan hareketle çocukların değerleri zihinlerinde doğru bir şekilde anlamlandırmaları ve kategorize etmeleri gerekmektedir. Hangi değerini nasıl bir anlam taşıdığını bilmeyen ya da yanlış anlamlandıran çocuk için sağlıklı bir değer eğitimi sürecinden bahsetmek zor olacaktır. Örneğin hoşgörü değerinin ne anlama geldiğini, nelere, kimlere nasıl hoşgörü davranışında bulunulması gerektiğini bilmeyen bir çocuktan hoşgörülü davranışlar sergilemesi beklenemez. Bu nedenle okul öncesi dönem, değer kavramlarının içselleştirilmesi ve kazanılmasında büyük etkiye sahiptir (Topaç vd., 2020).

Dönmez vd. (2019), tarafından müziğin, yüzyıllar boyunca toplumların ve kültürlerin sosyal, kültürel ve eğitim hayatlarında önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Eğitim aracı olarak kullanılan çocuk şarkıları, bireylerin hem ahlaki hem de kişilik gelişimine de katkı sağladığını belirtmiştir. Özellikle küçük yaşta çocukların birtakım değerleri özümseyebilmesi için öğretilen şarkının iyi bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Bunun için de şarkı sözlerindeki mesajlara dikkat edilmelidir. Ailede başlayan değer eğitimi okulda sürdürülen müzik etkinliklerinin katkısı ile önemli bir yere sahiptir. Bu etkinliklerde öğrenilen şarkı sözlerinin sevgi (evini, doğayı, aileyi, okulu, öğretmenini, ülkesini, hayvanları sevme gibi), değeri temalı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okulda yürütülen müzik etkinliklerinin sağladığı katkı da büyüktür. Bu katkının çocukların kişilik gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği savunulmuştur.

Değerler eğitimi noktasında MEB harekete geçmiş, günümüz çocuklarının eğitiminde değerlerin önemli bir rol aldığı önemi üzerinde durmuştur. Bu bağlamda belirlenen adil olma, alçakgönüllülük, cesaret, çalışkanlık, dostluk, doğruluk, dayanışma, sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü-duyarlılık, empati, özgüven, liderlik, nazik olmak, temizlik, aile birliğine önem verme, dürüstlük, iyimserlik, yardımlaşma, paylaşımcı olmak, iyilik yapmak, bağımsız ve özgür düşünebilme, selamlaşma, misafirperverlik, vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, estetik duyguların geliştirilmesi, şefkat - merhamet, fedakarlık vb. değerler (MEB 2013) ile okullarda çalışmalar yürütülmesi gerektiği ile ilgili yönerge yayınlamıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Okul öncesi denilince akla çocukların yaş, ilgi, ihtiyaç, gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmuş bilişsel, motor, öz bakım, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarına göre eğitim aldıkları bir dönem gelmektedir. Bu dönemin en önemli özelliği kritik yaş aralığının bu döneme ait olmasıdır. Çocukların bütün hayatını etkileyebilecek ve geleceğine yön verecek kişilik yapısının, alışkanlıklarının, davranışlarının büyük bir çoğunluğu bu dönemle birlikte şekillenmektedir (Mutlu vd., 2012).

Çocuğun neleri keşfedebileceği, neleri hangi hızla öğrenebileceği bu dönemin ne denli zengin uyarıcı bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması kendi benlik algısının gelişmesine yardımcı olabileceği gibi özdeğer algısının da yüksek olmasını sağlar. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuklar çevreye karşı daha duyarlı olmakla birlikte, okula, arkadaşlarına, öğrenmeye, öğrendiklerini içselleştirmeye ve kendi becerilerinin farkında olmaya karşı da olumlu tutum geliştirmektedirler. Bu noktada oluşturulan olumlu tutumlar hayata karşı değer algılarını da olumlu etkilemektedir. Bu bağlamda okul öncesi çocuğun alıcı-ifade edici dil gelişiminin destekleneceği, olumlu sosyal-duygusal gelişiminin destekleneceği, özerklik kazanacağı, etkili bilişsel süreçlerin destekleneceği bir dönem olarak önemini korumaktadır. Çocuğun her yönden sağlıklı bir gelişim ve öğrenme gerçekleştirmesi, demokratik bir aile ortamı ve verimli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013).

Değer eğitiminin en önemli amaçlarından biri de çocukların sağlam karakterli bir şekilde yetişmesini sağlamak ve sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma, iyilik vb. değerlerle çocukların kişiliklerinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktır (Akıttürk ve Kahraman, 2019). Bu bağlamda değerler eğitimi uygulamaları çeşitli yöntem, teknik, yaklaşım ve modellerle çocukların etkin öğrenme süreçlerine katkıda bulunulabilir. Değerler eğitiminde sağlanacak bu katkı müzik eğitimi (çocuk şarkıları) ile

sağlanabilir. Artan'a (2015) göre müzik; önceden belirlenmiş, gaye, istek ve yollarla belirlenen bir estetik anlayışa göre duygu, düşünce ve hayallerin seslerle birleştirilerek ortaya konmasıdır. Yüzyıllar boyunca insanoğlunun kendi dönemine özgü seslerle kendi kavmine ait müzik sistemini oluşturduğu görülmüştür. Bu döngüde insanoğlunun varoluşundaki basit sesler müzik sayılabilmektedir. Hızla gelişen ve büyüyen toplumların renk renk, dönem dönem işleyen seslerle müzik yapımları, ritim tutmaları ile müziksel faaliyetleri kendi toplumlarına almışlardır. Bu bağlamı ninni, tekerleme, mani, şarkı, türkü ile kurmaya çalışmışlardır.

Öztürk (2005), antik çağdan bu yana birçok düşünür müziği bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerinde önemli bir yer tuttuğunu savunmuştur. Müziğin eğitim ve tedavi görevi üstlendiğini de dile getirmiştir. Anne karnından itibaren duyulan birçok sese müziksel ve ritmik algılamalar ile müziği hayatımıza almış bulunuyoruz. Bu nedenle müzik ruhumuza ve bedenimize etki eden temel sanat dallarından biridir. Öztürk'e (2005) göre okul öncesi dönemdeki müzik etkinlikleri çocukların duygusal yönden rahatlamalarını sağlar. Müzik, çocuklardaki özgüven eksikliği, içine kapanıklık, korku, şiddet eğilimi gibi olumsuz duyguların olumlu duygulara dönüşmesini destekler. Şarkı söylerken çocuklar birbirleriyle uyumluluk içinde hareket etmeyi öğrenir. Böylelikle çocuklar toplum içinde de uyum içinde yaşama disiplini kazanırlar.

Hayatın birçok alanında duyduğumuz ses, sözcük ve tınların, canlılık ve süreklilik ile oluşturduğu müziksel algı vardır. Bu müziksel algının ve ritim duygusunun geliştirildiği en önemli dönem okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem eğitim etkinliklerinin içerisinde yer alan müzik etkinlikleri çocukların ritim duygularının gelişimini ve müziksel zekayı destekleyecek çalışmalarla yürütülmektedir. Okul öncesi dönemde yapılan müzik etkinliklerindeki çalışmalar ile değerler eğitimi bütünlüştürmek mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda öğretilen şarkılarla ahlaki yapı çerçevesini oluşturan ve toplumsal etik ilkelerin oluşumunda etkin rol oynayan saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, iyilik, dostluk, fedakârlık, şefkat, merhamet vb. değerleri vermek eğitimin etkililiğini artıracaktır.

Renkli, sesli, hareketli bir dünyaya kapı açan şarkılar, çocukların öğrenecekleri, eğlenecekleri bir dinleti haline gelmiştir. Dinledikleri şarkılar, bilişsel ve duyuşsal anlamda çocukları hem geliştirme hem yönlendirme hem de olumlu yönde etkileme gücüne sahiptirler. Bu anlamda şarkılar milli ve ahlaki değerleri aktarma bakımından yeterli niteliğe sahip olmalıdır. Doğru aktarılmış değerler okul öncesi gibi kritik bir dönemde erken farkındalık oluşturma açısından önem arz etmektedir. Şarkı sözlerinden etkilenen çocukların duyduklarını hayatlarına aktarabilecekleri göz önünde bulundurulmalı, nitelikli içeriğe sahip şarkıların ön plana çıkarılması adına iyi analizler yapılmalıdır.

Artan (2015), şarkıların çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Şarkıların kişiler, toplumlar ve kültürler arasında köprü görevi gördüğünü ve bu köprünün evrensel değerler ile yıkılamayacağını savunmuştur. Çocukların şarkı söylerken bir gruba ait olma ihtiyaçlarını karşıladığı ve gruba ait değerlere saygı duymayı öğrendiklerini dile getirmiştir. Okul öncesi dönem müzik etkinlikleri ile çocuklar işbirliği yapmayı, etkinlik sırasında başkalarıyla birlikte hareket edebilmeyi, aldığı sorumlulukları yerine getirebilmeyi ve en önemlisi saygı duymayı ve sıra beklemeyi öğrendiklerini dile getirmiştir.

İşitsel algı çalışması olarak bebeklikten itibaren başlayan müzik eğitimi ile çocuklar kazandıkları bu algıyı ileriki yıllara da taşıyabilmektedir. Bu yapının ilk mihenk taşlarının oluşturulmaya başlandığı okul öncesi dönemde çocuklar dinlediğini anlama, anladığını yorumlayıp kavrama becerisinin yanında etkili konuşma ve çıkardığı ses ve ritimlerle vücudunu eşgüdümse olarak kullanabilmektedir. Müzik eğitimi ile birlikte seslerin yönünü, şiddetini, tınısını ayırt edebilmekte çocuklara kapı aralayan şarkılar, sesleri dinlemekte, ayırt etmekte, tanımakta ve en önemlisi de çocuklarda dinleme becerisi geliştirmektedir (Artan, 2015). Tüm bunların yanında içeriği doğru seçilmiş şarkılar ile çocukları iyilik, sevgi, yardımlaşma, saygı, hoşgörü, sorumluluk, dostluk vb. ortak değerlere yönlendirecek, ahlaki gelişimlerine olumlu katkılar sağlarken aynı zamanda hayal dünyalarını da geliştirecektir (Gül vd., 2020). Değerler, kalıtım yoluyla iletilen kodlar olmadığından çocukların değer kalıpları aile, okul, çevre, kültür, iletişim ve medya araçları gibi unsurlar tarafından belirleyici nitelik kazanır. Tüm toplumlar tarafından benimsenen evrensel değerler olabildiği gibi her toplumun kendine has değerleri de bulunmaktadır. Önemli olan çocukların kendi toplumundaki değerleri içselleştirerek evrensel olana ulaşabilmesidir. Bu noktada eğitimciler çeşitli yol, yöntem, teknik uygulayabilmektedir. Bu yollardan biri olan çocuk şarkıları da etkililiğini korumaktadır. Şarkılardaki sözler çocukların öz bilincinde yer ederek onlarda değer bilincinin oluşmasında katkı sağlayacaktır.

MEB'in Ar-Ge birimi tarafından belirlenen değerler ile özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde tanışan çocukların gelecekte topluma değer bakımından donanımlı bireyler olarak karışmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda çocuklara öğretilen şarkıların taşıdığı evrensel değerlerin incelenmesi, amaçlanan değer aktarımı çalışmalarına olumlu ve olumsuz dönütler sağlanması açısından önemlidir.

Okul öncesi çocuklara yönelik yayınlanan şarkılarda bu değerlerin ne düzeyde ve nasıl işlendiği önemli bir problem durumudur. Değerler eğitiminin önemli olduğu okul öncesi dönemde yapılan yanlış ya da yetersiz yönlendirmelerin, uyarıcı eksikliklerinin sonraki yaşamında tutum ve davranışlara etki etmesi önemli bir problemidir. Araştırmada, çocukların ritmik becerilerine ve müzik gelişimlerine katkı sağlayan, sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen, kişilik yapılarının oluşmasında yardımcı olan, mili, manevi ve ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan 15 adet çocuk şarkısı seçilmiştir. Seçilen bu şarkılar MEB'in belirlediği değerler çerçevesinde analiz edilerek okul öncesi döneme yönelik yapılan şarkıların içeriğinin betimlenmesi ve eğitimin yeniden tasarlanmasına öncülük edebilecek iyileştirme önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönemde kullanılabilir çocuk şarkılarında değerlere yer verilme durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında yanıt aranan sorular şöyledir;

- ✓ Okul öncesi dönemde kullanılan çocuk şarkılarında değerlere yer verilme durumu nasıldır?
- ✓ Okul öncesi dönemde kullanılan çocuk şarkılarında değerlerin yer alma sıklığı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışmanın amacı doğrultusunda çocuk şarkıları ele alınmış, nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi tekniği uygulanmıştır. Nitel araştırma deseni, araştırmanın çeşitli aşamalarının belirlenen yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasını, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya koymayı sağlayan bir araştırma stratejisidir. Doküman analizinde veriler yapılan görüşmelerden, gözlemlerden ya da dokümanlardan elde edilir. Yalnızca yazılı değil aynı zamanda sesli ya da görüntülü video kayıtlardan da elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karşılaştırma ve karakterizasyon ile yapılan sistematik incelemeler, dokümanlar içindeki belirli kavramların ne sıklıkta tekrarlandığını belirlemek için ve daha ileri düzey araştırmalara hazırlamak için kullanılır (Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın örneklemini, okul öncesi dönem çocukların eğitimi için kullanılabilir olan ve Youtube kanalından değerler eğitimi etiketiyle yayınlanan şarkılardan rastgele seçilen 15 şarkı oluşturmaktadır. Geray (2006), dokümanları niteliklerine ve buldukları ortama göre sınıflamıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan dokümanlar niteliğine göre görsel-işitsel temelli video ya da ses kaydı, bulunduğu ortama göre bilgisayar üzerinden erişilen dokümanlar sınıfına girmektedir. Bu özelliklere göre, rastgele belirlenen videolu bu şarkılara ait söz yazarları ve analizlerde kullanılan şarkı kodları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Şarkılar, Söz Yazarları ve Kodları

Şarkı Kodu	Şarkı Adı	Söz Yazarı
Ş1	Tebessüm	Fatih Peşmen
Ş2	Saygı	Demet Tekin
Ş3	Sorumluluk	Esra Erken Güney
Ş4	Adalet	Esra Erken Güney
Ş5	Biz Değerliyiz	Hakan Koçer
Ş6	Sevgi	Demet Tekin
Ş7	İyilik Yap İyilik Bul	Muammer Sun
Ş8	Mutluluğu Yakala	-
Ş9	Yardımlaşma Şarkısı	-
Ş10	Paylaşmak Güzel	-
Ş11	Merhametli Ol	-
Ş12	Çok Çalışkan Olmak	Sefai Acay
Ş13	Temizlik Güzeldir	-
Ş14	Yalancının Mumu Şarkısı	Öncü Çocuk Korosu
Ş15	Vatan Marşı	Cemil Yeşil

Verilerin Analizi

Belirlenen şarkıların sözleri yazıya döküldükten sonra betimsel analiz yöntemine göre şarkılar aynen sunulmuş, ardından içeriğindeki değerler, MEB'in belirlediği değerler yönergesine göre doğrudan ya da dolaylı olarak kaç kere geçtiği belirlenerek kodlanmıştır. Ardından değerlerin dağılımı yorumlanarak tartışılmış, sonuçlar ve öneriler elde edilmiştir.

BULGULAR**Belirlenen Şarkılarda Geçen Değerlere İlişkin Bulgular**

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 30 değerden şarkılarda nasıl geçtiği ve kaç kere vurgu yapıldığı incelenmiştir. Tablo 2, şarkılarda belirlenen değerleri ve hangi şarkılarda geçtiğini göstermektedir.

Tablo 2: MEB'in Belirlediği Değerlere Göre Çocuk Şarkılarının Kodlanması ve Frekansı.

Değerler	Şarkı Kodu	(f)
Adil olma	Ş4, Ş5,	2
Aile birliğine önem verme	Ş2, Ş3, Ş10	3
Cesaret	Ş5	1
Çalışkanlık	Ş12	1
Dayanışma	Ş9, Ş15	2
Doğruluk	Ş3, Ş4, Ş5, Ş11, Ş14	5
Dostluk	Ş5, Ş14	2
Duyarlılık	Ş1, Ş2, Ş3, Ş4, Ş6, Ş8, Ş9, Ş10, Ş11, Ş15	10
Dürüstlük	Ş5, Ş14	2
Empati	Ş1, Ş8, Ş9, Ş10, Ş15	5
Hoşgörü	Ş1, Ş5,	2
İyilik yapmak	Ş1, Ş7, Ş8, Ş14	4
İyimserlik	Ş1, Ş6, Ş11,	3
Özgüven	Ş3, Ş5	2
Paylaşımçı olmak	Ş1, Ş8, Ş10	3
Saygı	Ş2, Ş5, Ş13	3
Selamlaşma	Ş1, Ş10	2
Sevgi	Ş2, Ş3, Ş4, Ş5, Ş6, Ş11, Ş14, Ş15	8
Sorumluluk	Ş1, Ş3, Ş5, Ş8, Ş9, Ş13, Ş15	7
Şefkat - merhamet	Ş5, Ş9, Ş11	3
Temizlik	Ş3, Ş13	2
Vatanseverlik	Ş5, Ş12, Ş15	3
Yardımlaşma	Ş9	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi en fazla dolaylı da olsa “duyarlılık” değerine atıf yapılmış, ikinci ve üçüncü en çok geçen değer “sevgi” ve “saygı” olarak belirlenmiştir. MEB’in belirlediği değerler içinden “alçakgönüllülük”, “bağımsız ve özgür düşünme”, “kültürel mirasa sahip çıkma”, “liderlik”, “misafirperverlik”, “nazik olmak”, “estetik duyguların geliştirilmesi”, “fedakârlık” değerlerine seçilen şarkılarda doğrudan yer verilmediği belirlenmiştir.

SONUÇ

Okul öncesindeki eğitim tüm yaşamına etki eden şemaları oluşturduğu için bu dönemde çocuklara kazandırılan değerler de tüm yaşamı etkileyecek düzeyde öneme sahiptir. Bu bağlamda bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan ve değerler eğitimi etiketiyle yayımlanan şarkılardan bazılarının içerik analizini amaçlamaktadır. Araştırma kapsamına alınan 15 çocuk şarkısının sözleri betimsel analiz ile incelenmiştir.

Yapılan literatür araştırması sürecinde çocukların farklı biçimlerde maruz kaldığı şarkıların incelendiği araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmalar genellikle doküman analizi, betimsel içerik analizi ve müzikal teknik değerlendirmeler ağırlıkta olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalardan bazıları içerik analizi ile işlenen değerlere ağırlık verirken (Karagöz 2013; Yükrük ve Akarsu, 2015; Akarsu, 2015; Tut ve Kiroğlu, 2017; Karakoç, 2019; Tanrıku ve Koyuncu 2020; Kara ve Emirhan, 2020; Coşkun Keskin ve Akyıldız, 2021); bazı araştırmaların ise söz-müzik uyumu, ses uygunluğu, makam, minör, majör, modal gibi daha ağırlıklı olarak müzikal teknikler bakımından inleme yaptığı (Sağır, 2002; Yıldız, 2005; Kova 2014; Karakoç, 2019; Solak, Malkoç ve Bağcı, 2021; Tuzcu, 2021) belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, seçilen şarkıların MEB tarafından belirlenen değerlerden en fazla “duyarlılık” değerine atıf yapılmış, ikinci ve üçüncü en çok geçen değer “sevgi” ve “saygı” olarak belirlenmiştir. Benzer çalışmaları yapan araştırmalarda da sevgi en çok değinilen değer olarak dikkat çekmektedir (Yükrük ve Akarsu, 2015; Akarsu, 2015; Tut ve Kiroğlu, 2017; Kırıl, 2018; Karakoç, 2019; Coşkun Keskin ve Akyıldız, 2021). Bu araştırmada “duyarlılık” değerinin daha yüksek çıkmasının sebebi ise dolaylı olarak değinmelerin de sayılara dahil edilmesidir. Eğer değerlerin sadece doğrudan kelime kullanımı sayılıyorsa yine en yüksek kullanılan değer “sevgi” olarak ortaya çıkacaktı. Ayrıca yapılan araştırmada rastgele seçilen şarkıların genellikle “sevgi”, “adalet”, “saygı” gibi tek bir değer etrafında şekillendiği, bir değer birden fazla değerle bağ kurduğu ve çok değere doğrudan atıf yapan şarkıların azınlıkta olduğu belirlenmiştir. Şarkılarda değerlerin yüzeysel işlendiği ve örneklerle, eylemlerle derinleştirilmediği söylenebilir.

MEB'in belirlediği değerlerden farklı olarak geçen değerler içinde ise; "mutluluk", "umut", "birlik", "güven", "sabır", "vefa", "emanet", "tasarruf", "şükür" değerleri bulunmamaktadır. MEB'in belirlediği değerler içinden "alçakgönüllülük", "bağımsız ve özgür düşünme", "kültürel mirasa sahip çıkma", "liderlik", "misafirperverlik", "nazik olmak", "estetik duyguların geliştirilmesi", "fedakârlık" değerlerine seçilen şarkılarda doğrudan yer verilmediği belirlenmiştir. Benzer biçimde daha bütünsel yöntemlerle yapılan çalışmalarda da bazı değerlerin hiç işlenmediği belirlenmiştir. Örneğin; Yükrük ve Akarsu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada müzik dersi kitaplarında geçen şarkılarda "adil olma, alçakgönüllülük, empati, misafirperverlik, nazik olmak ve selamlaşma" değerlerine yer verilmediği belirlenmiştir. Benzer biçimde Akarsu (2015), ilkokul ve ortaokul kitaplarındaki 190 şarkıda "adil olma, selamlaşma, misafirperverlik, nazik olmak, alçakgönüllü olma" değerlerine ise hiç yer verilmediğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda öğretmenlere, araştırmacılara ve müzisyenlere yönelik bazı öneriler aşağıdaki gibi listelenmiştir:

- ✓ Okul öncesi döneme yönelik yapılan ve yayınlanan şarkıların daha geniş bir tarama yapılarak incelenmesi,
- ✓ MEB'in belirlediği değerleri kapsayacak daha fazla şarkının yapılması,
- ✓ Bir değer işlendiği şarkılarda birden fazla değerle daha fazla bağ kurularak konunun derinleştirilmesi,
- ✓ Şarkılara yönelik video görüntülerinin verdiği mesajların yeniden gözden geçirilmesi.

KAYNAKÇA

- Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) ve Ortaokul (5-8) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğrenci Algıları, Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akıtürk, H. K. & Kahraman, P.B. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 17 (38), 267-294.
- Artan, İ. (2015). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. Ankara: Matsa Basımevi.
- Coşkun Keskin, S. & Akyıldız, M. (2021). Barış Manço Şarkılarında Yer Alan Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 19(42), 153-186.
- Dönmez, E. C. Kurtaslan, Z. İsababayeva, Apaydın, A. & Okay, H. H. (2019). Müzik ve Değer Kazanımı İlişkisi. Değerler Bilançosu-Beyaz Kitap, Ankara: Çizgi Kitapevi.
- Geray, H. (2006). Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanından örneklerle. Ankara: Siyasal.
- Gül, G., Mintaş, S. & Engür, D. (2020). Şarkılarla Değerler Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Farkındalık Düzeyine Etkisi. Değerler Eğitimi Dergisi, 18(39), 9-31.
- Kara, M. & Emirhan, T. (2020). Değerler Eğitimi Açısından Müzik Dersi Kitaplarındaki Çocuk Şarkıları. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 39 (2), 153-178.
- Karagöz, B. (2013). İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karagöz, B. (2019). Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikler ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisan Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karakoç, V. (2019). Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikler ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.
- Kıral, E. (2018). Kayıp Giden Bir Değer: Saygı. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5 (1), 4-10.
- Kova, Ö. (2014). Trt repertuarında bulunan deyiş ve semahların müzikal analizi ve değerler eğitimi açısından incelenmesi. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 113,118.

- Öztürk, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Müzik. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sağır, T. (2002). Cumhuriyet'ten günümüze okul şarkıları üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solak, S., Malkoç, T. & Bağcı, H. (2021). 2008-2018 Arasında Yayımlanmış Okul Öncesi Şarkı Dağarcığının İncelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 18 (39), 459-484.
- Tanrıkulu, L. & Koyuncu, A. (2020). Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çocuk Şarkılarının Değerler Öğretiminde Kullanımı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(2), 221-230.
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. & Mertoğlu, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Kavramlarını Tanımlamalarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. Değerler Eğitimi Dergisi, 18 (39), 447-487.
- Tut, E. & Kıroğlu, K. (2017). Trt'nin Popüler Çocuk Şarkıları Yarışması'nda Finale Kalan Eserlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(48), 561-569.
- Tuzcu, S. (2021). Çocuk kitabı resimlemelerinde deneysel malzeme kullanımı: Okul öncesi çocuk şarkılarını içeren bir kitap resimlemesi ve tasarımı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. & Şimşek, H. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2005). Çocuk şarkıları üzerine bir inceleme. Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 20, 1300-1523.
- Yükrük, S. & Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, (4), 1684-1707.
- Zengin, M. (2017). Herkes İçin Geçerli Uygun Değerleri Belirlemek ve Öğretmek Mümkün mü? Değer Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 432 - 445.



Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Investigation of Secondary School Teachers' Perceptions for 21st Century Skills

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) göre incelemektir. Bu bakımdan bu araştırma betimsel nitelikli nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim - öğretim yılında ortaokullarda görev yapan 127 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubu üzerinden yürütülmüş olup örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "kişisel bilgiler formu" ve "21. yüzyıl yeterlik algısı ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin genel yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre hem alt boyutlarında hem de genel toplamında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve genel olarak algılarının yüksek olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Öğretmen, Ortaokul Öğretmenleri

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the efficacy perceptions of secondary school teachers for 21st century skills according to various variables (gender, age, branch, professional seniority, educational status, graduated faculty). In this respect, this research is a descriptive causal comparison research. The study group of the research consists of 127 teachers working in secondary schools in the 2022-2023 academic year. The research was carried out on the study group and sampling was not used. In order to collect data in the research, "personal information form" and "21. century efficacy perception scale" was used. In the analysis of the obtained data, frequency, percentage, arithmetic mean and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques with independent samples t-test were used for intergroup comparisons. As a result of the research, it was found that secondary school teachers had a high level of general efficacy perceptions regarding 21st century skills, that there was no significant difference in terms of gender, age, branch, professional seniority, educational status, faculty graduated, and that there was no significant difference in both sub-dimensions and general total. high, the results have been reached.

Keywords: 21st Century Skills, Teacher, Secondary School Teachers

GİRİŞ

Son yıllarda meydana gelen değişim ve gelişmeler bireylerin birtakım becerilere de sahip olmaları gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bireylerin meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri ya da tepki vermeleri, teknolojiyi kullanabilmeleri, hızla üretilen bilgiler arasında ihtiyacı olan bilgiyi seçerek, analiz ederek ve değerlendirerek elde etmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük hayatlarında kullanabilmeleri için temel bir takım beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinde iyi bir vatandaş yerine etkin bir vatandaş vurgusu vardır. Günümüzde rutine dayalı ve düşünme becerileri gerektiren işler daha yüksek düzeyde bilgi ve uygulama becerisi gerektirmektedir (Erdoğan ve Eker, 2020). Bu sebeple, 21. yüzyıl becerileri günümüzde bireylerin iyi vatandaşlar olmalarını ve nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan, çeşitli özellikleri içerisinde barındıran, bu yüzyılda önemi artan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Levy ve Murnane, (2004)' e göre 21. yy için gerekli olan yeni beceriler şekil 1' de verilmiştir.

İbrahim Demirbaş¹
Nermin Demirbaş²
Engin Kahraman³

How to Cite This Article
Demirbaş, İ., Demirbaş, N. & Kahraman, E. (2023). "Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3977-3985. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71008>

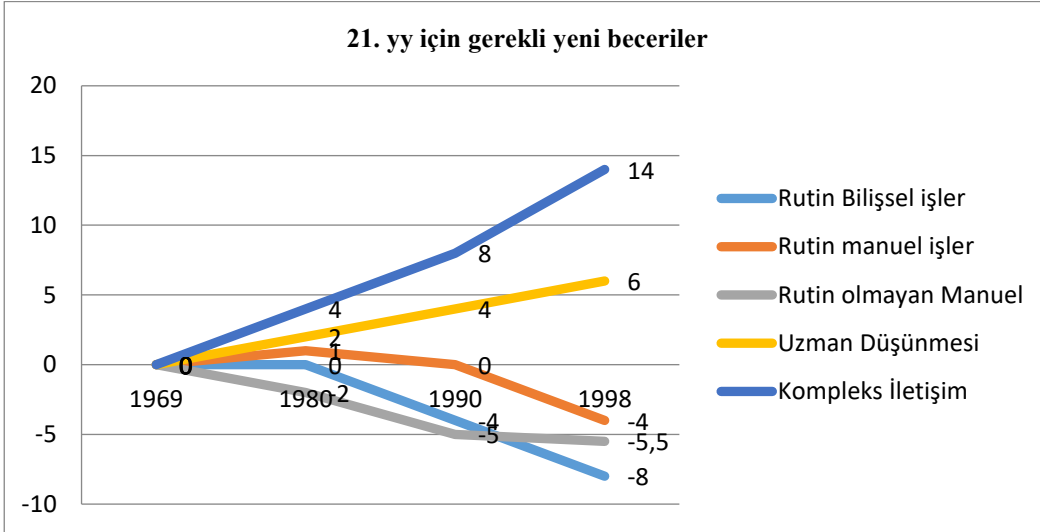
Arrival: 10 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Eğitim Müfettişleri Başkanı, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, TÜRKİYE

² Okul Md., 15 Şehitler Fen Lisesi Müdürlüğü, Sakarya, TÜRKİYE

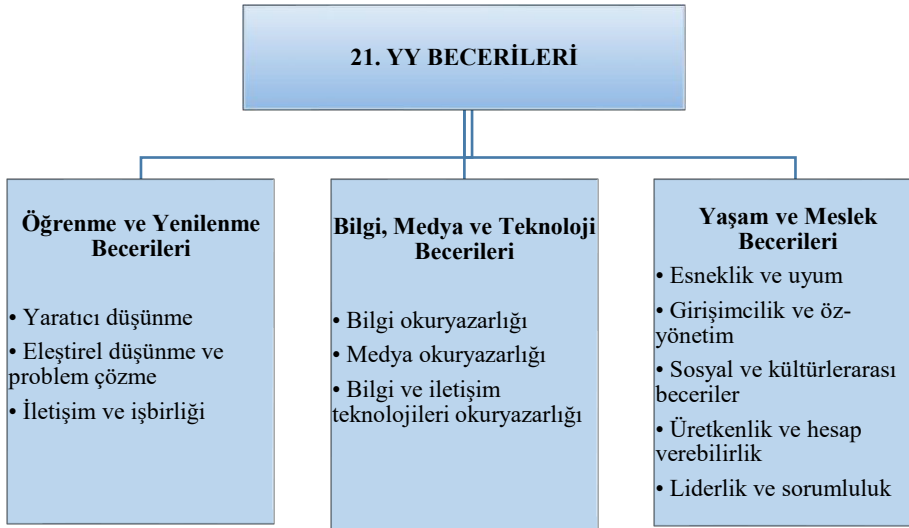
³ İl Milli Eğitim M. Yrd., Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, TÜRKİYE



Şekil 1. Yıllara Göre Beceri Kullanımı

Kaynak: (Levy ve Murnane, 2004; aktaran: Erdoğan ve Eker, 2020)

21. yüzyıl becerilerinde, yaratıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, işbirliği içinde çalışma ve problem çözme becerilerine vurgu vardır. 21. yüzyıl becerileri; bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı, farklı kültürlerle saygıyı ve farklı kültürlerle bir arada yaşamayı kapsamaktadır (Erdoğan ve Eker, 2020). Kennedy ve Odell (2014) 21. yüzyıl becerilerinin; eleştirel düşünme, evrensel farkındalık, yaratıcılık, teknoloji ve medya okuryazarlığı ve üretkenlik gibi becerilerden oluştuğunu belirtmiştir. Pellegrino ve Hilton, (2012)'a göre 21. yüzyıl becerileri, bilgiyi kazanma ve bilgiyi yeni durumlara aktarma ve uygulayabilme becerileri olarak tanımlarken Lai ve Viering (2012) 21. yüzyıl becerilerini; üst bilişsel beceriler, iş birliği, eleştirel düşünme, güdüleme ve yaratıcılık şeklinde belirtmiştir. 21. Yüzyıl Becerileri için ortaklık kuruluşu bu becerileri; öğrenme ve inovasyon, bilgi ve medya-teknoloji becerileri, yaşam-kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019). P21'e göre beceriler; üç ana kategori ve toplam on bir beceri olmak üzere sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflama aşağıdaki şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. 21.yy becerileri

Kaynak: (The Partnership for 21st Century Learning, P21, 2019; aktaran, Eker ve Kurum, 2021)

Şekil 2'de 21.yy becerilerinin üç ana kategoriye ayrıldığı ve her kategorinin kendi içinde farklı becerilere yer verdiği görülmektedir. 21. Yy becerileri içerik ve temaları (P21,2019; Trilling ve Fadel, 2009; Wrahatnolo ve Munoto, 2018, Erdoğan ve Eker,2020) şöyle tanımlanmaktadır;

Öğrenme ve Yenilik becerileri; Yeni bir ürün ortaya koymaya yönelik düşünme, kritik düşünme, sorun çözme, iletişim kurma ve işbirliği yapma yeterliliklerini ifade eder. Bu beceriler; Yaratıcı ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerisidir

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri; Bilgi meraklılığı sağlamak için önemli görülmektedir. Bireylerin 21. yüzyıl vatandaşı olabilmeleri için bilgi, medya ve teknolojiyi etkili şekilde kullanmasını, analiz etmesini ve en

doğru şekilde değerlendirmesini ifade eder. Bu beceriler; Bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı becerisidir.

Yaşam ve Kariyer Becerileri; Bireylerin iş hayatına hazır olarak geleceğe ilişkin planlamalarını hayatının parçası olarak düşünmelerini, bu yönde öğrenme ve kendilerini geliştirme eğilimi göstermelerini ifade etmektedir. Bu beceriler; Esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderliktir.

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ve eğitim süreci sonunda elde edilen diploma ve sertifika gibi belgelerin öğrencilerin yeterliğine kanıt olmadığı düşüncesi hakim olmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri ile donatılması öğretim süreçlerinin bu becerileri kazandırmaya yönelik şekilde düzenlenmesi önemlidir (Gültekin,2019). 21. yüzyıl becerilerinde teknolojik araçları kullanabilme ve okuryazarlıklar (bilgi, medya, dijital çağ) önemlidir. Bu becerilere sahip olan bireyler, yaşamlarını daha nitelikli ve üretken sürdürürler (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016) Dolayısıyla bireylerin bu becerileri eğitim yoluyla edinebilmeleri için bu becerilerin öncelikle öğretmenlerde yer alması gerektiği söylenebilir. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayınlanmış olan 2023 eğitim vizyon belgesinde birçok kısımda 21. yüzyıl becerilerine atıfta bulunulmuş, bu beceriler günümüzün olmazsa olmaz şartlarından olarak görülmüş ve öğrencilere 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda gerekli becerilerin kazandırılması için eğitim programlarının birçok yönden değerlendirileceği ve sürekli iyileştirileceği belirtilmiştir (Eker ve Akar Elekoğlu, 2020).

21. yüzyıl becerileri bireylerin, yaşamlarını daha anlamlı ve nitelikli bir biçimde sürdürebilmelerinde, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmelerinde, çevresinde ya da toplumda yaşanan olaylara farklı açılardan bakarak yorumlayabilmelerinde, akademik ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarında etkili olacağı açıktır. Ortaokulun, örgün eğitimin en temel aşamalarından biri olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu basamakta öğrenim gören öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirme sorumluluğu vardır (Ceylan,2019). Bu sebeple, 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılmasında okul ve öğretmenlerin önemi çok büyüktür (Eker, Elekoğlu, Kamar ve Kamar, 2019). Son yıllarda ülkemizde öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerini bireyler eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Bu sebeple öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında en büyük rolün öğretmenlerde olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu becerileri öğrenme öğretme sürecinde ve ders etkinliklerinde sıklıkla kullanmaları oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) göre incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) göre incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar mevcut durumu ortaya koymayı ve bu durumu araştırmacı tarafından kontrol ve manipüle edilmeden, araştırma konusu ile ilgili önceliklerin ortaya çıkarmayı amaçlanmaktadır (Karasar, 2020) Araştırmada desen olarak nedensel karşılaştırma esas alınmıştır. Nedensel karşılaştırmalı araştırmada, araştırmacılar, bireyler arasında ya da gruplar arasında var olan farklılıkların nedenini ya da sonuçlarını belirlemeye çalışırlar (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sakarya ili ortaokullarında görev yapan toplam 127 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma belirlenen bu evren üzerinde yürütülmüş olup, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. İstatiksel analizler N=180 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Özellikler

Değişken	Alt Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	75	59,1
	Erkek	52	40,9
Yaş	20-29	5	3,9
	30-39	42	33,1
	40-49	68	53,5
	50 yaş ve üzeri	12	9,4
Branş	Türkçe	17	13,4
	Matematik	22	17,3
	Fen ve Teknoloji	12	9,4
	Sosyal Bilgiler	16	12,6
	Yabancı Dil	15	11,8
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	9,4
	Kişisel Yetenek (Beden eğitimi, Görsel sanatlar, Müzik)	19	14,9
Mesleki kıdem	Teknoloji Tasarım ve Bilişim Teknolojileri	14	11,0
	1-5	5	3,9
	6-10	24	18,9
	11-15	23	18,1
	16-20	25	19,7
Eğitim durumu	20+	50	39,4
	Ön lisans	1	0,8
	Lisans	104	81,9
Mezun olunan fakülte	Lisansüstü	22	17,3
	Eğitim Fakültesi	99	78,0
	Fen Edebiyat Fakültesi	17	13,3
	İlahiyat Fakültesi	11	8,7
Diğer			
Toplam			

Kaynak: Araştırmacı tarafından verilere dayanılarak geliştirilmiştir.

Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler verilmektedir. Katılımcıların % 59,1 ‘ini kadınlar, % 40,9’unu erkekler oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgi formu ve 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu; araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Form öğretmenlerden cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türünü belirlemeye yönelik 6 sorudan oluşmaktadır.

21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeği: Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipi dereceli ölçektir. Ölçek 3 alt boyut ve 42 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut “öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyuttur. Bu alt boyut 18 maddeden oluşmaktadır (1-18 arası). İkinci alt boyut “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyuttur ve 16 maddeden oluşmaktadır (19-34 arası). Ölçeği üçüncü alt boyutu “bilgi medya ve teknoloji becerileri” alt boyuttur ve 8 maddeden oluşmaktadır (35-42 arası). Üç faktörün toplam varyansın %51.30’unu açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı =0.88 olarak bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirliğine ilişkin ise sırasıyla 0.84; 0.82; ve 0.81 değerleri belirtilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri ise sırasıyla 0.93; 0.86 ve 0.88 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi incelenmiştir. Tablo 2’de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 2: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	\bar{x}	SS	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
21. yy Becerileri YAÖ	4.16	.807	.673	.538	-.427	.217	P = .042

Tablo 2’de 21. yüzyıl becerileri yeterlik algısı ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ölçek için de basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin +1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçek için de Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının

normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Bu nedenle verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ne düzeydedir?” Olarak belirtilmiştir. Buna bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin bulgular

21. Yüzyıl Becerileri	N	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	Ss
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	127	2.00	5.00	4.15	0.80
Yaşam ve Kariyer Becerileri	127	2.00	5.00	4.13	0.81
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	127	2.00	5.00	4.23	0.82
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	127	2.00	5.00	4.16	0.81

Tablo 3’ te, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının genel ortalamasının ($\bar{x}=4.16$) standart sapması ($Ss=0.81$) olduğu görülmüştür. Buna göre Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları “sık sık” düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada faktörler düzeyinde bakıldığında: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin “öğrenme ve yenilenme becerileri” açısından yeterlik algıları madde ortalamaları ($\bar{x}=4.15$) standart sapması ($Ss=0.80$) olduğu görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin “yaşam ve kariyer becerileri” açısından yeterlik algıları madde ortalamaları ($\bar{x}=4.13$) standart sapması ($Ss=0.81$) olduğu görülmüştür. Son olarak Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin “bilgi medya ve teknoloji becerileri” açısından yeterlik algıları madde ortalamaları ($\bar{x}=4.23$) standart sapması ($Ss=0.82$) olduğu görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yeterlik algıları faktörler düzeyinde; bilgi medya ve teknoloji becerileri faktörünün “her zaman” düzeyinde en yüksek, öğrenme ve yenilenme becerileri faktörünün “sık sık” düzeyinde yüksek ve yaşam ve kariyer becerileri faktörünün “sık sık” düzeyinde en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirtilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	*p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Kadın	75	4,17	,64	,67	,51
	Erkek	52	4,12	,58		
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	75	4,14	,59	,49	,62
	Erkek	52	4,13	,53		
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kadın	75	4,30	,70	,66	,95
	Erkek	52	4,12	,61		
21. Yüzyıl Becerileri (Genel)	Kadın	75	4,19	,59	1,54	,13
	Erkek	52	4,12	,53		

* $p>0.05$

Tablo 4’te ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği görülmektedir. Buna göre tüm alt boyutlarda ve genel toplam puan ile cinsiyet değişkeni ortalamaları arasında ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterliliklerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterliliklerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler		Kareler Toplamı	f	Kare Ortalama	F	*P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Gruplar arasında	2,585	11	,235	.59	.84
	Gruplar içinde	46,024	115	,400		
	Toplam	48,609	126			
Yaşam ve kariyer becerileri	Gruplar arasında	1,900	11	,173	.51	.90
	Gruplar içinde	39,121	115	,340		
	Toplam	41,021	126			
Bilgi medya ve teknoloji becerileri	Gruplar arasında	3,582	11	,326	.70	.74
	Gruplar içinde	53,795	115	,468		
	Toplam	57,376	126			
21. Yüzyıl Becerileri (genel)	Gruplar arasında	2,221	11	,202	.60	.82
	Gruplar içinde	38,684	115	,336		
	Toplam	40,905	126			

*p>0.05

Tablo 5'te ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterliliklerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği görülmektedir. Bana göre tüm alt boyutlarda ve genel toplam puan ile branş değişkeni ortalamaları arasında ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterliliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler		Kareler Toplamı	f	Kare Ortalama	F	*P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Gruplar arasında	1,279	4	,320	.824	.512
	Gruplar içinde	47,330	122	,388		
	Toplam	48,609	126			
Yaşam ve kariyer becerileri	Gruplar arasında	1,106	4	,277	.845	.499
	Gruplar içinde	39,915	122	,327		
	Toplam	41,021	126			
Bilgi medya ve teknoloji becerileri	Gruplar arasında	2,974	4	,743	1,667	.162
	Gruplar içinde	54,402	122	,446		
	Toplam	57,376	126			
21. Yüzyıl Becerileri (genel)	Gruplar arasında	1,248	4	,312	.960	.432
	Gruplar içinde	39,656	122	,325		
	Toplam	40,905	126			

*p>0.05

Tablo 6'da ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği görülmektedir. Bana göre tüm alt boyutlarda ve genel toplam puan ile mesleki kıdem değişkeni ortalamaları arasında ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterliliklerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler		Kareler Toplamı	f	Kare Ortalama	F	*P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Gruplar arasında	,024	2	,012	.030	.970
	Gruplar içinde	48,586	124	,392		
	Toplam	48,609	126			
Yaşam ve kariyer becerileri	Gruplar arasında	,011	2	,005	.016	.984
	Gruplar içinde	41,011	124	,331		
	Toplam	41,021	126			
Bilgi medya ve teknoloji becerileri	Gruplar arasında	,174	2	,087	.189	.828
	Gruplar içinde	57,202	124	,461		
	Toplam	57,376	126			
21. Yüzyıl Becerileri (genel)	Gruplar arasında	,038	2	,019	.058	.944
	Gruplar içinde	40,866	124	,330		
	Toplam	40,905	126			

*p>0.05

Tablo 7'de ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterliliklerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği görülmektedir. Bana göre tüm alt boyutlarda ve genel

toplam puan ile eğitim durumu değişkeni ortalamaları arasında ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterliliklerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterliliklerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler		Kareler Toplamı	f	Kare Ortalama	F	*P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Gruplar arasında	1,388	3	,463	1,205	,311
	Gruplar içinde	47,221	123	,384		
	Toplam	48,609	126			
Yaşam ve kariyer becerileri	Gruplar arasında	2,127	3	,709	2,242	,087
	Gruplar içinde	38,894	123	,316		
	Toplam	41,021	126			
Bilgi medya ve teknoloji becerileri	Gruplar arasında	1,276	3	,425	,933	,427
	Gruplar içinde	56,100	123	,456		
	Toplam	57,376	126			
21. Yüzyıl Becerileri (genel)	Gruplar arasında	1,482	3	,494	1,541	,207
	Gruplar içinde	39,423	123	,321		
	Toplam	40,905	126			

* $p>0.05$

Tablo 8'de ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri yeterliliklerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği görülmektedir. Buna göre tüm alt boyutlarda ve genel toplam puan ile mezun olunan fakülte değişkeni ortalamaları arasında ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) göre belirlenmesi amacıyla yürütülmüş olup; şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları genel ortalamasının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. 21. Yüzyıla uygun bireylerde bulunması gereken beceriler olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasından sorumlu öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekli olduğundan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde çıkmış olmasının olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Bu sonuç, ortaokul öğretmenlerinin bilgiye ulaşmalarında, bilgiyi elde etmelerinde ve bilgiyi kullanabilmek için teknolojik araçlardan yararlanabilme, diğer kişi ya da öğretmenlerle iletişim kurmalarında ve liderlik becerilerinde etkili olduğunu bilme konularında kendilerini yeterli düzeyde gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Eker C., Elekoğlu A., Kamar, P., & Kamar M. (2019); Uyar ve Çiçek (2021) araştırmalarında öğretmenlerin sahip olduğu 21. yüzyıl becerilerini belirlemeyi ve bazı değişkenler bakımından incelemeyi amaçladığı araştırmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerin yönelik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir araştırmada Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) tarafından yapılmış ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerin yönelik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları üzerinde cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte değişkenlerinin ölçeğin hem alt boyutlarında hem de genel toplamında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik benzer algı düzeyine sahip oldukları ve 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının farklılaşmadığı ve genel olarak algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde araştırmamızın sonuçlarını destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Kuloğlu ve Karabekmez (2022) yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmenlik becerilerini kullanmalarında cinsiyet ve mesleki deneyim açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Çınar (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı ve görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmada, branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Balkaş Yaşar (2021) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada 21 yy becerileri açısından cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Özer (2021) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının; cinsiyet, kıdem ve eğitim

durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Literatürde bu sonuçlar ile çelişen araştırmalarında olduğu görülmektedir. Erol (2022) öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelendiğinde cinsiyet ve okul türü boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri kapsamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, ilkökul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek puanlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Benzer bir araştırmada Gürültü, Aslan ve Alcı (2020) tarafından yapılmış, araştırma sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım yeterlikleri; mezun olunan fakülte, hizmet yılı, çalıştığı kurum, cinsiyet gibi değişkenler bakımından incelendiğinde birçok farklılığa ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini sağlamak ve yaygınlaştırmak için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Nitel veriler de kullanılarak öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.
- ✓ Araştırmanın örneklem kapsamı genişletilerek ve sonuçlar kıyaslanarak karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, (40): 160-175

Akkaş E., Eker C. (2021). The Effect Of Phenomenon-Based Learning Approach On Students' Metacognitive Awareness. Educational Research And Reviews, 16(5), 181-188., Doi: 10.5897/Err2021.4139

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.

Balkaş Y., E. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları ve STEM tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Ceylan, M. (2019). 21.Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okul Yöneticilerinin Değişen Rollerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çınar, F. S. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eker, C. & Akar Elekoğlu, A. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. The Journal of International Education Science, 24 (7), 1-19.

Eker, C. & Kurum, M. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 7(46): 1211-1221.

Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 162-178., Doi: 10.12780/Uusbd286

Erdoğan, D. ve Eker, C. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Karaelmas Journal of Educational Sciences, 8(1), ss.118-148.

Eker C., Elekoğlu A., Kamar, P., & Kamar M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi(21), 26-37.

Erol, A. (2022). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Karar Verme Stilleri İle Mesleki Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E., (2009). How to Design and Evaluate Research in Education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill Companies.

Gültekin, H.(2019). Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının 21.Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Yeterlilikleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(4), 780-798.

Karasar, Niyazi (2020); Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Kennedy T. J. & Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. Journal of Science Education International, 25(3), 246-258.

Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(1), 270-290.

Kuloğlu, A. & Karabekmez, V. (2022). The relationship between 21st-century teacher skills and critical thinking skills of classroom teacher. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(1), 91–101. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.551>

Lai, E. R. & Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.

Levy, F. & Richard. J. (2004); The New Division Of Labor: How Computers Are Creating The Next Job Market. Princeton, NJ: Princeton University Press.

MEB (2018); 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden 15.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özer, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Partnership for 21st Century Learning (2019); Framework for 21st Century Learning, Brief. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden 15.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Pellegrino, James W. & Margaret L Hilton. (2012). Education For Life And Work Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century.

Tortop H., Eker, C. (2013). Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(31), 144-157.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21. St. Century Skills Learning for Life in Our Times, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco.

Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (9), 1-11.

Wrahatnolo, T. & Munoto (2018). 21st Centuries Skill Implication on Educational System. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 296 (1), ss.1-7.



Cumhuriyet Tarihinden İtibaren Teknolojik Gelişmelere Bağlı Olarak Uzay Bilimleri ve Astronomi Eğitiminin Fen Bilimleri Dersindeki Yeri *

The Place Of Space Sciences and Astronomy Education In The Science Course Due To Technological Developments From The History Of The Republic

ÖZET

Astronomi ve uzay bilimlerinin incelenmesi, diğer disiplinlerle yakından iç içedir. Matematik, fizik ve diğer çeşitli bilim dallarının gelişmesinde de büyük önem taşımaktadır. Gelişmekte olan ve gelişmiş birçok ülke, eğitim müfredatlarında Dünya'nın oluşması, uzay, evren, yıldızlar ve gezegenler gibi astronomi konularına yer vermektedir. Ülkemizde astronomi ve uzay bilimleri ortaokul müfredatında önemli konular olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ülkemizde Cumhuriyet döneminden itibaren özellikle 1924, 1931, 1938, 1949, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013 ve 2018 yıllarında uygulanan ve uygulanmakta olan 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için ilgili alan yazının kapsamlı bir incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgular tablolar halinde sunulmuş ve 2018 Fen Müfredatı temel alınarak karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Araştırmada, sonraki her müfredatın bir öncekinin üzerine inşa edildiği tespit edilmiş ve son yıllarda uygulamaya konulan müfredatlarda astronomi ve uzay bilimlerine büyük önem verildiği tesbit edilmiştir. Öğrencilere ilköğretim yıllarında temel uzay bilimi ve astronomi bilgisi vermenin öneminin giderek artan bir kabulü vardır ve bu alandaki seçmeli olan derslerin lise öğrencilerinin de gelişimini desteklemek amacıyla ortaöğretim düzeyinde zorunlu derslere dahil edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Fen Eğitimi, Astronomi, Fen Müfredatı

ABSTRACT

The study of astronomy and space sciences is closely intertwined with other disciplines. It is also of great importance in the development of mathematics, physics and various other sciences. Many developing and developed countries include astronomy topics such as the formation of the Earth, space, universe, stars and planets in their education curricula. In our country, astronomy and space sciences are accepted as important subjects in secondary school curriculum. The aim of this study is to comparatively examine the 6th, 7th and 8th grade science curricula that have been implemented in our country since the Republican period, especially in 1924, 1931, 1938, 1938, 1949, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013 and 2018. In order to achieve this aim, a comprehensive review of the relevant literature was conducted. Document analysis method was used and the data obtained were subjected to descriptive analysis. The findings were presented in tables and discussed comparatively based on the 2018 Science Curriculum. In the research, it was determined that each subsequent curriculum was built on the previous one, and it was determined that astronomy and space sciences were given great importance in the curricula implemented in recent years. There is a growing recognition of the importance of providing students with a basic knowledge of space science and astronomy in the primary years and it is suggested that elective courses in this area should be included in compulsory courses at the secondary level to support the development of high school students.

Keywords: Science, Science Education, Astronomy, Science Curriculum

GİRİŞ

1960'lardan beri hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler astronomi öğretimine daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Gelişmiş ülkeler astronomi kavramlarına daha uzun bir süredir ilkökul müfredatlarında yer verirken, Türkiye'de bu konuya müfredatımızda ancak son zamanlarda yeterince yer verilmeye başlanmıştır. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca taslak şeklinde yayımlanmış olan Öğretim Programı'nın tanıtımına yönelik olarak bir basın toplantısı yapılmıştır (MEB, 2017).

Öğretim programı yenilemeyle değişiklik çalışmalarıyla ilişkin basın duyurusunda, "Müfredat neden yenilendi?" sorusuna yanıt olarak, dünyada ve Türkiye'de deneyimlenen sosyal ve kültürel, bilimsel ve

Uğur Şimşek¹
Nazlı Ok Baştürk²
Elif Omca Çobanoğlu³

How to Cite This Article

Şimşek, U., Ok Baştürk, N. & Omca Çobanoğlu, E. (2023). "Cumhuriyet Tarihinden İtibaren Teknolojik Gelişmelere Bağlı Olarak Uzay Bilimleri ve Astronomi Eğitiminin Fen Bilimleri Dersindeki Yeri", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 3986-3999. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71032>

Arrival: 12 May 2023
Published: 31 July 2023

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

* Bu çalışma "Cumhuriyet Tarihinden İtibaren Teknolojik Gelişmelere Bağlı Olarak Uzay Bilimleri ve Astronomi Eğitiminin Fen Bilimleri Dersindeki Yeri" başlıklı dönem projesinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Müdür Yard., MEB, Acısu ŞMK Ortaokulu, Samsun, Türkiye

² Öğretmen, Müdür Yard., MEB, Emirmusa Ortaokulu, Samsun, Türkiye

³ Doç. Dr., OMÜ, Eğitim Fak., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Böl., Samsun, Türkiye

teknolojik gelişmeler, öğrencilerin ileride toplumun üretken bireyleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsüyle nitelik dokusunu da değiştirmiştir. İçinde bulunduğumuz dönemde, öğrencilerin sahip olması gereken temel bilgilerin, becerilerin ve değerlerin yanında bunları edinme sürecindeki farkındalık da önemlidir. Bunun yanı sıra kazanılan özelliklerin yaşamın değişik sahalarında kullanılabilmesine yönelik olarak iyi bir donanımla altyapıya sahip olunması da bir gerekliliktir (MEB, 2018) şeklindeki ifadeler yer almıştır.

Bu ifadeler dikkate alındığında bilim ve teknolojinin gelişmesinde oluşan yeni durumlar, dünya çapında sınavlarla raporlar, dönemin talepleriyle toplumun değişen gereksinimleri müfredatın güncellenmesi gereken önemli konular olarak görülmektedir. Astronomi, teknolojinin gelişimini önceleyen bir bilim olarak kabul edildiğinde, fen müfredatındaki en mühim değişiklik bu sahada, kayda değer bir yenilik olmuştur. İbanoğlu ve Tunca (1991) gelişmiş ve gelişmekte olan 32 ülkedeki ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite müfredatlarını inceledikleri çalışmada astronominin eğitimle öğretim programlarındaki yerine ilişkin önemli bulgulara ulaşımlardır. Kısacası, gelişmiş devletlerin fen eğitiminde astronomiyi kullanma konusunda büyük adımlar attığını, gelişmekte olan ülkelerin ise müfredatlarını sürekli olarak güncellediklerine varmışlardır. Türkiye’deki müfredat yenileme araştırmaları ile birleştiğinde, son değişikliklerden sonra astronominin hak ettiği yeri bulduğu söylenebilmektedir (Yetkiner, 2019).

Öte yandan, Fen eğitimi çalışmaları göz önüne alındığında astronomi konusunun araştırmacılar için büyük bir ilgi alanı durumuna geldiği söylenebilmektedir. Mesela Kırıkkaya ve Şentürk (2018), arttırılmış realite uygulamalarının güneş sistemiyle ötesi ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirdiğini bulmuşlardır. Balcı (2018) ise web sorguları ile desteklenen etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin astronomi konusundaki akademik başarı puanlarında önemli değişimlere yol açtığını belirlemiştir. Aktamış ve Arıcı (2013), sanal realite programlarının astronomi dersinde kullanımının akademik başarıyla kalıcılığa etkilerini araştırmış ve astronomi öğretiminde sanal realite uygulamasının akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Cumhuriyet Döneminden itibaren özellikle 1924, 1931, 1938, 1949, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013 ve 2018 yıllarında uygulanan ve uygulanmakta olan 6., 7. ve 8. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programlarının karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesidir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Fen Bilimlerinin Tanımı ve Doğası

Fen, çeşitli kültürlerden bireylerin katkılarından yararlanan ortak bir çabadır. Her biri zengin ve çeşitli bir tarihe sahip olan insanın hayal gücü, yaratıcılığı, merakı, kişisel ve sosyal etkinliği ile şekillenmektedir. Fen, sezgisel yeteneklerin uygulanması, gözlem, deney, kanıtların değerlendirilmesi ve bulguların tartışılmasını içeren benzersiz bir öğrenme sürecidir (Koçak, 2006). Fen bilimleri bilinmeyen ya da gözlemlenmeyen durumlara ilişkin tahminde bulunabilen, tabiat olaylarının doğasıyla oluşumlarını araştıran bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle, insanın düşünme ve doğayı analiz etme kapasitesinin bir ürünü olarak da açıklanabilmektedir (Korkut, 2006).

Zeynelgiller’e (2006) göre fen bilimleri, düzenli verilerin gözlemlenmesini ve toplanmasını içeren, doğal dünyanın sistematik olarak incelenmesidir. Bu veriler, çevremizdeki doğal olayların dikkatli bir şekilde incelenmesinden sonra oluşan kümeli bir sürecin sonucudur. Özünde fen, içinde yaşadığımız dünyanın incelenmesi ve doğal olayların gözlemlenmesi ve analiz edilmesinden elde edilen bilgi birikimidir (Yetkiner, 2019, s. 10).

Yapılan tanımlarda fen bilimlerinin durağan değil, sürekli yeni bilgiler elde edildikçe değişebilen ve gelişebilen dinamik bir olgu olduğunu göstermektedir. Bilim insanların yaşadıkları dünyada gözlemledikleri doğa olaylarını anlayarak doğal çevreleri ve kendileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda sorgulama, araştırma, gözlem, varsayım, test etme, yorumlama, tahmin, analiz ve sentez vb. becerileri harekete geçirmek ve geliştirmek için merak, yaratıcılık ve sezgi gibi özelliklerin kullanılmasını da olarak tanımaktadır (MEB, 2005).

Fen Eğitimi

Günümüz teknolojisi ile birlikte bilgiye erişim çok kolay hale gelmiştir. Bu nedenle, etkili fen öğrenimini sağlamak için öğrencilerin ezberci bilgidan ziyade bilgiyle ilgili kavramların düzeyine dayalı anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri istenmelidir (Uzunkavak, 2009). Kavramların öğretilmesi bilim ve teknoloji

okuryazarlığının oluşturulmasında önemli adımlardan biridir (Yıldırım, 2008). Fen müfredatındaki terminoloji, okullarda fen eğitiminin ayrılmaz bir köşe taşıdır (Kara vd., 2008).

Fen bilimleri derslerinin içeriğine bakıldığında olgular, kavramlar, genellemeler, ilkeler, doğa kanunları ve kurumlar birbirinden farklı yapılandırılmış bilgiler içermektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001; Kendirli, 2008). Genelleme kavramları, ilkeler veya teoriler birbirleriyle ilişki kuracak şekilde ortaya çıkmaktadır. Fen derslerinde görülen kavramlar genellikle günlük yaşantımızla iç içe geçmiş kavramlar olarak anılmaktadır. Örneğin güneş, ay, dünya, mevsimler, yıldızlar vb. Kavramlar günlük yaşamımızdaki kavramlardır. Günlük hayatta hemen hemen hepimiz doğrudan ya da dolaylı olarak bilimsel kavramlarla karşı karşıya kalıyoruz günlük dil kullanmamanız gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim kavramlarını fen müfredatı içinde uygulamak önemlidir (Ormrod, 2006). Fen derslerinde uygulanan kavram öğretiminin özellikleri, fen derslerinde beceri ve bilginin sürekliliği ile doğru orantılıdır (White & Gunstone, 1992).

Öğrencilerin fen derslerinde somut olmayan kavramları anlama süreci, genellikle günlük yaşamlarında ve örgün eğitim sürecine girmeden önce inceledikleri, hissettikleri ve duyduklarıyla sınırlıdır. Çoğu zaman bu durum bilimsel gerçeklerle çelişmektedir (Ercan vd., 2010). Günümüzde yapılandırmacı eğitime geçişle birlikte öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olarak öğrencilerin var olan bilgilerine yeni bilgiler eklenebilmektedir (Çepni vd., 2005). Yapılandırmacı bir yaklaşımın uygulanmasıyla fen eğitimi, öğrencilerin yaşam boyu anlama stratejilerini geliştirmeyi, yeni tanıtılan kavramlarla ilişkilendirerek kavramsal anlamaya ulaşmayı ve yeni edinilen bilgileri kullanılabilir hale getirmeyi amaçlar (Yürümezoğlu vd., 2009).

Yapılandırmacı eğitime geçişte öğrenme durumu, beyinde sürekli yeni bilgi alışverişinden ziyade, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Yürük vd., 2000). Bu ilişki içindeki yapılanma ve inşa süreci her zaman olumlu ilerlememiştir (Ormrod, 2006). Özellikle ders sırasında öğrencilerin zihinlerinde yerleşmiş olan informal tanımlara ulaşmaktadır.

Öğrencilerin zaten sahip olduğu ön bilgiler hakkında daha fazla yanlış anlama tanımlanır (Yetişir, 2007). Yanlış anlamalar, basit anlamlar veya hatalar olarak değil, köklü sistemik hatalar olarak tanımlanmaktadır (Genç vd., 2012). Başka bir deyişle, bilimsel bilgiyle hatasız bir şekilde çelişen ve tutarsız olan kavramlar, yanlış anlamaları oluşturmaktadır (Lawson vd., 1989).

Yukarıdaki tüm açıklamalara bakıldığında, içinde bulunduğumuz çağla milletlerarası standartlar gerçekte tek bir insana odaklanmaktadır. Bu insan, fen eğitiminin amaçlarına uygun olarak yetiştirilmek istenilen, bilim okuyazarı bir kişidir. Günümüz yenilik ve gelişmeleri diğer bilim dallarında olduğu gibi astronomi alanında da yoğunlaşmaktadır. Astronomi eğitiminde bilimsel okuryazarlığa sahip kişiler, astronomi ile ilgili gerekli kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi bilmeli, soru sorma ve tartışma konusunda gerekli tavrı kullanmalı ve yaşadığı yüzyıla ayak uydurmalıdır.

Türkiye'deki Fen Bilimleri Programları

1924 Programı

1924 programı Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra uygulanan ilk plandır ve Osmanlı Devleti'nden kalan ilk ve orta dereceli okulların müfredatlarında yer almıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 1926). Programın ana ereği ortaokulda okuyan öğrencileri liselere hazırlamaktı (Cicioğlu, 1982). Bundan dolayı öğrenciler lisede okuyacakları konular hakkında ön bilgi alacaklardı. 1924 müfredatında fenle alakalı derslere özel önem verilmiştir ve ders saati fazla tutulmuştur. Fen bilimleri derslerinin muhtevası 6. sınıfta Doğa Bilgisi (Hayvanlar) başlığı altında tek ders olarak, yedinci sınıfta hıfzıssıhha, fizik ve kimya olarak üç ders şeklinde ve sekizinci sınıfta ise, arziyat, fizyoloji, hıfzıssıhha, fizik ve kimya olmak üzere 5 ders olarak uygulanmıştır. Dersler, 6. sınıfta 2 saat, 7. sınıfta 6 saat ve 8. sınıfta ise 9 saat okutulmuştur (Maarif Vekâleti, 1930). Müfredatta haftada 1 saatten oluşan işlenen Arziyat dersi; kara, hava, su, deniz, organik cisimler, volkanlar vb. konuları içermektedir.

1931 Programı

1931 programının temel amacı, öğrencilere günlük yaşamda kullanılacak yararlı bilgiler vermektir (Oğuzkan, MEB, 1983). Bu program bilimsel konuların konu başlıklarını düzenleme aracı olarak oluşturulmuştur. 1931 müfredatında, dersin adı Fen Bilgisi olarak değiştirilerek altıncı ve yedinci sınıflarda üçer saat, sekizinci sınıfta ikişer saat okutulmuştur. Bu programın altıncı sınıfının birinci ve ikinci üniteleri, Dünya ve evrenin öğrenme alanı ile ilgili konulardır. Dünya'ya ayrılan birinci ünitenin konuları yıldızlar, güneş sistemi, Dünya'nın yaratılışı, gece ve gündüz olayları ve mevsimlerdir. Hava ve İklim başlıklı ikinci ünite ise iklimin nedenleri, havanın sıcaklığı, kaynak üstündeki su, rüzgâr gibi konular işlenmekteydi (Maarif Vekâleti, 1931).

1938 Programı

Bu müfredatın, fen konuları da alt başlıklara bölünmüş ve listelenmiş ders konuları olarak ele alınmıştır. Programı hazırlayan kurul üyelerinin büyük çoğunluğunun İstanbul Üniversitesi'nde görev yapan Alman öğretim üyeleri olması nedeniyle programın Alman okulları temel alınarak hazırlandığı söylenebilmektedir. 1931'deki programda fen bilimleri başlığı altındaki dersler, programa fizik, kimya ve tabiat bilimleri şeklinde yeniden girmiştir. Akademik ölçütlere öncelik veren klasik yaşam biçimi, öğretilecek bilgilerin seçiminde ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi alanları veya pratik amaçların dikkate alınmasına dönüşmüştür (Oğuzkan, 1983). 1938'de planlanan 6. sınıfta dersler, doğa bilimleri (2 saat), 7. sınıf fizik (3 saat), 8. sınıf fizik (3 saat), kimya (2 saat) ve doğa bilimleri (2 saat) olarak okutulmuştur. Söz konusu programda dünyayla evrenin çalışma alanıyla alakalı konulara yer verilmemiştir (Kültür Bakanlığı, 1938).

1949 Programı

1949 müfredatı, 1938 planından daha detaylı ve detaylı planlanmıştır. Derste konular yoğun olarak sıralanmakta, dersin başında kazanımlar ve açıklama bölümleri yer almaktaydı. 1938 müfredatında olduğu gibi fen dersleri fizik, kimya ve tabiat bilgisi dersleri olarak planlanmıştır. 6. sınıflar; 3 saat doğa bilimleri, 7. sınıflar; 3 saat fizik, 3 saat doğa bilimleri, 8. sınıflar ise; 3 saat fizik, 2 saat kimya, 2 saat doğa bilimleri derslerini almıştır. Hava, hava basıncı, hava ve ateş, yeryüzündeki su ve mineraller programın sekizinci sınıf kimya müfredatı konuları arasında yer almıştır (MEB, 1949).

1977 Programı

1938 ve 1949 programlarında ayrı ayrı okutulan dersler, programda yeniden gruplandırılmış ve Fen Bilgisi olarak yeniden adlandırılmıştır. Bunun amacı, ortaokulun liseye hazırlık değil, ilkokulun devamı olduğunu kabul etmek olmuştur (Kalkan, 2017).

Program yaparak öğrenme prensibini kullandığından sınıf içi öğrenmeyi temel alan öğrenciden hafızasını gereksiz ve yararsız bilgilerle doldurması istenmemiştir. Ayrıca konular nitel araştırmaya odaklanmış ve gerektiğinde nicel ölçümler ve matematiksel yorumlama istenmiştir (Kalkan, 2017). Bir önceki müfredatta sınıf düzeyi ortaokul 1. sınıf şeklinde adlandırılıyordu bu müfredatta ilk kez 6. sınıf adını almıştır. Müfredat kapsamında, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada dört saat fen bilgisi okutulmuştur. Söz konusu dersin 2. ve 3. üniteleri Dünya ile Evren öğrenme alanıyla alakalı olmuştur. 2. ünite "Dünyamız hakkında neler biliyoruz?", 3. üniteyse "Dünyamızın güneş sistemi içindeki yeri nedir?" başlıklarından oluşmuştur (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1988).

1992 Programı

Programın hedefleri kavramayla ilgili ve yalnızca bilgi vermeyi amaçlar niteliğinde düzenlenmiştir. Müfredat, bilgiyi uygulama fırsatı vermeden öğrencilere aktarmak için tasarlanmıştır. Kalkan'ın da belirttiği gibi, öğrencilerden anlayış kazanmanın yanı sıra bilgi alma, oluşturma, kullanma ve dağıtma becerilerini geliştirmeleri beklenmiştir (Kalkan, 2017). Bu program, yoğun yapısı ve konusu nedeniyle diğerleri arasında en zorlu sayılmıştır. Programda işlenen pek çok konu 2018 lise fizik ve kimya müfredatında bulunmaktadır. Söz konusu programda ders "Fen Bilimleri" olarak adlandırılmış ve her sınıf seviyesinde haftada dört saat olarak işlenmiştir. 7. sınıf programının 7. ünitesinde "Güneş Sistemi ve Uzay", 8. sınıf müfredatında 6. Ünitesinde ise, "Yeryüzü ve Yeraltı Kaynaklarımız" konuları işlenmiştir.

2000 Programı

2000 programıyla birlikte ilk defa "başarı" kelimesi programlara dahil olmuştur. Söz konusu programdaki en mühim iyileştirmeler; tüm üniteler için belirlenen hedefler öğretimle değerlendirme faaliyetlerine ayrılmıştır. Program, öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmaya ve teknolojiye yabancılaşmadan onları eğitmeye çalışmaktadır. 2000 programı, çevreleriyle ilgilenen, ilgi alanlarını sorgulayan, deney ve gözlemler yaparak veri toplayan ve analiz eden öğrencileri teşvik etmeye yöneliktir. Ayrıca program, öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri sözlü ve yazılı olarak göstermelerini, başkaları ile medeni bir şekilde iletişim kurmalarıyla bilimsel okuryazar kişiler yetiştirmelerini amaçlamaktaydı (Kalkan, 2017). 2000 programında dersin ismi fen bilgisi biçiminde kalmıştır ve her sınıfta haftalık 4 saat şeklinde planlanmıştır. Altıncı sınıfın dördüncü ünitesi "Uzayı Keşfediyoruz" ve yedinci sınıfın dördüncü ünitesi "Bütün canlılar ile ortak evimiz olan mavi gezegenimizi anlayalım ve koruyalım" ve "Dünya ve Evren" öğrenme alanıyla alakalı işlenmiştir (MEB, 2000).

2005 Programı

2005 müfredatında dersin adı Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiştir. Programın amacı, bütün öğrencileri bilimsel ve teknolojik okuryazar şeklinde yetiştirmektir. Programda fen ve teknoloji okuryazarlığının 7 boyutu

ele alınmıştır ve bu boyutlar çerçevesinde hasatlar hazırlanmıştır. Program, yapılandırmacı öğrenme kuramı felsefesini temel alan bir yaklaşımla ele alınmıştır. Kuram, öğrencinin yeni bilgileri ile etkileşim kurup öğrencinin ön bilgilerini yapılandırma prensibine dayanır. Söz konusu üniteler tüm sınıf düzeylerinde yinelemeyen kaçınılması ve sarmal bir anlayış ile oluşturulmuştur (MEB, 2005). 2005 programında, ders her düzeyinde haftalık dört saat verilmiştir. Programın her kademesinde Dünya ve Evren çalışma alanındaki üniteler bulunmaktaydı. 6.Sınıf 8. ünitesi “Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?”, 7. sınıf 7. ünitesi “Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi”, 8. sınıf 8. ünitesi ise “Doğal Süreçler” olarak işlenmiştir (MEB, 2005).

2009 Programı

2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ilköğretim Hayat Bilgisi müfredatı 1. sınıfta Dünya ve Güneş, gökyüzünde görülen gök cisimleri ve 2. sınıfta Dünya ve Güneş'in hareketleri gibi çeşitli kavramları içermektedir. Dünya'nın hareketi, Ay'ın evreleri ve 3. sınıfta Güneş. 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi, Dünya'nın temel yapı ve şekli ile ilgili diğer bilgileri kapsayan “Bizim Gezegenimiz Dünya“ ünitesinin çalışılmasını içermektedir. 5. sınıfta öğrenciler, bu göksel varlıkların hareketini ve genişliğini öğrendikleri “Dünya, Güneş ve Ay“ adlı bir üniteyi derinlemesine araştırmaktadır. 6. sınıf müfredatına doğru ilerleyen akademisyenler, malzemelerin önemi ve yapısı, taş küre, galaksiler, yıldızlar ve gezegenler gibi evrenin gök cisimleri ve güneş âlemi gibi konulara değinilmektedir. Son konu olarak ise, 7. sınıf öğrencileri uzayı gözleme fırsatı veren optik aletleri öğreneceklerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında ortaya koyduğu 8. sınıf müfredatında levha hareketleri, atmosferdeki hava olaylarıyla Dünya'nın oluşumu gibi birçok konu öğrencilere tanıtılmaktadır.

2013 Programı

2013 yılında fen bilimleri dersi müfredat adında değişiklik yapılmıştır. Ancak birinci ve ikinci sınıflar için önceki ilköğretim dersleri değişmemiştir. Dünyanın şekli, yapısı ve hareketinin açıklanması üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretimini oluşturmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerine yer kabuğu, çevre kirliliği ve erozyon ile ilgili kavramların tanıtılması sağlanır. Altıncı sınıfta öğrenciler, Dünya ve Ay'ın dönme hareketleri ile Ay, Dünya ve Güneş'in konumu ve şeklini öğrenirler. Ek olarak, Dünya'yı oluşturan katmanlar hakkında da bilgi verilir. Yedinci sınıftan itibaren öğrenciler, “yıldızlar, gezegenler, meteorlar, uydular, kuyruklu yıldızlar, takımyıldızlar“, Güneş Sistemi ve uzayı içeren gök gözlemlerine odaklanan “Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi“ ünitesini işlemektedirler. Son olarak sekizinci sınıf öğrencilerine iklim, mevsimler, depremler, hava olaylarıyla levha hareketleri öğretilmektedir. (Arıkurt, Durukan ve Şahin, 2015).

2018 Programı

Bu müfredat 2013 müfredatına dayanmaktadır. 2018 programı, tüm bireyleri dünya bilimi hakkında bilgilendirmeye çalışması bakımından 2005 ve 2013 programlarına benzemektedir. 2013 programından farklı olarak, girişimcilik, bilimsel konular ve eğitimle ilgili değerlere odaklanılmaktadır. 2018 müfredatında sarmal model korunmuş, ayrıca astronomi ve yer bilimleri her eğitim seviyesine dâhil edilmiştir. “Dünya ve Evren” öğrenme alanıyla ilgili konular 2013 müfredatının son ünitelerinde bulunurken, 2018 müfredatının ilk ünitesinde de yer almıştır. Bu, 2018 programının odak noktasının astronomi ve ilgili alanlar olduğunu göstermektedir. Müfredatta ünite isimleri 5. sınıfta “Güneş, Dünya ve Ay”, 6. sınıfta “Güneş Sistemi ve Tutulmalar”, 7. sınıfta “Güneş Sistemi ve Ötesi”, 8. sınıfta “Mevsimler ve İklim” olarak işlenmiştir (MEB, 2018).

Astronominin Tanımı ve Doğası

Astronomi, insanlık tarihinden günümüze kadar gök cisimlerini inceleyen en eski bilim dallarından biridir. Astronomi terminolojik olarak eski Yunancada gök cisimi anlamındaki “astron”la gelenek ile kanun anlamındaki “nomos” kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Limboz, 2002; MEB, 2016).

Astronominin odak noktası, dünya, ay, gezegenler, güneş sistemindeki uydular, galaksiler, galaksi kümeleri ve genel olarak evren dâhil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere çok çeşitli gök cisimlerini kapsamaktadır. Astronominin disiplinler arası doğası, kullanılan çeşitli bilimsel metodolojiler ve incelenen konuların çeşitliliği ile kanıtlanmaktadır (Taşcan ve Ünal, 2015).

Astronomi, birçok bilim dalıyla ilişkili, yeni verilere dayalı olarak sürekli gelişen ve teknolojinin yardımıyla evrenin en uç noktalarında bile gözlem yapma olanağı sunan bir bilim dalıdır (Taşcan ve Ünal, 2015).

Astronomi Biliminin Önemi

Astronomi, birçok disiplin için çalışma ortamı oluşturan sonsuz bir laboratuvardır. Astronomi, gezegenlerdeki moleküllerin oluşmasını inceleyen kimya, yıldızların ve gezegenlerin atmosferlerinin özelliklerini inceleyen meteoroloji, gezegenlerin iç yapısını inceleyen jeoloji, matematik ve bilgisayarların çeşitli hesaplamaları yapan

ve mühendislik bilimi araçları tasarlayan çalışma alanıdır (Keçeci, 2012). Astronomi, temel bilimler alanıyla ilgili olması nedeniyle fen eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Kurnaz ve Değermenci, 2011).

Astronomik araştırmalar, genel çekim yasası, ışığın spektrumdaki özellikleri, helyum ve argon vb. elementlerin mevcudiyeti, atomların ve iyonik elementlerin davranışları vb. birçok bilimsel olgu ve olayın açıklanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Bilim adamları dünyanın bu özel koşullarında gerekli araç ve yazılımları üretmiş olsalar da astronomik araştırmalar günümüzde birçok farklı alanda kullanılan aletlerin üretimi için ilham kaynağı olmuştur. Örneğin; yıldızları sayan bir yazılım, günümüzde küçük bir değişiklikle kanser hücrelerini tanımlamak için kullanılmaktadır. LCD ekranlar, dijital kameralar, X-ray cihazları, güneş panelleri, yapay uydular günümüzde hayatımızda önemli bir rol oynamakta olup uzay araştırmaları ile üretilen araçlardan sadece birkaçıdır (Yüce, 2009). Bu anlamda astronomi; bilim dili olarak matematikle geometrinin yanı sıra biyoloji, kimya, fizik ve jeoloji disiplinlerini de içine alan bir “bilimsel disiplinler topluluğu” dur (Gülseçen, 2002).

Astronomi Eğitiminin Önemi

Astronomi, temel bilim eğitiminin temel bir yönü olarak kabul edilmekte ve M.Ö. 4000’li yıllardan bu yana süregelen, köklü “doğa-insan” ilişkisinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Uzun yıllar boyunca, yer merkezli evren görüşü yaygın olarak kabul edilmiş, ancak Kopernik devrimi ile birlikte, önemli değişim ve dönüşümlerin yolu açılmıştır. Bu devrimci değişim bizi bugün bulduğumuz yere getirmiştir. Bu nede, astronominin temel bilimler alanındaki yadsınamaz önemi ve konumu devam etmektedir (Koçer, 2002).

Uluslararası Astronomi Birliği, astronomi literatürüne dayalı fizik biliminin gelişimi için evren gibi sonsuz laboratuvarlar sağlamaktadır. Astronomik hesaplamalar, trigonometri ve logaritmalar gibi matematiğin onları hızlandıran dallarıdır. Düşük frekanslı radyo alıcıları, fotoğrafik emülsiyonlardan elektro-tıpta yaygın kullanım bulan kameralara kadar, uzaydaki konumumuzu ve zamanımızı ortaya çıkarmak için dedektörler ve sensörler kullanarak görüntü işleme gibi teknolojik gelişmelere olanak sağlamıştır. Evrenin, yıldızların, galaksilerin, atomların, moleküllerin ve yaşamın doğuşunda geleneksel öğretim yöntemlerine çevreye duyarlı ve çevreye duyarlı bir alternatiftir. Bilim tarihinden örneklerle destekli pedagojik yöntemlerin kullanımını kolaylaştırmak, fikirlerin ve bilimin doğasını anlamaya yardımcı olur ve onlara büyüklüklerini öğretmek daha spesifik zaman, boyut ve mesafe ölçütlerine ulaşmalarını da sağlamaktadır (Percy, 2005).

Türkiye’de astronomiyle alakalı konulara çokça yer verilmiştir. Öğrenciler Güneş, Dünya, Ay ve bunların şekil ve büyüklükleri, Güneş ve Dünya hakkında bilgi edinmektedir. Ayın hareketi, mevsimler, güneş sistemi, yıldızlar, galaksiler, güneş tutulması, evrenin kökeni, uzay teknolojisi gibi günlük hayatın sorunları hakkında fikirleri olduğu için, toplumdaki yanlış bilgilerden şüphe duyan, bilimsel düşünce yapısına sahiptir. Buradaki amaç, öğrencilerin öğrenirken üç boyutlu düşüncelerini sağlamaktır.

Astronomi Eğitiminin Amacı

18 Haziran 2010 tarih ve 57 sayılı TTKB Kararına göre “Astronomi ve Uzay Bilimleri“ derslerinin genel amaçları şöyledir (MEB, 2010);

- ✓ Toplumun astronomi bilimi konusundaki farkındalığını artırmak,
- ✓ Öğrencilerin bilimsel merakını uyandırmak için bilimsel yöntemler kullanmak,
- ✓ Bazı günlük problemleri temel bilim perspektifinden çözmeyi öğretmek,
- ✓ Edindiği kuramsal kavramları ve sorun çözme becerilerini özellikle fizik ve matematik alanlarında astronomik hadiselerle tatbik edebilmek,
- ✓ Öğrencilere astronomi tarihi öğretmek,
- ✓ Bilimsel araştırma ve araştırma alışkanlığını geliştirmek, öğrencilerin sonuçlar hakkında yorum yapabilme yeteneğini geliştirmek,
- ✓ Bilimsel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmek,
- ✓ Çok boyutlu düşünme yeteneğini geliştirmek,
- ✓ Temel bilimler ve astronomide hızla gelişen teknolojilerin nasıl etkileşime girdiğini öğretmek,
- ✓ Dünya dışında evrende yaşam olup olmadığı konusunda gerçek ve bilimsel temelli fikirler sunmak,
- ✓ Araştırma, okuma ve yeni bilgiler edinmeye yönelik tartışma vb. becerileri kazanmalarını temin etmek,

✓ Bazı kişisel kararlar alır iken bilimsel süreçleri ve prensipleri uygun şekilde kullandıklarından emin olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yatay yaklaşım tercih edilmiştir (Lauweyers, Varış ve Neff, 1979). Bu durumda çalışma, nitel desende betimsel bir çalışmadır. Araştırmalarda yazılı veya basılı belgelerin incelenmesine olanak sağlayan belge inceleme yöntemleri tercih edilmektedir (Merriam, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik dokümanların sistematik olarak incelenmesi veya değerlendirilmesi süreci olarak görülmektedir (Bowen, 2009).

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada, çalışmanın amacına yönelik olarak yazılmış olan kitap, makale, tez vb. gibi kaynaklar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının uygulanabileceği kaynaklar genellenebilir niteliktedir. Dokümanlar, araştırma sorularına ilişkin bilgilerin kategorize edilmesi süreci olarak tanımlanan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Bowen, 2009). Bu analiz, araştırma ile ilgili kitap, makale ve tezleri içermektedir. Cumhuriyet tarihinden itibaren teknolojik gelişmelere bağlı olarak uzay bilimleri ve astronomi eğitiminin fen bilimleri dersindeki yerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma da ilgili yazılı dokümanlardan inceleme yapılarak veri toplanmıştır.

BULGULAR

Astronomi Öğretimi ve Fen Bilimleri ile İlişkisi

Tunca (2002), astronomi ve uzay bilimlerinin Dünya’da ulaşılamayan çok büyük bir uygulama alanına sahip olduğunu, evrensel yasaların gözlemlendiğini ve görsel olarak test edildiğini söylemektedir. Astronomi ve diğer temel bilimler arasındaki ilişki şüphesiz açıktır. Astronomi en eski bilimsel disiplin olarak kabul edilmekte ve modern bilimi şekillendirmede temel teşkil etmektedir. Bu nedenle temel bilimler araştırmalarında astronomiyi esas almaktadır. Uzay araştırmalarındaki teknolojik gelişmeler ve bilimin yayılması nedeniyle toplumların bilimsel altyapılarını korumaları zorunludur. Bu, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin astronomiyi eğitim sistemlerine ve bilimsel müfredatlarına entegre etmelerine yol açmaktadır. Astronomi, bilimsel gerçekleri anlamada ve rasyonel düşünmeyi uygulamada en etkili bilim olmaya devam etmektedir. Uzay yolculuğundan kaynaklanan birçok yenilik insan yaşamı için vazgeçilmez hale geldiğinden, uzay araştırmalarının faydaları günümüz keşiflerinde açıkça görülmektedir. En dikkate değer örnek cep telefonlarıdır. Taşcan ve Ünal’ın (2015) araştırmasına göre astronomi eğitimi diğer bilimlerin ilerlemesinde ve genel toplumsal farkındalığın artmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Yazarlar ayrıca hatalı ve bilim dışı inançların bilimsel ilkelere aykırı olduğunu vurgulamışlardır. Astronomide etkili eğitim programları, toplumda yaygın olarak kabul edilen olumsuz tutumları ortadan kaldıracaktır. Bilimsel kaynaklardan doğrudan bilgi edinmek, toplumdaki yanlış anlamaları ve yanlış bilgileri ortadan kaldırmak için çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine bilimsel alanlarla ilgili konularda, özellikle astronomi gibi temel bilimlerde eğitim verirken yetkin ve bilgili olmaları zorunludur.

Ülkemizde lisans düzeyinde fen bilimleri eğitimi programlarında astronomi ve uzay bilimleri dersleri yer alırken, öğretmenlerin kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu da astronomi eğitimine genç yaşta başlanmasının gerekliliğini en etkili yaklaşım olarak vurgulamaktadır. Bu amaçla, Avrupa Astronomi Birliği, astronomi ile ilgili yanlış anlaşılan kavramsal yapıların oluşumunu önlemek ve medya ve diğer yayınlar aracılığıyla yayılan yanlış bilgi bolluğunu ele almak için erken astronomi eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

2016 yılında Taşcan ve Ünal, fen bilimleri öğretmenlerinin astronomi sahasındaki bilgilerini değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yürüttüler. Çalışma özellikle, öğretmenlerin demografik özelliklerinin bilgi düzeylerini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçladı. Araştırmacılar, araştırmacılar tarafından geliştirilen sorgulama testine giren 100 öğretmenden alınan verileri analiz etti. Çalışmanın sonuçları, fen bilimleri alanında bir derece tamamlayan öğretmenlerin, tamamlamayanlara göre edindikleri astronomi bilimi bilgisinde kayda değer bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışma, eğitimleri sırasında böyle bir eğitim almayan öğretmenlere astronomi dersleri verilerek astronomi bilgi seviyeleri arasındaki tutarsızlığın giderilebileceğini önermiştir.

Demirci (2017) çalışma grubunda 106 fen bilgisi öğretmenine anket yapmak için oluşturduğu “Astronomi Konularının Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”ni kullanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri 0.84 olarak belirlenirken astronomi öğretim güçlüğü alt boyutu 0.83 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin ölçeğin tamamına ilişkin orta düzeyde öz-yeterliğe sahip olduklarını, ancak

ölçeğin alt boyutlarından biri olan astronomi öğretiminde yüksek düzeyde güçlük öz-yeterlik yaşadıklarını göstermiştir. Alan ve bölüm fark etmeksizin tüm fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların benzer olduğu, astronomi öğretimi ile ilgili engellerin aşılması söz konusu olduğunda yetersizlik veya kısmi yeterlik duygusuna yol açtığı gözlemlenmiştir.

Özdemir (2006), dördüncü düzey fen konularının öğretimindeki zorluklarla ilgili araştırmasında, altı konu kategorisini incelemek için görüşme yöntemini kullanmıştır. Programın konularıyla ilgili olan, başlığın ilk bölümünde tartışılan sorunlar, bu tezde ele alınan sorunları yansıtır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere öğrettikleri konularla ilgili görüşmelerinde dile getirdikleri şikayetlerin bir kısmı, altı farklı başlık altında toplanan öğrenci, veli ve fiziki koşullarla örtüşmektedir. Sonuç olarak, 2006 yılında tespit edilen sorunlar, okul, il ve ilçe müdürlükleri ve Bakanlık tarafından yapılan düzenlemelerle öğretmenlere fırsatlar sunmakta ve günümüze kadar devam etmektedir.

2016 yılında Kurnaz, Bozdemir, Altunoğlu ve Çevik tarafından bilim eğitiminde astronomi alanında 39 makalenin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Bu makalelerin çoğu temel astronomi kavramlarına odaklanırken, daha az sayıda birincil çalışma da incelenmiştir. Araştırmacılar, astronomi öğretimi algıları ve öğretmenlerin bakış açıları gibi derinlemesine araştırılmamış konuların yanı sıra tartışmaya dahil edilmeyen yenilenen fen müfredatındaki müfredat değişikliklerinin etkilerini belirlediler. Araştırmacılar bu bulgulara dayanarak, tezlerinin odak noktası olan yeni müfredat fen bilimleri dersinde uzay bilimi konularının öğretimi ile ilgili zorlukların uygun olduğu sonucuna varmışlardır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Değişiklikler

2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan ünitelerle kazanımlarının karşılaştırılması aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1: 2013 Fen Bilimleri 5. Sınıf Üniteler Müfredat Dağılımı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
5. SINIF	1	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	Canlılar ve Hayat	13	36	25
	2	Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	Fiziksel Olaylar	2	12	8,3
	3	Maddenin Değişimi	Madde ve Değişim	6	20	13,9
	4	Işığın ve Sesin Yayılması	Fiziksel Olaylar	7	24	16,7
	5	Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım	Canlılar ve Hayat	3	12	8,3
	6	Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	Fiziksel Olaylar	3	16	11,1
	7	Yer Kabuğunun Gizemi	Dünya ve Evren	10	24	16,7
Toplam				44	144	100

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2013 Fen Bilimleri Müfredatı ve 5. sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında Yer Kabuğunun Sırrı ünitesinde öğrencilere yer kabuğu anlatılmaktadır. Ünite, yer kabuğu, fosil bilimi, yer altı ve yüzey suları ile hava, toprak ve su kirliliği üzerindeki erozyon ve heyelanların önemi hakkında bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı amaçlamaktadır. Ünite 24 dersten oluşur ve 10 kazanıma bölünmüştür.

Tablo 2: 2018 Fen Bilimleri Eğitimi 5. Sınıf Müfredat Dağılımı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
5. SINIF	1	Güneş Dünya ve Ay	Dünya ve Evren	7	24	16,6
	2	Canlılar Dünyası	Canlılar ve Yaşam	1	12	8,3
	3	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Fiziksel Olaylar	5	12	8,3
	4	Madde ve Değişim	Madde ve Doğası	6	26	18,1
	5	Işığın Yayılması	Fiziksel Olaylar	6	22	15,3
	6	İnsan ve Çevre	Canlılar ve Yaşam	8	20	13,9
	7	Elektrik Devre Elemanları	Fiziksel Olaylar	3	16	11,1
Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği					12	8,3
Toplam				36	144	100

MEB 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 5. sınıf Fen Bilimleri dersi üniteler ve kazanımlar tablosu incelendiği zaman Dünya ve Dünya konu alanında öğrencilerin Güneş, Dünya ve Ay'ı öğrenecekleri görülmektedir. Uzay Bilimleri ünitesinde ayrıca Güneş, Ay, evren gibi konular da işlenecektir. Öğrenciler, bu gök cisimlerinin şekillerini, boyutlarını ve yapılarını tanımayı ve kavramayı, ayrıca Güneş'in dönüşünü, Ay'ın evreleri kavramını ve Dünya ile Ay arasındaki ilişkiyi anlamayı öğreneceklerdir. Ayrıca Güneş, Dünya ve Ay'ın hareketleri ile dünyadaki yıkıcı doğa olaylarıyla ilgili bilgi ve becerileri öğreneceklerdir. Bu birimin amacı, birimi gözlemlerken 24 saat içinde yedi öge satın almaktır. Bu dönemde bir önceki programa göre daha

az kazanım olacağı düşünülmektedir. Bu yeni müfredat da konu ve amaç bakımından bir öncekinden farklıdır. 5. sınıf öğrencilerinin geniş bir yaş aralığına düşmeleri, öğrenme materyallerinde soyut kavramların yer alması eleştirilerine yol açmıştır.

Tablo 3: 2013 Fen Bilgisi Eğitimi Müfredatının 6. Sınıf Ünite Dağılımı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
6. SINIF	1	Vücudumuzdaki Sistemler	Canlılar ve Hayat	14	32	22,2
	2	Kuvvet ve Hareket	Fiziksel Olaylar	6	16	11,1
	3	Maddenin Tanecikli Yapısı	Madde ve Değişim	7	20	14
	4	Işık ve Ses	Fiziksel Olaylar	5	12	8,3
	5	Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	Canlılar ve Hayat	4	16	11,1
	6	Madde ve Isı	Madde ve Değişim	7	16	11,1
	7	Elektriğin İletimi	Fiziksel Olaylar	5	16	11,1
	8	Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş	Dünya ve Evren	4	16	11,1
Toplam				52	144	100

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı yayını, 6. sınıf Dünya ve Evren bölümünün "Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş" ünitesinde dört temel kazanıma ulaşmak için 16 saatlik ders saati belirlemiştir. -sınıf fen müfredatı. Bu ünite öğrenciler Dünya, Ay ve Güneş'in göreceli boyutlarını ve şekillerini ayırt etme ve kavrama ve ayrıca Dünya'nın katmanlarını anlama becerisi kazanacaklardır. Ek olarak, öğrenciler Ay'ın dönüşünü ve Dünya ile Ay arasındaki ilişkiyi özetleyen bir model oluşturacaklardır. Bu ilişkinin günlük yaşam üzerindeki etkisine ilişkin bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla Dünya ve Ay'ın hareketi arasında bir ilişki kurma becerisini geliştireceklerdir. Yenilenen programda 6. sınıf düzeyi için daha uygun görülen ancak 5. sınıf müfredatına entegre edilmiş konu ve kavramlara yer verilmiştir.

Tablo 4: 2018 Fen Bilgisi Öğretim Programı 6. Sınıf Ünite Dağılımı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
6. SINIF	1	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Dünya ve Evren	5	14	9,7
	2	Vücudumuzdaki Sistemler	Canlılar ve Yaşam	11	24	16,7
	3	Kuvvet ve Hareket	Fiziksel Olaylar	5	14	9,7
	4	Madde ve Isı	Madde ve Doğası	13	28	19,4
	5	Ses ve Özellikleri	Fiziksel Olaylar	9	22	15,3
	6	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Canlılar ve Yaşam	11	18	12,5
	7	Elektriğin İletimi	Fiziksel Olaylar	5	12	8,3
Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği					12	8,3
Toplam				59	144	100

2018 MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 6. sınıf Fen Bilimleri dersi ünitesiyle kazanımlar tablosu incelendiği zaman Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesinin Uzay Bilimleri ile ilgili olan Dünya ve Evren ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu ünite, öğrencileri bu üç kavram arasındaki ilişki konusunda eğitmeyi ve onlara güneş ve ay tutulmaları hakkında bilgi ve deneyim kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu ünite için belirlenen 5 kazanıma toplamda 14 ders saati ayrılmış olup, ders sayısı azalmış olsa da önceki programlara göre kazanım sayısında artış olmuştur. Buna karşın önceki programda Güneş ve Ay tutulmalarının başarısı Işık ve Ses Emisyonu biriminde ölçülüyordu. Yeni programın Güneş Sistemi ve tutulmaları entegrasyonu daha kesin ve kasıtlı bir çaba olarak görülmektedir.

Tablo 5: 2013 Fen Bilgisi Eğitimi 7. Sınıf Öğretim Programı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
7. SINIF	1	Vücudumuzdaki Sistemler	Canlılar ve Hayat	16	28	19,4
	2	Kuvvet ve Enerji	Fiziksel Olaylar	9	24	16,6
	3	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	Madde ve Değişim	22	30	20,9
	4	Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması	Fiziksel Olaylar	6	16	11,1
	5	İnsan ve Çevre İlişkileri	Canlılar ve Hayat	4	10	6,9
	6	Elektrik Enerjisi	Fiziksel Olaylar	12	20	14
	7	Güneş Sistemi ve Ötesi	Dünya ve Evren	9	16	11,1
Toplam				78	144	100

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Öğretim Programında 7. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan Dünya ve Evren konu alanı ile ilişkilendirilen Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde, tamamlanması 16 ders saatini bulan dokuz planlı kazanım yer almaktaydı. Bu ünite öğrenciler

gözlemedikleri nesnelere tanıyacak; sistem kavramını anlamak; teleskop gözlem için önemli bir araçtır, bu nedenle astronomideki önemini anlamak ve teknoloji yönünü göz ardı etmeden uzay araştırmalarının ardındaki teknolojiyi öğrenmek önemlidir.

Tablo 6: 2018 Fen Bilgisi Eğitimi 7. Sınıf Öğretim Programı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
7. SINIF	1	Güneş Sistemi ve Ötesi	Dünya ve Evren	10	16	11,1
	2	Hücre ve Bölünmeler	Canlılar ve Yaşam	8	16	11,1
	3	Kuvvet ve Enerji	Fiziksel Olaylar	8	20	13,9
	4	Saf Madde ve Karışımlar	Madde ve Doğası	16	28	19,4
	5	Işık Madde İle Etkileşimi	Fiziksel Olaylar	12	26	18,05
	6	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	Canlılar ve Yaşam	7	18	12,5
	7	Elektrik Devreleri	Fiziksel Olaylar	6	8	5,6
Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği					12	8,3
Toplam				67	144	100

2018 MEB Fen Bilimleri Dersi 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi ünitesi ve başarı tablosu incelendiğinde, Uzay Bilimleri başta olmak üzere Dünya ve Evren konusu altında Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde kazanımlarda artış olduğu görülmektedir. Bir önceki programa göre bu üniteye ayrılan saat sayısı 10'a çıkarılarak toplam 16 saat ayrılmıştır. Bu kasıtlı bir karar gibi görünüyor. Bu ünite, öğrencilere güneş sistemini tanıma, güneş sistemindeki gök cisimleri arasındaki ilişkileri anlama ve astronomik gözlem için temel araçlar olarak teleskopların önemini kavrama becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğrenciler, uzay araştırmalarının teknolojiye katkılarına ilişkin bilgi ve beceri kazanacak, uzay kirliliğinin nedenlerini tartışabilecek, Türk-İslam bilim adamlarının uzay araştırmalarına katkılarını tanıyacaktır.

Işık kirliliği (IK) bireylerin yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına ve enerji tasarrufu, çevreyle yaban yaşamı açısından kritik önemi bulunmasına rağmen, programda uzay kirliliği bir başarı olarak değerlendirilmiş fakat belirtilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. IK için teleskoplarla ilgili ek bir ayrıntı olarak. Bu bağlamda insan kaynakları konusu, malzemenin doğasının bir bileşenidir (F.4.5.3.) 4. sınıfta, 7. sınıfta astronomi bağlamında ayrı bir konu olarak verilmesinin öğrencilerin farkındalığını artıracakı düşünülmektedir.

Tablo 7: 2013 Fen Bilimleri 8. Sınıf Müfredatının Ünite Dağılımı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
8. SINIF	1	İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme	Canlılar ve Hayat	13	24	16,7
	2	Basit Makineler	Fiziksel Olaylar	3	16	11,1
	3	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	Madde ve Değişim	16	24	16,7
	4	Işık ve Ses	Fiziksel Olaylar	6	14	9,7
	5	Canlılar ve Enerji İlişkileri	Canlılar ve Hayat	11	16	11,1
	6	Maddenin Halleri ve Isı	Madde ve Değişim	7	16	11,1
	7	Yaşamımızdaki Elektrik	Fiziksel Olaylar	6	16	11,1
	8	Deprem ve Hava Olayları	Dünya ve Evren	16	18	12,5
Toplam				78	144	100

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Disiplin Kurulu tarafından 2013 yılında 8. sınıf öğrencileri için Dünya ve Evren konu alanında Deprem ve Hava Olayları ünitesi içeren Fen Bilimleri Öğretim Programı yayımlanmıştır. Bu ünite, 18 ders saatini ve 16 kazanımı kapsar ve akademik yılın geri kalanı için ayrılan 18 ders saati daha vardır. Deprem ve Hava Olayları ünitesi, öğrencileri birden çok açıdan eğitmeyi amaçlayan kapsamlı bir modüldür. Bunlar, depremlerle ilgili temel kavramları, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki fay hatlarını ve depremlerle ilişkili risklerin nasıl azaltılacağını içerir. Ayrıca, öğrenciler atmosferik hava olaylarını, nedenlerini ve türlerini, hava tahmini sürecini, iklim kavramını ve küresel iklim değişikliğinin etkisini öğrenirler. Son olarak, müfredat, öğrenciler arasında deprem bilimi, meteoroloji ve iklim bilimlerindeki kariyerler hakkında farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.

Tablo 8: 2018 Fen Bilimleri 8. Sınıf Ünite Planı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Süre Ders Saati	Yüzde (%)
8. SINIF	1	Mevsimler ve İklim	Dünya ve Evren	3	14	9,7
	2	DNA ve Genetik Kod	Canlılar ve Yaşam	13	22	15,3
	3	Basınç	Fiziksel Olaylar	3	10	6,9
	4	Madde ve Endüstri	Madde ve Doğası	17	28	19,4
	5	Basit Makineler	Fiziksel Olaylar	2	10	6,9
	6	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Canlılar ve Yaşam	12	24	16,7
	7	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Fiziksel Olaylar	11	24	16,7
	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği					12	8,3
Toplam				61	144	100

2018 MEB Fen Dersi Öğretim Programı 8. sınıf Fen Bilimleri dersi ünite ve kazanımlarına ilişkin rapor incelendiğinde Dünya ve Evren konu alanı Uzay Bilimleri altında yer alan Mevsimler ve İklim ünitesinin özel kazanıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ünite için ayrılan süre 14 saattir. Kurs sırasında öğrenciler, Dünya'nın hareketinin, konumunun ve parlaklığının belirli bir yüzeyde mevsimlerin oluşumu üzerindeki etkisini kavrayacaklardır. Ayrıca çeşitli hava koşulları ve iklimler hakkında bilgi sahibi olacaklar ve beceri ve bilgi edinerek küresel iklim değişiklikleri ve bunların etkileri hakkında bir anlayış kazanacaklardır. Önceki müfredatla karşılaştırıldığında, ünitenin derslerine ayrılan saat sayısı önemli ölçüde azaltıldı, ancak ünitenin kazanımlarına ayrılan süre aynı kaldı. Ülkenin bizim için önem arz eden önemli deprem bölgelerine sahip olduğunu ve meydana gelen yıkıcı depremler nedeniyle öğrencilere deprem bilincinin kazandırılmasının büyük önem taşıdığını söylemek mümkündür. Bu, depremle ilgili 5 kazanımın kaldırıldığını ve yeni programda yıkıcı olan doğal afetler başlığı altında 4 saatte 2 kazanımın verileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Buna rağmen, ünitenin akademik yılın ilk ünitesi olması, astronomi ve uzay biliminin öğretilmesinde önemli bir değişikliklerdir.

Deveci (2018) araştırmasında 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı arasında bir karşılaştırma yapmak için doküman incelemesi yöntemini kullanmıştır. Bu analiz sayesinde Deveci, 2018 öğretim programının bir önceki sürümüne göre daha az önemli kazanımlara sahip olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca belirli kavramların sunumunda bazı kazanımların atıldığı ve sınıfların seviyesinin değiştirildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan öğretme ve öğrenme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin 2013 versiyonuna göre daha benzer olduğu kaydedilmiştir.

Fen bilimleri müfredatında yapılan değişikliklere bakıldığında en büyük farklılıkların çalışma alanları ve ünitelerde olduğu görülmektedir. Yeni program incelendiğinde, Dünya ve Uzay'a ayrılan ünitelerin akademik yılın ilk üniteleri olması dikkat çekicidir. Bu değişimin başlıca nedenlerinden biri astronomi eğitimi çalışmalarının sayı ve niteliğinin artmasıdır. Bir önceki programdaki ünitelerin sonda olması, yıl sonu nedeniyle devamsızlık yapan öğrencilerin artması, sınav ve finallerin olması, çeşitli etkinlik ve projelerin yıl sonunda bitmesi, yıl dönümü törenleri ve kutlamalar ve benzeri konular, olayların gidişatından, son ünitelerdeki sorunlardan kaynaklanmıştır. Bu faktörler, faydaların elde edilmesinin önündeki engeller olarak nitelendirilebilir. Şenel Çoruhlu ve Çepni tarafından 2015 yılında yapılan araştırmaya göre on fen bilimleri eğitimcisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formatında görüşme yapılmış ve bu eğitimcilerden ikisi sınıfta gözlemlenmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin Güneş Sistemi ve Ötesi dersi sırasında karşılaştıkları zorlukları inceledi. Öğretmenlerin çoğu, ders en son planlandığı ve hava ısınmaya başladığı için öğrencilerin dikkatini çekmekte güçlük çekiyordu. Benzer bir şekilde Yılmaz ve Laçın Şimşek 2017 yılında 49 öğretmenle görüşme gerçekleştirdiler. Eğitimcilerin 7. sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesini müfredatlarının önemli bir parçası olarak gördükleri ortaya çıktı. Bu ünitenin anlaşılmasını artırmak için öğretmenler videolar, animasyonlar, belgeseller ve akıllı tahta uygulamaları gibi çeşitli görsel araçlar kullanmışlardır. İlginç bir şekilde, öğretmenlerin astronomiye olan ilgilerine rağmen, çoğunun son üniteyi olumsuz bir deneyim olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmalar akademik yılın başında astronomi ve uzay bilimleri ile ilgili birimlerin açılmasında bu alana olan ilginin artması, uzay bilimleri alanındaki bilimsel bilginin gelişmesi ve bilimin gelişmesi gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların bilimin popüleritesinin başlıca nedenlerinden biri olduğunu. Ülkeler arasında eğitimde astronominin artan önemi bu nedenlere bağlanmaktadır. Milletimiz de bu şartlardan nasibini almıştır. 2018 yılından başlayarak ilkokullarla ortaokullarda uygulanmaya başlanacak olan Fen Bilimleri Müfredatı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Fen Bilimleri müfredatında yer alan astronomi konularının öğretimine dönük önemli bir değişiklik ile hayata geçirildi. Yenilenmiş olan program ile beraber ortaya çıkan konulardan birisi de başarı ve birim sıralamalarında yapılan değişikliklerin uygulayıcılarca ne

derece içselleştirildiği ve bunun ne gibi sorunlar yarattığı oldu. Bu tezin konusu, ortaokullardaki fen bilimleri öğretmenlerinin duruma hazırlıksız olduğu düşüncesinden esinlenerek, bunun nedeni, Dünya ve Evren konusunun kazanımlarının önceki müfredat yerine ilk ünitelerin parçası olmasıdır.

Uluslararası Astronomi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Yönetim ve bilim adamlarının ülkelerinde eğitimi teşvik etme çabaları, zaman alıcı prosedürlerle engellenebilir. Öğrenciler, ebeveynleri veya öğretmenleri gibi başkalarından öğrenilen tüm bilgilerin doğru olduğunu kabul etmelerine izin verilir. Bu durum, devletlerin astronomi eğitimiyle alakalı evrensel sorunlarına ve söz konusu problemlere yönelik çözümlere yol açmıştır. Karşılaşılan zorluklardan bazıları (Percy, 1998b);

- ✓ Öğretmenin astronomi konusunu iyi kavramaması veya konuyu yanlış anlaması,
- ✓ Özellikle ilkokul öğretmenlerinde astronomi bilgisi eksikliği olması,
- ✓ öğrencilerin yaygın olarak kullanılan öğretim teknikleriyle çözülmesi zor olan yanlış anlamaları,
- ✓ Bu araçların tümü, öğretmenin öğretimde kullandığı, ne basit ne de ucuz olan malzemelerden yapılması,
- ✓ Eğitimcilerin astronomiyle ilgili gereken bilgileri hangi gereçlerden elde edebileceklerini bilmemeleri ya da yanlış gereçleri tercih etmeleri,
- ✓ Yöneticilerin astronomi eğitimine gerekli önemi vermemesi kendini göstermektedir.

Ancak genel anlamda astronomi eğitimi geliştirmek için benimsenen çözüm şu şekilde önerilmiştir (Percy, 1998a);

- ✓ Astronomiyle ilgili değişen bilgilerden ve gelişmelerden haberli olmak,
- ✓ Devlet popüler bilim eğitimine daha fazla kaynak ayırmalı,
- ✓ Doğru bilgiyi medya aracılığıyla topluma ulaştırmak,
- ✓ Planetaryumlar, müzeler, parklar, bilim merkezleri, astronomi hakkında doğru bilgiler içermelidir.

Bunların dışında Türkiye’de iyi astronomi eğitiminin yaygınlaşması için eğitimcilerin astronomi ile ilgili teorik dersler alıp gözlem yapmaları, yanlış bilgilerinin düzeltilmesi, öğrencilerin güncel olaylar hakkında bilgilendirilmeleri, velilerin batıl inançlardan vazgeçmeleri sağlanmalıdır.

SONUÇ

Türkiye’de ortaokul seviyesinde fen bilgisi dersi verme geleneği önemli bir süredir yerleşmiştir. Bu çalışma, ülkenin bağımsızlığını kazanmasından bu yana uygulanan müfredatları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bulgulardan biri, Türkiye’de ortaokul düzeyinde yer ve astronomi bilimlerinin uzun bir süredir müfredata entegre edildiğidir. Bu nedenle astronomi öğretiminin ülkemizde yeterince ilgi ve önem görmediğini söylemek yanlış olmamaktadır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, astronomi ve uzay bilimlerine okul müfredatında uygun miktarda odak ve dikkat verildiğini belgelemiştir (Çekbaş ve Say, 2013; Demirci, 2017).

Türkiye’de uygulanan eğitim programları incelendiğinde, “Dünya” ve “Evren” ile ilgili konuların Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana müfredatlarda yer aldığı görülmektedir. Bu konular, 1938 ve 1949 müfredat programları dışında, yıllar boyunca ortaöğretim fen bilimleri müfredat programlarının tamamında yer almıştır. Türkiye’de ortaokullar için bir ilk olan 1924 müfredatında 8. sınıfta sadece yer bilimleri okutulmakta; ancak 1931 müfredatı 6. sınıfta astronomi ve uzay bilimleri içeriyordu. 1924’ten 2005’e kadar, 1992 programı hariç, “yer ve evren” çalışma alanıyla ilgili konular tek derste okutulmuştur. Bu konuların hem 7. hem de 8. sınıflarda öğretildiği tek programın 1992 programı olduğu tespit edilmiştir. 2005 müfredatı sonucunda sarmal tasarıma geçildiğinden, ortaokulun her dersine “Dünya ve Evren” konusu işlenmiştir. Ancak 2005 programının Cumhuriyet döneminin en detaylı programı olduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırmaya dayanarak, yeni müfredat oluşturulurken geçmiş müfredat içeriğinin yanı sıra mevcut ilgi ve ihtiyaçların analiz edilmesinin değeri açıktır. Bu bağlamda öğretim programının fen bilimleri dersindeki diğer konularla veya diğer derslerdeki diğer konularla hem öğrenme sonuçları hem de içerik açısından karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arıkurt, E., Durukan, Ü. G., ve Şahin, Ç. (2015). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin astronomi kavramıyla ilgili görüşlerinin gelişimsel olarak incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 66-91.

- Bowen, G.A (2009) Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Nitel Araştırma Dergisi, 9, 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cicioğlu, H. (1982). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi). Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları
- Çekbaş, Y., Say, F. S. (2013). The Effects of Class Attendance on Academic Achievement and the Views of Preservice Teachers about Attendance and Absenteeism. Mediterranean Journal of Educational Research, (14a), 665-672.
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirci, F. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Astronomi Konularının Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları: Bir Karma Yöntem Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, Ordu; Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, M., Genç, T. ve Yüzüak, V. A. (2012). Kavram yanılgılarının oyunlarla tespiti: Tabu oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 581-591.
- Gülseçen, H. (2002). Astronominin diğer temel bilimlerle ilişkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 8-9). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kalkan, Ö. (2017). *Cumhuriyetten Günümüze Ortaokul Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması İncelenmesi*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme* (Öğretmen El Kitabı). Ankara: MEB.
- Kara, I., Erduran Avcı, D. ve Çekbaş, Y. (2008). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ışık kavramı ile ilgili bilgi düzeylerinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 46-57.
- Keçeci, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. *Pegem Akademi Yayıncılık*, 1-12.
- Koçak, E. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde 'sindirim ve görevli yapılar', 'boşaltım ve görevli yapılar' ve 'çiçekli bir bitkiyi tanıyalım' konularında modellenen öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçer, D. (2002). *Türkiye'de astronomi eğitim-öğretiminin önemi, gerekliliği ve yapılabilecekler*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara: ODTÜ.
- Korkut, B. (2006). *Fen eğitiminde öğrenci merkezli öğretimin 8. sınıf yaşamımızı etkileyen manyetizma ünitesinde geleneksel yöntemle karşılaştırılması üzerine bir deneysel araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, M. A., ve Değermenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(22), 91-112.
- Kültür Bakanlığı., 1938. Ortaokul programı, Devlet Basımevi, İstanbul.
- Lawson, A. E. ve Abraham, M.R. (1989). *A theory of instruction: Using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills*. United States of America: NARST Publications.
- Maarif Vekâleti., 1930. Ortamektep müfredat programı, Devlet Matbaası, İstanbul.
- Maarif Vekâleti., 1931. Ortamektep müfredat programı, Devlet Matbaası, İstanbul.
- MEB., 1949. Ortaokul programı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB., 1983. Cumhuriyet dönemi eğitim, MEB Yayınları, İstanbul.
- MEB., 2000. İlköğretim okulu fen bilgisi öğretim programı, MEB, Ankara.
- MEB., 2005. İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2010). *Ortaöğretim Astronomi ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB, (2017) *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB, (2018) *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı., 1988. Ortaokul programı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Neff, K., A. Lauwerys, J. A., Varış, F. (1979). *Mukayeseli Eğitim* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Maarif vekaleti
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Percy, J. R. (1998a). Astronomy education: An international perspective. L. Gougenheim, D. McNally ve J. R. Percy (Editörler), *New trends in astronomy teaching* (s. 2-6). Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Percy, J. R. (1998b). Astronomy education: An international perspective. *Astrophysics and Space Science*, 1, 347-355.
- Percy, J. R. (2005). Why astronomy useful and should be included in the school curriculum?. J. M. Pasachoff ve J. R. Percy (Editörler), *Teaching and learning astronomy effective strategies for educators worldwide* (s. 10-13). Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Taşcan, M., ve Ünal, İ. (2015). Astronomi eğitiminin önemi ve türkiye'de öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 25-37.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T., 2010. 1926 İlk mektep müfredat programı ve cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 76, 55-95.
- Uzunkavak, M. (2009). Öğrencilerin Newton Kanunları bilgilerini yazı ve çizim metoduyla karşılaştırılması. *SDU International Journal of Technologic Sciences*, 1(1), 29-40.
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding*. London: Falme.
- Yetişir, M. İ. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetkiner, R. (2019). *Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan uzay bilimleri konularının öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yürük, N. Çakır, Ö. S. ve Geban, O. (2000). Kavramsal değişim yaklaşımının hücre solunum konusunda lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi. *IV. Fen bilimleri Eğitimi Kongresi* (6-8 Eylül 2000) Bildirileri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. ve Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 3(2), 52-73.



Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği

Investigation of Instructional Leadership Levels of School Administrators in Terms of Different Variables: The Case of Altındağ District

ÖZET

Bu çalışma, Ankara ili Altındağ ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, araştırmada kullanılan yöntem olmuştur. Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı Altındağ ilçesinde bulunan okullarda çalışan 200 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya dâhil edilen 125 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğretim Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Anketlerde 5'li ölçeklendirme (Likert tipi) kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel hesaplamaları SPSS 20,0 programında yapılmış ve değerlendirilmiştir. SPSS programında iki değişkenli analizler için t testi ve üç ve üzerindeki değişkenler için ANOVA analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genel olarak liderlik algısı ölçeğindeki ifadelerle ortanın üzerinde puanlama yapmıştır. Kadınlar ve erkeklerin liderlik algıları birbirlerine benzemektedir. Mesleki Gelişme faktöründe bekâr öğretmenler evlilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre kurumsal gelişimleri konusunda daha olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına, yaşlarına ve çalışma sürelerine göre liderlik algıları faktörler açısından birbirine benzemektedir

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretim Liderliği, Okul Yöneticileri, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

This study was conducted to determine the instructional leadership levels of principals based on teachers' views. The study was carried out with quantitative research method and survey model was used. The study group of this research consists of 200 secondary school teachers working in schools located in Altındağ district of the Ministry of National Education, Ankara Directorate of National Education. The sample of the study consists of 125 teachers who were included in the research by simple random sampling method. The Instructional Leadership Scale adapted into Turkish by Bellibaş et al. (2016) was used as a data collection tool. In the questionnaires, 5-point scaling (Likert type) was used. Statistical calculations of the research were made and evaluated in SPSS 20.0 programme. T-test and ANOVA analyses were performed in SPSS programme. According to the results of the study, teachers generally rated the statements in the leadership perception scale above the average. The leadership perceptions of women and men are similar to each other. In the Professional Development factor, single teachers expressed more positive opinions than married teachers. Teachers who have been working between 0-5 years have expressed more positive opinions about their organisational development than teachers who have been working between 6-10 years. Teachers' perceptions of leadership according to their educational background, age and working years are similar to each other in terms of factors.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, School Administrators, Teacher Views

GİRİŞ

Sosyal yapılarda kurucu unsurlardan biri olan lider kavramında lider sosyal yapı içerisinde diğer insanlardan farklı özelliklere sahiptir. Sosyal grup içerisinde belirtilen özellikleri nedeniyle öne çıkan bir bireyin lider olabilmesi için diğer grup üyeleri tarafından kabul görmesi gerekir. Liderlik kavramının doğuştan ya da sonradan kazanılan bir yetenek olup olmadığı tartışmalı bir husustur. Farklı düzey ve biçimlerdeki yapılanma ile takipçiler ve yönetim arasındaki ilişkide belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Liderler, kişilerin değer yargılarını, arzularını, isteklerini değiştirerek bireysel hareketlerin doğrultusunu farklı bir yöne çekebilen insanlardır. Liderlerin duruşları, tavırları, fikirleri onların takipçilerinde içsel bir motivasyon sağlamaktadır. Liderlik, insanların çoğu tarafından kolay kazanılan bir statü olarak değerlendirilse de liderliğin kendine özgü özellikleri bulunmakta ve zorlu bir saygı ile sorumluluk ölçütü olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Sünbül, 2008).

Bulut Özkılıç¹
Seher Özkılıç²

How to Cite This Article

Özkılıç, B. & Özkılıç, S. (2023). "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4000-4010.
DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71041>

Arrival: 12 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

Bu liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin eğitim programlarına aktif katılımını teşvik eder ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasına odaklanır. Ayrıca, öğrenci performansının düzenli olarak takip edilmesi de bu liderlik tarzının bir parçasıdır (Akçakaya, 2010).

Liderlik ekip performansını etkileyen faktörlerden biridir. Liderlik bir monolog olmayıp bir diyalog olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı liderler de ekip oyuncuları olarak değerlendirilir ve çalışanların aktif katılımları ile başarılı bir performans sağlanabilir. Ekip çalışmalarında etkin rol oynayan liderlerin, liderlik tarz ve yaklaşımları açısından önemli bir noktada oldukları söylenebilir. Bu çerçevede üzerinde durulması gereken asıl nokta nasıl ve ne tarz liderlik özelliklerine sahip bireylerin seçileceğidir (Çelik ve Titrek, 2014).

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunarak ve öğrenme sonuçlarının takibi için veri analizi yaparak öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ders planları geliştirmelerini teşvik ederek gerçekleştirilir. Ayrıca, okul yöneticileri öğretmenlerin eğitim ve öğretimde en iyi uygulamaları paylaşımlarını teşvik eder ve bu uygulamaların okul genelinde yayılmasını sağlar. Öğretim liderliği, okul yöneticileri tarafından gösterilen liderlik stratejilerini ifade ederken, okulun misyon ve vizyonunu yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu liderlik stratejileri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilen eğitim programlarının uygulanmasını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamalıdır (Çelik ve Sünbül, 2008).

Sonuç olarak, okul yöneticileri öğretim liderliği stratejileri kullanarak, öğrencilerin başarısını artırmak için öğretmenlerin eğitim sürecine dahil olmalarını teşvik eder ve okulun misyon ve vizyonunu yansıtacak şekilde öğretim programları oluşturur. Bu liderlik tarzı, okulun başarısına ve öğrencilerin akademik başarısına önemli bir katkı sağlar. Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak tanır. Bu liderlik tarzı ayrıca, öğrenci performansını izleyerek, öğretim programları ve öğretim materyalleri üzerinde sürekli olarak güncelleme yaparak ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarını teşvik ederek öğrencilerin öğrenme başarısını artırmayı hedefler. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, öğretmenlerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik etmenin yanı sıra, okul kültürünü de değiştirebilir. Öğretim liderliği, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yaparak, fikir alışverişinde bulunarak ve birbirlerinden öğrenerek eğitimdeki en iyi uygulamaları paylaşımlarını sağlar. Böylece, öğretmenler arasında bir dayanışma kültürü oluşturulabilir ve öğretmenlerin motivasyonu artırılabilir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere, öğrenme sürecine ve birbirlerine karşı daha duyarlı ve empatik olmalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılayarak, bütünsel bir eğitim sağlar. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin öğretim liderliği, öğrencilerin öğrenme başarısını artırmak için öğretmenlerin eğitim sürecine dahil olmalarını teşvik eder ve öğretmenler arasında bir dayanışma kültürü oluşturarak, okulun başarısına katkı sağlar.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak müdürlerin öğretim liderliği düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç altında aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır;

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin;

Öğretim liderliği hakkındaki görüşleri ne düzeydedir?

Cinsiyetine göre öğretim liderliği algıları ne düzeydedir?

Medeni durumlarına göre öğretim liderliği algıları ne düzeydedir?

Çalışma sürelerine göre öğretim liderliği algıları ne düzeydedir?

Yaşlarına göre öğretmen liderliği algıları ne düzeydedir?

Eğitim Durumlarına göre öğretmen liderliği algıları ne düzeydedir?

Öğretmen görüşlerinin alınması, okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerini incelemek için önemli bir adımdır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerini doğrudan deneyimleyen ve etkilenen kişilerdir. Öğretmenlerin görüşlerini alarak, yöneticilerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek mümkün olur. Bu geribildirim, yöneticilere kendi performanslarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri için önemli bir bilgi kaynağı sağlar. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyleri, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini ve verimliliklerini doğrudan etkiler. Öğretmenlerin görüşlerini alarak, yöneticilerin öğretim süreçlerini nasıl destekleyebileceklerini ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına nasıl cevap verebileceklerini anlamak mümkün olur. Böylece, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarını sağlayacak stratejiler geliştirilebilir. Öğretmenlerin görüşlerinin alınması, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkileşimi ve iş birliğini teşvik eder. Öğretmenler, yöneticilerin onların görüşlerini dikkate aldığını ve

değer verdiğini gördüklerinde motivasyonları artar. Bu da çalışma ortamının olumlu bir şekilde etkilenmesine ve öğretmenlerin daha iyi performans sergilemelerine yardımcı olur. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyleri, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin görüşlerini alarak, yöneticilerin öğrenci başarısını artırmak için hangi stratejileri uygulayabileceklerini ve öğrenci ihtiyaçlarına nasıl daha iyi yanıt verebileceklerini belirlemek mümkün olur. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerinin alınması, okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerini incelemek ve geliştirmek için kritik bir öneme sahiptir.

Liderlik Tanımı

Liderliğin akademik olarak alanyazında yer alması yeni olsa da liderlik insanlık tarihi boyunca insan ilişkilerinde sürekli kullanılagelen bir kavram olmuştur. Kökeni 1300'lü yıllara dayanan "Lider" kelimesi ile kökeni 1800'lü yıllara dayanan "liderlik" ile ilgili 3000'den fazla çalışma bulunmakta olup 350 farklı tanımlamanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Fakat liderlik kavramı 20.yy'dan itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Akan ve Yalçın, 2015).

Değişen şartlar ile birlikte kavramların kullanım alanları da değişmekte bu durum yapılan tanımlara yansımaktadır. Lider ve liderlik kavramları üzerinde herkesin uzlaştığı geçerli bir tanım bulunmamaktadır. Bu nedenle kavramla ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır (Akçay, 2003). Yöneticilik ve liderlik kavramları birbirine benzeyen kavramlar gibi algılsa da aralarında net bir ayrım bulunmaktadır. Takipçileriyle aralarındaki güven bağına ve etkileme gücüne sahip olan liderlik kavramına karşılık yöneticilik statü ve makamın bireye sağladığı gücü otorite olarak kullanmaktadır (Akçakaya, 2010).

Liderliğin iş performansının ve çalışanların verimliliğinin artırılması için onlara yol gösterme, koçluk yapma, görevlerini anlamalarına yardımcı olma gibi rollere sahip olduğu bilinmektedir. Liderlik araştırmaları giderek daha belirgin bir hale gelerek ekip çalışması ve interaktif çalışma ihtiyacı ile gelişmekte olan ekip üyeliği liderliğinin rolü her geçen gün ihmal edilmektedir. Fakat yine de organizasyonlarda ekip çalışmasını temel alan çalışma grupları artarak liderlik kavramına daha fazla önem verilmektedir (Çelik ve Titrek, 2014).

21.yy'da liderlik tanım, araştırma ve uygulamaları bir dizi değişimlere uğramıştır. Alanyazında lider, liderlik ve liderliğin geliştirme uygulamaları ile anlayışlarında ortak bir tanım bulunmamasına rağmen liderlikle ilgili köklü değişiklikler yaşanmıştır (Korkmaz, 2008).

Liderlik kavramının geçmişten 21.yy'a kadarki geçirdiği süreç incelendiğinde liderliğin yönetim ve davranış alanyazınının merkezi ve önemli bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze doğru liderlik incelendiğinde, kavramın örgütsel davranış ve yönetim literatürünün önemli ve merkezi bir parçası olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar kavramın farklı tanımlarını da oluşturmaktadır. Kavram ile ilgili yapılan araştırma sayısı fazla olmakla birlikte araştırmacılar liderlik kavramını genel olarak ilgi duydukları alanlara ve kendi bireysel bakış açılarına göre tanımlamıştır (Akçakaya, 2010).

Liderlik kavramını birçok farklı açıdan inceleyen araştırmacıların üzerinde uzlaştığı ortak nokta liderlik kavramının geleneksel paradigmalara ve teorilere çerçevesinde geniş bir perspektifle incelenmesi ve tanımlanmasıdır. Liderliği amaçlara ulaşılabilirliği için bireylerin şartlara göre problemlerin çözümü ve yönlendirilmesi aşamasında üstlenilen sorumluluk olarak açıklanmaktadır (Çelik ve Sünbül, 2008).

Liderlik amaçlara ulaşmak için belirleyici, etkili ve tutarlı uzmanlık ve empati kurma gibi edimler ile çalışanların yönlendirilmesini içermektedir. Liderlik aşamaları arasında organizasyonun bir arada tutulması, organizasyonu meydana getiren kimlik, beklenti, hedefler, planlanmış süreçler gibi detaylı ve rasyonel olarak belirlenen faaliyetlerin yönlendirilmesi ile organizasyonun geleceğinin planlanması olarak belirtilmiştir (Çelik ve Titrek, 2014).

Liderlik ile ilgili yapılan açıklamalar ve ortaya konulan fikirler liderliğin üç hususuna odaklanmaktadır. Bu hususlardan ilki liderliğin bu statüyü üstlenen kişi açısından bir görev olmasıdır. Liderlik, bir organizasyonda süregelen bir etkinliktir. İkinci husus, kendi talepleri ile liderler tarafından etkilenen ve liderlerin astları olarak tanımlanan diğer bireyleri kapsamaktadır. Bundan dolayı, astlar liderliği olanaklı görerek liderlerin otoritesini meşru hale getirmektedir. Son olarak liderliğin amacı, lidere bağlı grup ya da kişilerin belirlenen hedeflere yönelik olarak yönlendirilmeleridir (Akçay, 2003).

Liderlik, organizasyondaki grubun amaçlarına ulaşmak için paylaştıkları değerlerin, bireysel ya da grup olarak çabalarının düzenli ve daha rahat olabilmesi için yapılan işlemlerin tamamını kapsamaktadır; örgütteki bireylerin amaç ve görevlerinin tekrar edilmesi, sisteme tekrar düzen verilmesi, yükümlülüklerin yeniden dağıtımı ve çizilmesidir. Lider, organizasyon tarafından belirlenen amaca ulaşmak için süreç ve eylemleri

belirleyerek diğer bireylerin bu aşamalara uyum sağlaması için onları organize ve teşvik eden bireydir (Bakan, 2008).

Okulda öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ya da evde çocuk yetiştirme olarak da açıklanabilecek olan liderlik tarzlarının diğer liderlik tarzlarından üstün ya da zayıf olduğu söylenemez. Bir kuruluş ya da firmaya iyi bir biçimde uyum sağlayan liderlik tarzı, organizasyonun kültürüne, lider ve çalışanların birbirleri ile etkileşim yöntemlerine ve organizasyonun işlevsel yönlerine bağlıdır (Çelik ve Sünbül, 2008).

Liderlik, gereken koşulların oluşması ile örgütsel ya da kişisel amaçların gerçekleşmesi için bir bireyin diğer bireyleri etkilemesi ve güdülemesi süreçlerinden meydana gelmektedir. Belirtilen süreç çalışanlar, lider ve koşullar arasındaki ilişkileri meydana getiren durumları belirtmektedir (Akçakaya, 2010).

Klasik ve çağdaş liderlik yaklaşımları yüzyıllar boyunca tartışılmış ve 21.yy'da her iki liderlik tarzının da örgütlerin çoğunda tercih edildiği görülmüştür. Liderlik türleri incelendiğinde bazılarının yaratıcı düşünceleri daha fazla desteklediği, bundan dolayı yeniliğe daha açık olduğu görülmektedir (Koçak ve Özdemir, 2015).

Liderlerde aranan özellikler incelendiğinde iyi bir liderde bulunması gereken ilk özellik etik davranışları benimsemesidir. Örgütsel açıdan daha fazla başarıyı etik davranışlar gösteren liderler göstermektedir. Etik yapı daha sağlıklı ve güvenilir ilişkilerin oluşmasına imkân vermektedir. Etik liderlik kavramında sadakatli olmak, özverili olmak ve verilen sözlerin tutulması gibi değerleri her birey ortaya koyamayacağından liderlik için belirtilen hususlar önem taşımaktadır. Liderlik bir bakımdan da liderlik yapan bireyin taşıdığı özelliklerden çok liderin çabaları ve ortaya çıkan sonuçların organizasyon tarafından onaylanarak beğeni ile karşılanmasıdır (Çelik ve Titrek, 2014).

Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği, bir okulun eğitim kalitesini artırmak için kullanılan bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzı, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeleri ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermeleri için gerekli araçları ve desteği sağlar. Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirmesi, desteklemesi ve cesaretlendirmesi yoluyla gerçekleştirilir (Akgül, 2019).

Öğretim liderliği, öğretmenlerin eğitim sürecine daha fazla dahil olmalarını teşvik eder ve onların öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim stratejileri geliştirmelerini sağlar. Bu liderlik tarzı, öğretmenlerin sürekli olarak eğitimlerini alarak, öğretim tekniklerini ve materyallerini güncellemelerini teşvik eder (Acar ve Kaya, 2012).

Öğretim liderliği, öğretmenlerin iş birliği yapmalarını, fikir alışverişinde bulunmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Böylece, okulda bir dayanışma kültürü oluşturulur ve öğretmenlerin motivasyonu artırılır. Öğretim liderliği, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmalarına yardımcı olur (Acar ve Kaya, 2012).

Öğretim liderliği ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere daha duyarlı ve empatik davranmalarına yardımcı olur. Bu, öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılayarak, bütünsel bir eğitim sağlar. Bu sayede, öğrencilerin özgüveni artar ve başarılı bireyler olarak yetişmeleri desteklenir (Ay, 2014: 121).

Öğretim liderliği, okulda bir yenilik kültürü oluşturarak, öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmelerine ve uygulamalarına olanak tanır. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme deneyimi daha zenginleştirilir ve eğitim kalitesi artırılır (Aslan, 2019).

Sonuç olarak, öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte çalışarak öğrencilerin öğrenme başarısını artırmayı hedefleyen bir liderlik tarzıdır.

Okul Yöneticilerinin Liderliği

Okullar eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler olarak eğitimin temel unsurlarını oluşturan yegâne kurumlardandır. Okulların müdürler tarafından yönetilmekte ve okulun da lideri konumunda bulunmaktadır. Okul müdürlerinin paylaşımcı bir yol izleme, amaç ve bakış açısı belirleme, uygulamada etik değerleri ön plana çıkarma, çalışanların görüş ve önerilerini dikkate alma, çalışanların kararlara katılmalarını sağlama, kurumdaki maddi ve manevi kaynakları etkili kullanma gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Akgül, 2019).

Okul yöneticilerinin standartlaşması ve yeterliklerini tanımlayan ve “Eyalet Okul Yöneticileri Başkanları Konseyi” tarafından yayımlanan bir raporda eğitim liderliğinin standartları ortaya konmuştur. 1996 yılında yayımlanan bu standartlar kısaca ISLLC (The Interstate School Leaders Licensure Consortium) olarak ifade

edilmiştir. Raporda altı standart ortaya konmuş ve standartlar için ayrı ayrı performans, eğilim ve bilgi başlıkları yer almıştır (Ayдын Turan, 2019).

1966 yılında yayımlanan ISLLC standartlarına göre okul lideri; etrafta olup bitenlere duyarlı, tutarlı ve adil, güçlü iletişim becerisine sahip, kaynakları verimli ve etkili kullanabilen, gelişime açık ve geniş görüş sahibi bireylerdir. Okul müdürlerinin liderliği; veli, çevre, okul ve toplumsal yaşamda gösterilen etkililiğe, faaliyetlerdeki başarıya, okulun amaç ve geniş görüş anlayışını medyaya ve topluma duyurabilmeye, öğretmenleri gözlemleyip gelişimlerini desteklemeye, öğretimin kontrolünü sağlamaya ve belirlenen hedeflere bakılarak anlaşılabilir (Ay, 2014). Okul müdürleri, liderliğin öğretimsel ve yönetsel boyutlarını birlikte yürürebildikleri ölçüde başarılıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderlik düzeylerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmış olup, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Bu çalışma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışma süresi ve eğitim durumu değişkenleri açısından göre okul müdürlerinin öğretim liderliği hakkındaki görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı sınımlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan ortaokullarda görevine devam eden 200 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya dâhil edilen 125 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla katılımcıların cinsiyet, çalışma süresi, yaş ve medeni durumlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılım bilgisi aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

	f	%
Kadın	69	55,2
Erkek	56	44,8
Toplam	125	100,0

Araştırmaya katılan kişilerin %52,5'ini (69) kadın, %44,8'ini (56) erkek katılımcıların oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada kadın katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısından fazladır. Bu durum kadın öğretmenlerin çalışmada daha fazla yer aldığını göstermektedir.

Katılımcıların çalışma sürelerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 2: Katılımcıların Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde
0-5 yıl	43	34,4
6-10 yıl	57	45,6
11 yıl ve üstü	25	20,0
Total	125	100,0

Katılımcıların çalışma sürelerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %34,4'ünün (43) 0-5 yıl arası, %45,6'sinin (57) 6-10 yıl arası, %20'sinin (25) 11 yıl ve üstü süre ile çalıştıkları görülmüştür. Çalışma süreleri bakımından araştırmaya en fazla katılım 6-10 yıl süre ile çalışanlardan olmuştur. En az katılımcı sayısı ise 11 yıl ve üstü süre çalışanlardan oluşmuştur.

Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 3: Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde
20-29 yaş	55	44,0
30-39 yaş	46	36,8
40-49 yaş	11	8,8
50 ve üstü	13	10,4
Toplam	125	100,0

Katılımcıların yaşlarına ilişkin yanıtlar; 20-29 yaş arası %44 (55), 30-39 yaş arası %36,8 (46), 40-49 yaş arası %8,8 (11), 50 ve üstü %10,4 (13) olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya en fazla katılımın 20-29 yaş arasında yer alan öğretmenlerden olduğu görülmüştür.

Çalışmaya en az katılımın 40-49 yaştaiki öğretmenlerden olduğu görülmüştür. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 4: Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde
Evli	69	55,2
Bekar	56	44,8
Toplam	125	100,0

Katılımcı öğretmenlerin medeni durumları ile ilgili olarak katılımcıların %52,5'inin (69) medeni durumunu evli, %44,8'inin (56) ise bekar olarak ifade edilmiştir. Tablo incelendiğinde evli öğretmenlerin bekarlardan daha fazla olduğu görülecektir. Bu durum bekar öğretmenlerin çalışmada daha az yer aldığını göstermektedir. Katılımcıların eğitimlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 5: Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

	Sayı	Yüzde
Lisans	79	63,2
Yüksek Lisans	36	28,8
Doktora	10	8,0
Total	125	100,0

Katılımcıların çalışma sürelerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %63,2'sinin (79) Lisans, %28,8'inin (36) Yüksek Lisans, %8'inin (10) Doktora düzeyinde öğrenim aldığı görülmüştür. Eğitim durumu bakımından araştırmaya en fazla katılım Lisans mezunu çalışanlardan olmuştur. En az katılımcı sayısı ise Doktora mezunu çalışanlardan oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Liderliği Ölçeği (Kısa form) kullanılmıştır. Öğretim liderliği ölçeği, farklı kültürlerle uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracıdır (Hallinger ve Wang, 2015). Ölçeğin boyutları Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği olarak belirlenmiştir. Ölçek, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne sıklıkla sergilediklerini değerlendirmek için 5'li Likert tipinde bir skalayı kullanır (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman). Türkçeye uyarlanma sürecinde dört madde, Türk eğitim sistemi bağlamına uygun olmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır (Bellibaş vd., 2016). Uyarlanan kısa form, 25 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Yapılan DFA analizi sonucunda, RMSEA = .057, SRMR = .02, GFI = .85, TLI = .98 ve CFI = .98 uyum indeksleri elde edilmiştir. Bu uyum indeksleri, ölçme aracının Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir ve uyarlanan kısa form için Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda alt ölçeğin uyum indeksleri iyi uyum göstermiştir ($\chi^2 / df = 2.25$, RMSEA=0.05, CFI= 0.96, TLI= 0.95 ve SRMR=0.02). Ölçeğin ortalama ayıklanmış varyans değeri .82 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi için uygulanan omega güvenirlilik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, öğretim liderliği ölçeğinin Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri örneklem grubundaki katılımcılara 2022-2023 öğretim yılında araştırmacı tarafından ölçeklerin uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Ölçek Google Forms üzerinde hazırlanmış ve katılımcı öğretmenlere çalışma ile ilgili kısa bilgilendirme yaptıktan sonra ölçek formu online olarak doldurmaları istenmiştir. Hazırlanan ölçeğin linki sosyal medya aracılığıyla ortaokul öğretmenlerine iletilmiştir.

Araştırmanın istatistiksel hesaplamaları SPSS 20,0 programında yapılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin liderlik algılarına yönelik ifadelerle verdikleri yanıtların ortalamalarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmış ve elde edilen ortalama değerler ışığında sonuçlar yorumlanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun tespit edilmesi için KMO ve Bartlett's Testi yapılmış, daha sonra faktör analizi uygulanmıştır. Verilen cevapların demografik faktörlere göre değişimini belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Uygulanan ankette 5'li Likert tipi ölçeklendirme kullanılmıştır. Derecelendirme "hiçbir zamandan" "her zaman"a doğru yöndedir. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenin liderlik algısının güçlü, düşük puan alınması öğretmenin liderlik algısının zayıf olduğuna işaret etmektedir.

BULGULAR

Katılımcıların toplam 25 ifadeye verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapmalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarına Yönelik Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	N	Ort.	S.s
Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	125	2,58	1,340
Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik caba sarf etmek.	125	2,17	1,134
Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	125	3,75	,956
Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	125	2,41	,890
Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	125	3,66	1,308
İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak	125	3,44	,884
Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	125	3,43	,970
Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	125	3,82	,934
Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	125	3,22	,999
Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	125	2,86	1,166
Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	125	3,44	1,132
Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda acık olmak.	125	3,02	1,043
Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	125	2,79	1,018
Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	125	3,58	,986
Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	125	3,55	1,035
Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	125	3,48	1,168
Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	125	2,87	1,178
Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “ yapıcı ” tutumlar sergilemek	125	3,57	1,019
Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	125	3,70	,992
Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için caba sarf etmek.	125	3,68	,947
Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	125	3,98	,724
Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	125	3,59	1,056
Öğrencilerine güvenmek.	125	3,90	,896
Öğrencilerine güven vermek.	125	2,92	1,222
Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek	125	2,82	1,132

İfadelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.” ($\bar{X}=4,02$) olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler sırasıyla “Öğrencilerine güvenmek.” ($\bar{X}=3,92$) ve “Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.” ($\bar{X}=3,77$) olmuştur.

İfadelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip ifadenin “Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik caba sarf etmek.” ($\bar{X}=2,10$) olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip ifadeler sırasıyla “Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.” ($\bar{X}=2,15$) ve “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.” ($\bar{X}=2,40$) olmuştur.

Ölçek ortalamalarına bakılarak öğretmenlerin liderlik algıları ölçeğindeki ifadelerle yönelik olarak verilen cevapların ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak bazı ifadeler dışında ölçeğe ortanın üzerinde puanlama yaptıkları görülmüştür. Verilen cevaplar katılmıyorum, kararsızım ve katılıyorum seçenekleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim içeriklerin öğrencilerin düzeylerine göre hazırlama, öğrencilere güvenme ve güçlü iletişim konularında istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerle ilgili durumlarda öğretmenlerin liderlik algıları yükselmektedir. Diğer taraftan, meslektaşları ile yardımlaşma, güncel gelişmelerden onları haberdar etme ve meslektaşları ile iletişim konularından liderlik algıları azalmaktadır.

Katılımcıların cinsiyetine göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık liderlik algıları ölçeğinin hiçbir faktöründe bulunmamıştır. Tüm faktörler için %95 güven aralığında $p>0,05$ 'tir. Öğretmenlerin liderlik algıları hiçbir faktörde kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermemiştir. Kadınlar ve erkeklerin liderlik algıları birbirlerine benzemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup İstatistiği		N	Ort.	Ss	T	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	69	3,4873	,46876	,105	,775
	Erkek	56	3,5089	,34940		
Mesleki Gelişme	Kadın	69	3,2663	,46816	,115	,192
	Erkek	56	3,3661	,35902		
Meslektaşlarla İş birliği	Kadın	69	3,0853	,42230	,021	0,254
	Erkek	56	3,1853	,30410		

Kadın ve erkek katılımcıların kurumsal gelişme ve mesleki gelişme konularındaki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Ancak, meslektaşlarla iş birliği konusunda kadınların ortalama puanı erkeklere göre daha düşüktür ($p < 0,05$). Bu sonuçlar, iş birliği konusunda kadınların erkeklere göre daha az memnun olduklarını göstermektedir. Bu bilgi, yöneticilerin meslektaşlarla iş birliği konusunda kadınların memnuniyetini artırmak için çaba göstermeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık sadece Mesleki Gelişme ($p < 0,05$) faktörü için bulunmuştur. Kurumsal Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği faktörleri için %95 güven aralığında $sig > 0,05$ 'tir. Öğretmenlerin liderlik algıları bekâr ya da evli olma durumlarına göre Mesleki Gelişme faktörü için değişiklik göstermektedir. Kurumsal Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği faktörleri için evli öğretmenler ve bekâr öğretmenlerin liderlik algıları birbirine benzemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup İstatistiği		N	Ort.	Ss	T	p
Kurumsal Gelişme	Bekâr	69	3,5580	,45857	1,827	,070
	Evli	56	3,4219	,35159		
Mesleki Gelişme	Bekâr	69	3,3841	,41086	2,170	,032
	Evli	56	3,2210	,42640		
Meslektaşlarla İş birliği	Bekâr	69	3,1031	,30626	,589	,557
	Evli	56	3,0635	,44285		

Katılımcıların liderlik algıları Mesleki Gelişme faktöründe ortalamalar incelendiğinde verilen cevapların ortalamalarında farklılık göstermektedir. Mesleki Gelişme faktöründe bekâr öğretmenler evlilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bekâr öğretmenlerin mesleki gelişim algıları evli öğretmenlere göre daha yüksektir.

Katılımcıların çalışma sürelerine göre öğretmenlerin liderlik algıları Kurumsal Gelişme ($p < 0,05$) faktörü için anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere Mesleki gelişme ve Gelişme ve Meslektaşlarla İş birliği faktörleri için %95 güven aralığında $p > 0,05$ 'tir. Öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzun ya da kısa olmasına göre liderlik algıları Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İş birliği faktörleri için değişmemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Çalışma Sürelerine Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	1,559	2	,780	4,730	,011
	Grup içi	20,111	122	,165		
	Toplam	21,671	124			
Mesleki Gelişme	Gruplar arası	,306	2	,153	,848	,431
	Grup içi	21,995	122	,180		
	Toplam	22,301	124			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	,414	2	,207	1,503	,226
	Grup içi	16,799	122	,138		
	Toplam	17,213	124			

Kurumsal Gelişme Faktörü öğretmenlerin çalışma sürelerine göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkı anlamak için post hoc testlerinden Tukey testi incelenmiştir. 0-5 yıl arası çalışanlarla 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin verdikleri cevaplar birbirinden farklıdır. 0-5 yıl arası çalışan öğretmenler 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre kurumsal gelişimleri konusunda daha olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Anova Analizi eğitim durumlarına göre öğretmenlerin liderlik algıları faktörlerin hiçbirisi için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere tüm faktörler için %95 güven aralığında $p > 0,05$ 'tir. Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ya da doktora mezunu

olmalarına göre liderlik algıları Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği açısından birbirlerine benzemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	,521	2	,261	1,504	,226
	Grup içi	21,149	122	,173		
	Toplam	21,671	124			
Mesleki Gelişme	Gruplar arası	,289	2	,144	,800	,452
	Grup içi	22,012	122	,180		
	Toplam	22,300	124			
Meslektaşlarla İş birliği	Gruplar arası	,403	2	,202	1,464	,235
	Grup içi	16,810	122	,138		
	Toplam	17,213	124			

Bu tablo, farklı grupların (kurumsal gelişme, mesleki gelişme, meslektaşlarla işbirliği) puanlarının ANOVA analizi sonuçlarını içerir. Gruplar arası kareler toplamı, gruplar arasındaki farkın toplam varyansını gösterir. df (degrees of freedom) değeri, örnekleme boyutu ile grup sayısı arasındaki farkı ifade eder.

Kareler ortalaması, her bir gruptaki varyansı gösterir ve gruplar arasındaki farkın büyüklüğünü ölçer. F değeri, gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılır. p değeri, null hipotezin (gruplar arasında bir fark yoktur) reddedilip reddedilmeyeceğini belirler. Eğer p değeri belirli bir alfa seviyesinden küçükse (genellikle 0,05), o zaman gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu düşünülür. Bu tabloya göre, her üç konuda da gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Bu sonuçlar, farklı gruplar arasında puan farklılıklarının tesadüfi olduğunu ve bir grup diğerlerinden daha iyi ya da kötü olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların yaş durumlarına göre öğretmenlerin liderlik algıları faktörlerin hiçbiri için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Anova tablosundan da anlaşılacağı üzere tüm faktörler için %95 güven aralığında $p > 0,05$ 'tir. Öğretmenlerin yaş durumuna göre liderlik algıları Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İş birliği açısından birbirlerine benzemektedir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Yaşlarına Göre Anova Analizi

ANOVA		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	,475	3	,158	,904	,441
	Grup içi	21,196	121	,175		
	Toplam	21,671	124			
Mesleki Gelişme	Gruplar arası	,785	3	,262	1,472	,226
	Grup içi	21,515	121	,178		
	Toplam	22,301	124			
Meslektaşlarla İş birliği	Gruplar arası	,171	3	,057	,404	,750
	Grup içi	17,043	121	,141		
	Toplam	17,213	124			

Bu tablo, katılımcıların yaşlarına göre üç farklı liderlik faktörü olan Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İş birliği algıları arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Her üç faktör için de gruplar arası kareler toplamı ve F değerleri düşük, p değerleri yüksek olduğundan, eğitim durumuna bağlı olarak liderlik algısındaki farklılıkların tesadüfi olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizleri gerçekleştirilerek bu analizler ışığında veriler yorumlanmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik analiz yapılmış, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırmada katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısından fazladır. Bu durum kadın öğretmenlerin çalışmada daha fazla yer aldığını göstermektedir. Çalışma süreleri bakımından araştırmaya en fazla katılım 6-10 yıl süre ile çalışanlardan olmuştur. En az katılımcı sayısı ise 11 yıl ve üstü süre çalışanlardan oluşmuştur. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya en fazla katılımın 20-29 yaş arasında yer alan öğretmenlerden olduğu görülmüştür. Çalışmaya en az katılımın 40-49 yaşta öğretmenlerden olduğu görülmüştür. Bekar öğretmenlerin çalışmada daha az yer aldığını görülmüştür. Eğitim durumu bakımından araştırmaya en fazla katılım Lisans mezunu çalışanlardan olmuştur. En az katılımcı sayısı ise Doktora mezunu çalışanlardan oluşmuştur. Öğretmenler genel olarak liderlik algısı ölçeğindeki ifadelerle ortanın üzerinde puanlama

yapmaktadır. Kadınlar ve erkeklerin liderlik algıları birbirlerine benzemektedir. Mesleki Gelişme faktöründe bekar öğretmenler evlilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre kurumsal gelişimleri konusunda daha olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına, yaşlarına ve çalışma sürelerine göre liderlik algıları faktörler açısından birbirine benzemektedir.

Ölçek ortalamalarına bakılarak öğretmenlerin liderlik algıları ölçeğindeki ifadelerle yönelik olarak verilen cevapların ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak bazı ifadeler dışında ölçeğe ortanın üzerinde puanlama yaptıkları görülmüştür. Verilen cevaplar katılmıyorum, kararsızım ve katılıyorum seçenekleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim içeriklerin öğrencilerin düzeylerine göre hazırlama, öğrencilere güvenme ve güçlü iletişim konularında istekli oldukları görülmektedir. Öğrencilerle ilgili durumlarda öğretmenlerin liderlik algıları yükselmektedir. Diğer taraftan, meslektaşları ile yardımlaşma, güncel gelişmelerden onları haberdar etme ve meslektaşları ile iletişim konularından liderlik algıları azalmaktadır. Cansüğü (2016), Bardakçı (2017) ve Özyiğit'in (2012) yapmış oldukları araştırmalarla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin liderlik algıları hiçbir faktörde kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermemiştir. Kadınlar ve erkeklerin liderlik algıları birbirlerine benzemektedir.

Öğretmenlerin liderlik algıları bekâr ya da evli olma durumlarına göre Mesleki Gelişme faktörü için değişiklik göstermektedir. Kurumsal Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği faktörleri için evli öğretmenler ve bekâr öğretmenlerin liderlik algıları birbirine benzemektedir. Mesleki Gelişme faktöründe bekar öğretmenler evlilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bekar öğretmenlerin mesleki gelişim algıları evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç Vural (2016), Abu Tineh, Khasawneh ve Omary (2009), Dalgıç (2015) ve Tozal (2015)'in araştırmaları ile örtüşmemektedir. Bu araştırmaların sonuçlarının tamamında evli öğretmenlerin mesleki gelişim algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzun ya da kısa olmasına göre liderlik algıları Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği faktörleri için değişmemektedir. 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenler 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre kurumsal gelişimleri konusunda daha olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bardakçı (2017) ve Özyiğit'in (2012) yapmış oldukları araştırmalarla bu araştırma sonuçları birbirine benzemektedir.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre öğretmenlerin liderlik algıları faktörlerin hiçbiri için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ya da doktora mezunu olmalarına göre liderlik algıları Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği açısından birbirlerine benzemektedir. Özyiğit'in (2012) tarafından yapılan bu araştırma sonuçları birbirine benzemektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmenlerin liderlik algıları faktörlerin hiçbiri için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin genç ya da daha ileri yaşlarda olmalarına göre liderlik algıları Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği açısından birbirlerine benzemektedir. Cansüğü (2016), Bardakçı (2017) ve Özyiğit'in (2012) yapmış oldukları araştırmalarla örtüşmektedir.

ÖNERİLER

Meslektaşlarla İş birliği konusunda liderlik algısını artırmak için, öğretmenlere meslektaşları ile daha sık etkileşim kurma fırsatı sunulabilir. Örneğin, iş birliği yapabilecekleri proje gruplarına dâhil edilebilirler.

Güncel gelişmelerden haberdar olma konusunda liderlik algısını artırmak için, öğretmenlere düzenli olarak eğitim ve seminerler sunulabilir. Bu sayede öğretmenler kendilerini sürekli olarak güncel tutabilirler.

Bekâr öğretmenlerin liderlik algılarını desteklemek için, öğretmenlere mesleki gelişimleri konusunda daha fazla desteğin verilmesi ve kendilerini geliştirme fırsatları sunulması önemlidir.

Öğretmenlerin Kurumsal Gelişme algılarını artırmak için, yöneticiler ve okul idaresi, öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine göre hazırlık yapmaları konusunda daha fazla teşvik etmelidir.

Tüm öğretmenlere yönelik olarak iletişim, ekip çalışması ve güven konularında liderlik becerilerini geliştirme fırsatları sağlanabilir. Bu sayede öğretmenler, öğrenciler ve meslektaşları ile daha iyi bir iletişim kurabilirler.

KAYNAKÇA

Acar, G. & Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.

Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*. 1(5), 157-177.

- Akgül, D. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumu arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Aslan, S. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ay, M. H. (2014). Okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydın Turan, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması, *KMU İİBF Dergisi*, 10 (14).
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çelik, M ve Titrek, O. (2014). İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği). *Conference Paper, Conference: ULES Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya*, 2.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları üzerinde sosyal girişimciliğin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 631-645.
- Korkmaz, M. (2008). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 14 (53), 78-98.
- Mete, A. Y. ve Serin, H. (2015). Okul Yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12-2 (24):147-159.



Ortaokul Öğrencilerinin İyi Olma Hallerini Etkileyen Unsurların İncelenmesi : Nitel Bir İnceleme

Investigation of the Factors Affecting the Well-Being of Secondary School Students : A Qualitative Study

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen unsurların öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu bağlamda mevcut çalışmada, ortaokul öğrencilerinin iyi olma halleri üzerinde etkili olan etmenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması olarak desenlenmiş olup veriler Mersin ili Silifke ilçesi ortaokul kurumlarında öğrenim görmeye devam eden 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırma verileri alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları şunlardır: (I) Öğrencilerin iyi olma halini etkileyen unsurlar; sosyal ve ekonomik hayatı, eğitim hayatıdır. (II) Öğrencilerin okul ve öğretmenlerden beklentileri; akademik beklentiler, psikolojik destek beklentisi, aktiviter ve fiziki şartlar. (III) Öğrencilerin iyi olma halinin eğitim hayatına etkileri; olumlu etkiler,olumsuz etkiler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara; okullarda velilere aile içi iletişim ile ilgili eğitimler düzenlenmesi, akademik düzeyde başarısızlığın nedenlerinin araştırılıp tespit edilen sonuçlar doğrultusunda çalışmalar yapılması, okullardaki rehber öğretmen eksikliğinin giderilmesi, okuldaki öğretmen ve yöneticilere etkili iletişim becerileri eğitimleri düzenlenmesi, okullardaki sosyal ve sanatsal etkinliklerin öğrenci istekleri doğrultusunda artırılması, öğrencilerin olumsuz duygularıyla başa çıkabilmeleri için düzenli aralıklarla uzmanlar tarafından eğitimler verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Araştırma sonuçları ilgili alanyazınla ilişkili bir şekilde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Öğrenci, İyi Olma Hali, Nitel Araştırma, Durum Çalışması, İçerik Analizi

ABSTRACT





The aim of this study is to determine the factors affecting the well-being of secondary school students according to the opinions of the students. In this context, in the current study, the factors affecting the well-being of middle school students were tried to be revealed. The research was designed as a qualitative research method and case study, and the data were collected from 8th grade students who continue to study in middle school institutions in Silifke district of Mersin province. Criterion sampling strategy, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the research participants. The research data were obtained through a semi-structured interview form developed based on the literature and expert opinions. Descriptive content analysis method was used to analyze the data collected in the study. The results of this research are as follows: (I) Factors affecting students' well-being are social and economic life and educational life. (II) Students' expectations from schools and teachers are academic expectations, psychological support expectations, activities and physical conditions. (III) The effects of students' well-being on their educational life are determined as positive effects and negative effects. Based on the results of the research, practitioners are advised to organize trainings for parents about family communication in schools, to investigate the causes of academic failure and to work in line with the results determined, to eliminate the lack of guidance counselors in schools, to organize effective communication skills trainings for teachers and administrators in schools, to increase social and artistic activities in schools in line with student requests, to provide regular trainings by experts to help students cope with their negative emotions. recommendations were made. The results of the research are discussed in relation to the related literature and some suggestions are presented.

Keywords: Middle School, Student, Well-Being, Qualitative Research, Case Study, Content Analysis

GİRİŞ

Her birey hayatı boyunca farklı eylemlerde bulunur. Bunu yapmasındaki amaç yaşamını sürdürebilme güdüsüdür. Yaşamın devamlılığı için çalışır, sosyalleşir, plan yapar ve uygular. Bu ihtiyaçlarından biri veya birkaçı gerçekleşmediğinde farklı davranışlarda bulunabilir. İhtiyaçlar karşılanmadığında sergilenen davranışlar yaşamsal doyum ve mutluluğu kapsayan öznel iyi oluşla ilgilidir. Mutlulukla ilgili yapılan araştırmalarda mutluluğun öznel değerlendirilmesi ön plana çıkarılmıştır (Diener, 1984).

Psikolojide mutluluk öznel iyi oluşla anlaşılmaktadır. İnsanın mutluluğunu yani iyi oluş halini arttırmak bu alanda ilk hedefdir (Diener, 2000). Ruh hali bakımından iyi bir yaşam sürmek için olumsuz etkileri olan psikolojik sorunların ortadan kalkması ve bireyin kendini iyi hissetmesi gerekir. İnsanın hayatından memnun olma durumu ve hayatını iyi olarak tanımlaması aslında öznel iyi oluşla doğrudan ilişkilidir. Öznel iyi oluş bilişsel ve duyuşsal olarak ikiye ayrılabilir. Duyuşsal boyutun alt boyutu olarak kabul edilen olumlu

Vahap Özkan ¹ 
Özlem Özkan ² 
Ozan Kaplanoğlu ³ 
Mustafa Aslan ⁴ 

How to Cite This Article

Özkan, V., Özkan, Ö.,
Kaplanoğlu, O. & Aslan, M.
(2023). "Ortaokul
Öğrencilerinin İyi Olma
Hallerini Etkileyen
Unsurların İncelenmesi :
Nitel Bir İnceleme",
International Social Mentality
and Researcher Thinkers
Journal, (Issn:2630-631X)
9(73): 4011-4022. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71042>

Arrival: 12 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

duygulanım umut, mutluluk, sevinç, güven gibi hislerle ifade edilirken, olumsuz duygulanım nefret, üzüntü, kin, gam gibi duygu durumlarını içerir. Bilişsel boyutun altında yer alan yaşam doyumu ise bireyin hayatındaki kesitleri anlamlandırması olarak anlaşılabilir (Myers ve Diener, 1995).

Birey; yeme-içme, barınma, giyinme, sevmeye-sevilmeye, saygınlık, aidiyet, bilmek, başarmak, adalet, özgürlük gibi ihtiyaçlar duyar. Temel ihtiyaçları karşılanan birey psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak ister. Temel ihtiyaçlar kadar hayati önceliği olmasa bile hayatın anlamı, mutluluğu ve doyumu için gereklidir (Deveci, 2007).

Çocuğun iyi olma hali (child well-being) yaşam standardını, öznel iyi oluşunu, mutluluğunu önemseyen ve yapabileceklerini arttırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Ulusal ve uluslararası değerlendirmelere göre çocuğun iyi olma durumuyla ilgili yapılan çalışmalarda çevre şartları, sağlık, güvenlik vb. konuların yanı sıra “eğitime ilişkin iyi olma hali” ve “okul yaşamının kalitesi” de önemli görülen konular arasına alınmıştır. Akademik başarı haricinde iyi olma haliyle ilgili bulgulara rastlanılmıştır. Akran zorbalığı, okula aidiyet duygusu, okula aç gelme vb. (Eğitim İzleme Raporu, 2020).

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin iyi olma hallerini etkileyen unsurlara ilişkin birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda; Çocukların gözünden Türkiye’ye özgü ulusal çocuğun iyi olma hali göstergelerinin geliştirilmesi raporu (UNICEF, 2014), Türkiye’de Eğitim İzleme Raporu (Karataş, 2021), Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişki (Şirin ve Ulaş, 2015), Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki (Ak, 2016), Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi (Ümmet ve Demirci, 2017), İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde kontrol hissi ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Babalar, 2018), Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçları düzeyinin karşılaştırması (Nigar, 2014), İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin ergen öznel iyi oluşlarının kişisel ve sosyal özelliklerine göre incelenmesi (Bozkurt ve Sönmez, 2016), Kur’an kursu öğrencilerinde öznel iyi olma hali ve kaygı ilişkisi (Çoban, 2021), Öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile duygusal ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Başaran, Erol ve Yılmaz, 2020), Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerin incelenmesi (Yaldız ve Kılınç, 2021) gibi farklı boyutlarda ve kademelerde çalışmalara rastlanmıştır.

Yapılan alanyazın incelemesinde iyi oluşla farklı unsurlar arasında yapılan araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir. Ancak iyi olma hallerini etkileyen unsurların incelenmesine ilişkin ortaokul seviyesinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum ilgili alanyazında bir boşluk teşkil etmektedir. Alan yazındaki eksikliği doldurmak, katkı sağlamak, konuya farklı bir bakış açısı getirmek için bu unsurları geliştirmek önem arz etmektedir. Öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen unsurların belirlenmesi, bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen unsurların belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen unsurlar nelerdir?

Okul ve öğretmen düzeyinde ortaokul öğrencilerinin iyi olma hallerini geliştirmek için neler yapılabilir?

Öğrencilerinin iyi olma halinin eğitim-öğretim süreçlerine etkileri neler olabilir?

Yaşları gereği ergenlik döneminde olan çocuklar için birçok karmaşa mevcuttur. Gerek fiziksel gerekse psikolojik olarak yaşamlarında farklı değişimler oluşmaktadır. Bunun neticesinde olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmaktadırlar. Olumsuz durumlar hayata uyum konusunda onları sıkıntıya sokmaktadır. Bu da gelecekteki yaşamlarında sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin görüşlerini alarak iyi olma hallerini etkileyen unsurların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın, öğrencilerin her türlü gelişimiyle ilgili ayrıntılı bilgi toplanmasına faydalı olacağı düşünülmüştür. Yapılan alanyazın taramasında iyi oluşun hep belirli unsurlarla karşılaştırılmasının yapıldığı, ortaokul alanında iyi oluşu etkileyen unsurların araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından bu konudaki boşluğu doldurmaya katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ortaokul öğrencilerinin gelişimlerinin iyileştirilmesi, psikolojik anlamda daha sağlıklı yetişmeleri açısından okullardaki yönetici ve öğretmenlere yol göstermesi beklenmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda iyi oluşla ilişkili değerlendirilmeye alınabilecek farklı unsurların belirlenmesine katkı sunacağı da düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen unsurların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Nitel araştırmalar; bilginin ayrıntı ve boyutunun, yaşandığı ortamda en iyi şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Bir nitel araştırma deseni olan durum çalışması; yaşanan duruma yerinde bakma, düzenli bir şekilde verileri toplama, toplanan verileri analiz edip ortaya koyma olarak tanımlanabilir. Olayların nasıl ve niçin olduğu, ileride tekrar yaşanması durumunda nasıl tedbirler alınması gerektiği konusunda araştırmacıya fikir verir (Davey, 1991).

Durum çalışmalarının farklı türleri vardır. İncelenecek durumun teki veya çoklu olmasına göre değişim gösterir. Bu çalışmada öğrencilerin iyi oluşu tek bir durum olarak incelendiğinden, tekli durum çalışması desenine girmektedir.

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesi Susanoğlu Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Ölçüt olarak ortaokul öğrencisi olma belirlenmiştir. Araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin iyi oluşunu etkileyen unsurların belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Silifke ilçesi Susanoğlu Ortaokulu'nda eğitim gören 13 kız, 12 erkek, toplam 25 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar 13-15 yaş aralığındaki 8. sınıf öğrencileridir. Örnekleme belirlemede emek ve zaman bakımından kolaylık sağlaması maksadıyla kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Bu sebepten katılımcılar aynı okulda bulunan öğrencilerden seçilmiştir. Öznel iyi oluş kavramının algılanması bakımından 8.sınıf seviyesinin yaş itibarı ile daha gerçekçi ve bilinçli cevaplar vereceği düşünülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
K1	Erkek	14	8
K2	Kız	14	8
K3	Erkek	13	8
K4	Erkek	13	8
K5	Kız	14	8
K6	Kız	13	8
K7	Kız	13	8
K8	Kız	14	8
K9	Erkek	14	8
K10	Kız	14	8
K11	Erkek	13	8
K12	Kız	13	8
K13	Kız	14	8
K14	Erkek	14	8
K15	Kız	14	8
K16	Erkek	13	8
K17	Kız	14	8
K18	Kız	14	8
K19	Kız	14	8
K20	Erkek	14	8
K21	Erkek	14	8
K22	Erkek	14	8
K23	Kız	13	8
K24	Erkek	14	8
K25	Erkek	13	8

Veri Toplama Araçları

Ortaokul öğrencilerinin iyi oluşlarını etkileyen unsurların incelendiği bu çalışmada öğrencilerin kendi görüşlerini öğrenmek ve ayrıntılı bir araştırma yapabilmek için veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu maksatla görüşmeye uygun yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasından önce ilgili alanyazın incelemesi yapılmış, konuyla bağlantılı araştırmalar irdelenmiştir. Hazırlanan görüşme formunda araştırmanın problem durumuyla ilgili 3 soruya yer verilmiştir. Sorular

öğrencilerden ayrıntılı bilgi alabilmek üzere hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanın görüşlerine başvurmak maksadıyla yollanmıştır. Uzman incelemesi sonucunda sorulara biraz ayrıntı getirilerek, okul ortamındaki beklentileri ve akademik başarılarına etkileri ile bağlantılı hale getirilmiştir. Son düzenlemeleri yapılan form uzman onayı ile uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için Mersin ili Silifke İlçesi Susanoğlu Ortaokulu'na görüşme formu ve veli onam formu ekleri ile izin dilekçesi verilmiş, gerekli izinlerin alınması için Silifke İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne üst yazıyla gönderilmiştir. Araştırmanın tek bir okulda yapılması sebebiyle izin işlemi İlçe Milli Eğitim kanalıyla Kaymakamlık oluruyla alınmıştır. Araştırma katılımcılarının velilerinden, öğrencinin araştırmaya katılımını onayladığına dair veli onam formu imzalı şekilde alınmıştır. İzin işlemlerinin tamamlanmasının ardından araştırmanın katılımcıları olan 25 öğrenciyle toplantı yapılarak, araştırma hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Özel iyi oluş kavramı açıklanmış, konuyla ilgili ayrıntılar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere isimlerinin ve verdikleri cevapların 3. şahıslarla paylaşılmayacağı, herhangi bir yerde kimliklerini teşhir edecek şekilde yayınlanmayacağı bilgisi verilmiştir. Öğrencilerle yapılacak görüşme için gün ve saat kararlaştırılmıştır. Görüşmenin yapıldığı gün ve saat serbest zaman etkinliğine denk getirilmiştir. Yapılan görüşme 40 dakika sürmüştür. Zaman, sorulara yanıt verebilmeleri için düşünmeleri ve kaygı yaşamamaları açısından yeterli olmuştur. Her bir öğrenci için görüşme formu çoğaltılmış ve bireysel olarak kendi el yazıları ile doldurmaları istenmiştir. Formlarda kimliklerini belli edecek herhangi bir bilgi istenmemiş olduğu hatırlatılmış, bu sebepten içtenlikle cevaplamaları söylenmiştir. Görüşme sonrası yazılı şekilde teslim alınan formlar bir araya getirilerek 50 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sırasında toplanan yazılı görüşme formları düzenlenip, her birine numara verilmiştir. Numaralandırma işlemi karışık ve rastgele seçimle yapılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Baltacı (2017) içerik analizini; araştırmanın özüne ilişkin durumları belirlemek için, elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenip yorumlanmasıdır diye tanımlamıştır. Toplanan veriler tasniflenerek yorumlanmıştır. Her soruya verilen cevapların arasındaki ilişki incelenmiş, belirlenen konulara göre gruplayarak yorumlanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile yapılan analiz neticesinde 3 ana tema ve bu ana tema altında toplanan 7 alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kod ve temalar tablo haline getirilmiş ve danışman öğretim üyesine sunulmuştur. Danışman öğretim üyesinin teyidi ile vermiş olduğu geri dönütler neticesinde düzenlemeler yapılmıştır. Temalar ve alt temalara bu şekilde son hali verilmiştir. Gerekli yerlerde katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerinin iyi olma hallerini etkileyen unsurların belirlenmesi amacıyla katılımcılardan toplanan bilgilerin araştırmacı tarafından analizi yapılarak oluşturulan bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Toplanan veriler 25 öğrenci ile yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Analiz sonuçlarından bulgular; öğrencilerin iyi olma halini etkileyen unsurlar, öğrencilerin okul ve öğretmenden beklentileri ve öğrencilerin iyi olma halinin eğitim hayatına etkileri olmak üzere 3 ana tema, 7 alt tema ve 23 koddan oluşmaktadır. Alt temalar, bu temalara ait kodlar ve frekanslar oluşturularak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin iyi olma halini etkileyen unsurlarla ilgili görüşleri alınarak sosyal-ekonomik hayat ve eğitim hayatı olmak üzere iki alt temada irdelenmiştir. Alt temalar, ilgili kodlar ve frekanslar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin iyi olma halini etkileyen unsurlar alt tema ve kodları

Alt Temalar	Kodlar	f
Sosyal ve Ekonomik Hayatı	Aile içi iletişim	22
	Arkadaşlarıyla iletişim	18
	Ekonomik durum	2
Eğitim Hayatı	Okul ortamı	9
	Akademik başarı	12
	Akran zorbalığı	4

Bu araştırma katılımcılarının çoğunluğu iyi olma halini etkileyen unsurlar hakkında sosyal ve ekonomik hayatlarının etkili olduğunu söylemiştir. Sosyal ve ekonomik hayat alt temasında; aile içi iletişim, arkadaşlarla iletişim ve ekonomik durum kodlarına ulaşılmıştır

Aile içi iletişimin iyi olma halini etkileyen önemli faktörlerden olduğu aşikardır. Araştırma katılımcılarının büyük çoğunluğu aile ilişkilerinin iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Annem, babam veya ailemden birinin bana iyi davranması benim tüm günümü cennete çevirebilir.” (K18)

“Ailemle birlikte zaman geçirmek, sohbet etmek ve beni dinlemeleri kendimi iyi hissetmemi sağlar.” (K3)

“Ailemdaki herkesin beni kısıtlaması, emir vermesi ve ayrımcılık yapması beni kötü hissettiriyor.” (K15)

“Babamla aramızdaki sorunlar ve kavgalar iyi olmama izin vermiyor.” (K8)

“Annem ve babam çok fazla üstüme geliyor ve beni sıkıyor. Bu beni mutsuz ediyor.” (K5)

Arkadaşlık ilişkileri bu yaş döneminde iyi oluş üzerinde oldukça etkilidir. Katılımcıların hemen hemen hepsi arkadaşlarıyla iletişimin iyi oluşları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu konuyu açıklar nitelikte katılımcı görüşleri verilmiştir:

“Arkadaşlarımla okulda geçirdiğim zamanlar kendimi en iyi hissettiğim şeydir.” (K21)

“Arkadaşlarımla uyumlu olduğumda ben de iyi olurum.” (K24)

“Arkadaşlarımla sohbet edip, eğlenmek benim moralimi yükseltiyor.” (K17)

Ekonomik durumun bireyin hayatını sürdürebilmesi için belirli bir seviyede olması gereklidir. Ekonomik sorunlar beraberinde mutsuzluk, kötü hissetme, hayat doyumunda düşüş gibi sonuçlar yaratır. Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Maddi durumumuz iyi olduğundan ailem bana her istediğimi alıyor. Bu da benim iyi olmamı sağlıyor.” (K6)

“Ekonomimiz iyi olmadığından istediklerimi yapamıyorum. Bu beni üzüyor. Aileme de bir şey diyemiyorum, çünkü onlarda beni okutmak için çabalıyor.” (K7)

Araştırma katılımcılarının öğrenci olması nedeniyle eğitim hayatı, iyi oluşu etkileyen önemli unsurlardan biridir. Bu tema başlığı altında; okul ortamı, akademik başarı ve akran zorbalığı kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrenciler vakitlerinin büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Okuldaki ortamları onların iyi olma hallerini etkileyen bir durumdur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Okuldaki arkadaş ortamım iyi olursa daha başarılı olurum. Kendimi iyi hissederim.” (K9)

“Arkadaşlarımla vakit geçirmek, beraber ders çalışmak beni motive eder.” (K2)

“Sınıfımızdaki uyum bizim başarıımızı etkiler. İyi olmamızı sağlar.” (K13)

Katılımcıların akademik başarısı hem kendilerinin hem de ailelerinin iyi hissetmesinde önemli rol oynamaktadır. Akademik başarının yüksek veya düşük oluşunun iyi olma halini etkilediği görüşünde olan alıntılar şöyledir:

“Sınavlardan yüksek not alırsam kendimi iyi hissederim.” (K14)

“Yazılılardaki başarımla yüksek olması iyi olma halimi etkiler.” (K10)

“Derslerden düşük not alırsam moralim bozulur.” (K18)

“Yazılıdan zayıf alınca ailem bana kızıyor. Mutsuz oluyorum.” (K5)

Akran zorbalığı, öğrencilerin hayatında derinlemesine yaralar bırakabilen, onları okuldan ve hayattan soğutan bir konudur. Bu zorbalığa maruz kalan öğrenciler hayata negatif bakmaya başlar. Bu sebepten akran zorbalığı iyi olma halini olumsuz etkileyen bir faktör olmaktadır. Akran zorbalığıyla ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Arkadaşlarımla bana karşı kötü tavırları mutsuz olmama sebep oluyor.” (K6)

“Eski okulumdaki arkadaşlarım beni seviyordu. Şimdi bu okulda beni kimse sevmiyor ve dışlıyorlar.” (K25)

“Arkadaşlarım beni hor görüyor. Ben onlara hiçbir şey yapmazken onlar bana zorbalık yapıyor.” (K1)

“Arkadaşlarım beni sevmiyor. Bu beni üzüyor. Bazen okula gitmek istemiyorum.” (K4)

“Öğrencilerin okul ve öğretmenlerinden beklentileri” ana temasına ilişkin görüşler incelenmiş, akademik beklentileri, psikolojik destek beklentileri, aktiviteler ve fiziki şartlar şeklinde 3 alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar, ilgili kodlar ve frekanslar Tablo3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin okul ve öğretmenlerden beklentileri alt tema ve kodları

Alt Temalar	Kodlar	f
Akademik Beklentileri	Ders programı	7
	Ders anlatım teknikleri	6
	Sınavlar ve notlar	5
Psikolojik Destek Beklentileri	Öğretmenlerin ilgisi	11
	Müdürün yakınlığı	6
	Rehber öğretmen ihtiyacı	3
Aktiviteler ve Fiziki Şartlar	Gezi ve sosyal etkinlikler	15
	Sanatsal faaliyetler	8
	Okulun fiziki şartlarında iyileşme	6

Araştırma katılımcıları, okulun ve öğretmenlerin öğrencilerin iyi olma halini geliştirmek için yapabilecekleriyle ilgili görüşleri kapsamında akademik beklentiler alt temasına değinmiştir. Bu tema başlığı altında; ders programı, ders anlatım teknikleri, sınavlar ve notlar kodlarına ulaşılmıştır.

Ders programı öğretim programı içinde bulunan, her dersle alakalı öğrenme aktivitelerini düzenleyen bir programdır. Haftalık ders programı hazırlanırken aynı derslerin üst üste konulması, teorik ve uygulamalı derslerin aynı günde olması durumunda saatlerine dikkat edilmesi, seçmeli derslerin çeşitliliği gibi konulara değinildiği görülmüştür. Ders programı ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Seçmeli derslerin yerine ders saati az olan derslerin konulması bize faydalı olur.” (K6)

“Bazı derslerin haftalık sayısının arttırılması iyi olur.” (K12)

“Resim, Müzik, Teknoloji-Tasarım dersleri yerine Matematik, Fen, Türkçe dersleri gelmeli.” (K11)

Sınıf içi öğrenme süreçlerinde ders anlatım teknikleri doğru seçilmelidir. Uygun materyal seçimiyle, farklı ve dikkat çekici eğitim ortamları kullanılmasıyla dersler daha etkili ve eğlenceli hale getirilebilir şeklinde görüşler ortaya konulmuştur. Ders anlatım teknikleri koduyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Eğlence odaklı daha çok etkinlik yapılması gerekir.” (K16)

“Kurslarda önce konu tekrarı yapılıp sonra soru çözümü yapılırsa daha faydalı olur.” (K2)

“Bazı dersler çok durgun ve sıkıcı geçiyor. Daha eğlenceli işlense daha da iyi anlarız ve hiç sıkılmayız.” (K15)

Sınavlar öğrencilerin dersler hakkında kazandıkları bilgi veya deneyimleri ölçmek amacıyla kullanılan yöntemlerdir. Ölçme sonucunda başarı değerlendirilmesi notlarla yapılır. Araştırma katılımcılarının sınavlar ve notlar ile ilgili görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Sınavlarda daha kolay sorular sorulsa daha iyi olur.” (K23)

“Sınav sonuçlarımız kötü olduğunda öğretmenler bize surat yapmasa ve kızmasa. Bunun yerine anlayışla karşılarsalar biz de panik yapmadan sınavlarımızı yapabiliriz.” (K19)

“Empati yapabilmeleri için öğretmenlerde bizimle sınava girmeli. Böylece bizim ne kadar stres içinde olduğumuzu anlayabilirler.” (K11)

Psikolojimiz hayata bakışımızı etkiler. Bu anlamda ruhsal durumumuz iyi oluşumuzu etkileyen en büyük etmenddir. Psikolojik olarak ruh halimizin iyi olması hayatımızı olumlu etkileyerek kolaylaştırır. Bu temada psikolojik destek beklentisi alt teması oluşmaktadır. Psikolojik destek olarak; öğretmenlerin ilgisi, müdürün yakınlığı ve rehber öğretmen ihtiyacı kodlarına ulaşılmıştır.

İyi oluşu etkileyen unsurlar arasında sosyal ilişkiler önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri onları olumlu yönde etkilemektedir. Aşağıda katılımcıların öğretmenlerin ilgisi kodu ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

“Öğretmenler eğlenceli, komik ve bizim dilimizden anlayan hocalar olsunlar.” (K14)

“Öğretmenler bizimle daha çok ilgilen sin istiyorum. Sonuçta samimiyet her şeyi çözer.” (K18)

“Öğretmenler özel hayatındaki sinirini, mutsuzluğunu bize yansıtmasın.” (K10)

“Bir sorunumuz olduğunda öğretmenlerin bize destek olmaları ve derdimize çare bulmalarını istiyorum.” (K19)

“Öğretmenlerimiz bizim arkadaşımız gibi olsun, bizi takip etsin, arkamızda dursun. Bu bizim moralimizi yükseltir ve iyi olmamızı sağlar.” (K20)

“Bize cana yakın davransınlar, zorlamasınlar. Böylece başarımız artar ve iyi hissederiz.” (K23)

“Maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin etkinliklere katılabilmeleri için öğretmenler kendi aralarında para toplayıp destek olsa hepimiz beraberce mutlu olabiliriz.” (K15)

“Hep ders yapmak yerine bir zamanlar kendilerinin de öğrenci olduğunu hatırlasalar bizi daha iyi anlarlar.” (K8)

“Bazı öğretmenler diğer arkadaşlarım gibi beni de önemsemezse daha iyi olurum. Bu öğretmenlerin ayrımcılık yaptığını düşünüyorum. Ayrımcılık yapmasalar tüm öğrenciler iyi olur.” (K7)

“Öğretmenler bize bağırmasa, hep tatlı dille konuşsa biz de daha iyi oluruz.” (K13)

“Öğretmenlerimin bana adıyla hitap etmesi beni önemsediyini gösterir. Bu beni mutlu hissettirir.” (K4)

Bir okul müdürü adil, güvenilir ve dürüst olmalıdır. Öfkesine yenilmeyen, affedici, vicdan ve merhamet sahibi, empati yapabilen bir yol gösterici olması beklenen “müdürün yakınlığı” kodu ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Müdür okulda gezi düzenlenmesine izin verse daha iyi oluruz.” (K7)

“Teneffüs aralarında müzik çalsa bizim de moralimiz yüksek olur.” (K15)

“Okuldaki kutlamalar zoraki yapılıyor gibi. Bunlar daha şenlikli yapılmalı.” (K19)

“Arkadaşlarımız ve öğretmenlerimizle birlikte zaman geçirebileceğimiz aktiviteler düzenlemeli. Böylece ilişkilerimiz güçlenir.” (K10)

“İhtiyaç sahibi olan kişiler için okulda yardım kampanyası düzenlese.” (K9)

“Bizimle daha fazla zaman geçirse ve derdimizi sorup, sohbet etse.” (K21)

Rehber öğretmen, öğrencilerin hayatını, ruh halini, kişiliğini ve eğitimini destekleyen, rehberlik hizmeti sunan eğitimci kişidir. Öğrencilerin eğitim hayatında sağlıklı bir şekilde yetişmesinde destek olan rehber öğretmenin okul kadrosunda olmayışı bu kodun oluşmasında etken olmuştur. Aşağıdaki katılımcı görüşü alıntılarını bu konuyu aydınlatması açısından önemli olabilir:

“Ailelerimizin baskılarını engellemek için onlarla konuşacak bir rehber öğretmenimiz olsaydı her şey daha güzel olurdu.” (K25)

“Okuldaki sorunlarımızı çözmek için bir rehber öğretmene ihtiyacımız var.” (K10)

“Bir rehber öğretmenimiz olsa onunla konuşup dertleşebiliriz. Bazen ağlayarak, bazen gülerken içimizi dökümleriz. Buna çok ihtiyacımız var.” (K3)

Okullardaki farklı alanlarda gerçekleştirilen gezi, proje, konser, kermes, turnuva gibi etkinlikler ders dışı aktiviteler olarak adlandırılmaktadır. Ders dışı etkinlikler; öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmesi, kendini gerçekleştirme ve iyi olma halini etkilemesi açısından oldukça önemlidir. Bu alt tema altında; gezi ve sosyal etkinlikler, sanatsal faaliyetler ve okulun fiziki şartlarında iyileşme kodlarına ulaşılmıştır.

Okul gezileri öğrencilik hayatı boyunca unutulmayacak anılara vesile olur. Bu sayede öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler gelişir. Öğrencilerin kendilerine olan güven duyguları gelişir. Okul dışında zaman geçirmek onların motivasyonu açısından önem arz eder. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Tarihi mekanlara geziler düzenlense yapılan savaşlar, mücadeleler daha iyi akılda kalır ve unutmazız.” (K9)

“Okul dışında gezi yapılırsa hem yeni yerler görmüş oluruz hem de arkadaşlarımızla daha iyi zaman geçiririz.” (K12)

“Başka okulların sürekli gezi düzenlemesine özeniyorum. Keşke bizim okulda yapsa.” (K1)

Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin amacı; öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olmaları, yeni ilgi alanları bulmaları ve becerileri kazanmalarınıdır. Sosyal etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Spor turnuvaları düzenlense hem sosyalleşiriz hem de sağlığımız için iyi olur.” (K11)

“Okuldaki aktivitelerin arttırılmasıyla okul ve ev arasında gidip gelmenin dışında eğlenceli bir şeyler yapmış oluruz.” (K10)

Sanat bireyin kendini ifade etme yeteneğini geliştirir. Hayal kurma, hayalini gerçekleştirme, öz güven duygusu, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkilidir. Sanatsal faaliyetler hakkındaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyle sıralanabilir:

“Okulda film günleri düzenlenmeli, böylece sinemaya gitmiş gibi oluruz.” (K13)

“Okulda ayın bir günü konser düzenlense biz de eğlensek çok iyi olur.” (K18)

“Okulumuzun bir müzik grubu ile tiyatro grubu olmalı. Her ay çalışmalarını bize sergilemeliler. Bu sayede hem eğlenmiş hem de kendimizi geliştirmiş oluruz.” (K4)

Öğrenciler günlük yaşantılarının çoğunu okulda geçirmektedir. Öğrenci davranışları üzerinde iletişimsel ve sosyal etkisi olan okulun belli fiziki şartları taşıması gerekir. Öğrencilerin okulun fiziksel şartlarıyla ilgili görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfların daha konforlu olması bizim kendimizi iyi hissetmemizi sağlar.” (K17)

“Bir laboratuvarımız olsa deneyleri orada rahatça yaparak öğrenebiliriz.” (K6)

“Okula bir müzik odası yapılırsa orada çok güzel etkinlikler yaparız.” (K16)

“Kapalı spor salonu yapılmalı. Nasıl ki yağmurlu günlerde diğer dersler işleniyorsa, beden eğitimi dersi de yapılabilirdi.” (K10)

Öğrencilerin iyi olma halinin eğitim hayatına etkileri ana teması hakkındaki katılımcı görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında; olumlu etkileri ve olumsuz etkileri olmak üzere 2 alt tema belirlenmiştir. Alt temalar, ilgili kodlar ve frekanslar Tablo4’ de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin iyi olma halinin eğitim hayatına etkileri alt tema ve kodları

Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu Etkileri	Akademik başarı	25
	Güven duygusu	2
	İyi bir gelecek	16
	Çevreden kabul görme	5
Olumsuz Etkileri	Kaygı ve korku	18
	Motivasyon sorunu	6
	Başarısızlık	22
	Dışlanma	7

Öğrencilerin iyi olma halinin eğitim hayatına etkileri ana teması kapsamında katılımcı görüşleri incelenerek olumlu etkileri alt teması oluşturulmuştur. Bu temada; akademik başarı, güven duygusu, iyi bir gelecek ve çevreden kabul görme kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin iyi olma hallerinin eğitim hayatına etkileri ana temasıyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde akademik başarının bu konudaki etkisi gözlemlenmiş olup aşağıdaki alıntılara rastlanmıştır:

“Eğer iyi olursam sınavlardan daha yüksek not alırım. Başarımlar artar.” (K1)

“Mutlu olduğumda başarılı olurum.” (K4)

“İyi olursam derslerimi daha dikkatli dinlerim. Böylece daha iyi öğrenmiş olurum. Notlarım hep yüksek olur.” (K20)

“Kendimi iyi hissettiğimde derslerime olan ilgim ve isteğim de artıyor.” (K8)

“Mutluysam ve iyiysem bu eğitim hayatımı iyi yönde etkiler.” (K17)

Güven duygusu, bireyin kendinden emin olması ve eylemlerine bunu yansıtabilmesi anlamına gelmektedir. Kendine güvenmek, güvenilirliğe ve diğerlerine güvenmeye ilk adımdır. Güven duygusuyla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir:

“İyiysem bu benim kendime güvenimi artırır. Böylece eğitim hayatımda başarımlar artar.” (K6)

“Mutlu olduğum zaman pozitif hissederim. Her şeyin iyi olacağını düşünürüm. Ve bu benim kendime olan güvenimi artırır. Sınavlarımda yüksek not alırım.” (K10)

İyi bir gelecek için iyi bir eğitim almış olmak gerekmektedir. Eğitim hayatı boyunca yüksek notlar almak, toplum tarafından kabul görmüş gözde meslekler edinmek ve tüm bunların bireyin hayatına anlam katıyor olması bu geleceği anlamlı kılar. Bu alt tema başlığı altında katılımcıların görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Mutlu olursam; güzel bir lise, ardından iyi bir üniversite kazanıp mesleğimi elime alırım.” (K2)

“İyi olmam eğitim hayatımı da iyi yapar ve gelecekte istediğim şeyleri bana verir.” (K3)

“Başarılı olurum ve bu da gelecekteki hayatımı olumlu etkiler.” (K22)

“Mutlu olursam çok çalışırım. Çok çalışınca gelecekte iyi bir meslek sahibi olurum. İyi bir mesleğim olunca da zengin olurum. Huzurla yaşarım.” (K19)

“İyi oluşum eğitimimi de iyi yapar. Ben ne kadar iyi olursam geleceğim de iyi olur. Benim çocuklarım da benim gibi iyi eğitim alsın diye çabalarım.” (K7)

Fark edilmek, onaylanmak, övülmek, takdir edilmek her yaştaki bireyin temel duygusal ihtiyaçlarındandır. Çocuklukta bu ihtiyaçların düzeyleri belirlenir. İhtiyaçlar karşılanmadığında veya yetersiz kaldığında ileriki yaşantısında sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Çevreden kabul görme konu başlığı altında öğrencilerin verdikleri cevaplar bu konudaki düşüncelerine ışık tutacak niteliktedir:

“Derslerdeki başarımlar yükselirse okulda tüm öğretmenler beni sever. Beni över ve kanka gibi davranır.” (K4)

“Arkadaşlarım benimle daha çok ilgilenir. Popüler olurum, herkes benimle bir şeyler yapmak ister.” (K1)

“Ailem benimle gurur duyar ve beni daha çok sever.” (K25)

“Akrabalarım başarılı olduğumu görür ve beni överler.” (K5)

Hayatımızdaki olumsuz durumlar ve bunların hissettirdikleri iyi oluşumuzu etkilemektedir. Öğrencilerin birçoğu yaşadıkları olumsuz durumların eğitim hayatlarını kötü yönde etkilediğinden bahsetmiştir. Bu temada; kaygı ve korku, motivasyon sorunu, başarısızlık ve dışlanma kodları elde edilmiştir.

Bireyin kendisini veya ruh sağlığını tehlikede görmesi sebebiyle hissettiği huzursuzluk hali kaygı veya korkuya kapılmasına neden olur. Kaygı ve korku olumsuz, yıkıcı nitelikte duygulardır. Öğrencilerin okul ortamında yaşadığı kaygı ve korkular onları öyle bir yere sürükler ki bu duygulardan başka bir şey düşünemez hale gelirler. Aşağıda bu kodla ilgili bazı öğrenci görüşlerine yer verilmektedir:

“Sınavlardan zayıf alacağım düşüncesi beni çok korkutuyor. Bu kaygıyla sınavlarıma çalışmıyorum.” (K9)

“Ailemin baskısı beni olumsuz etkiliyor. Korkuya kapılıyorum ve her şey daha kötüye gidiyor. Derslerde başarısız olmama sebep oluyor.” (K22)

“Çocukluğumdan kalan korkularım var. Büyüdükçe bunlar olumsuz etkilerini göstermeye başladı. İyi hissetmediğim zamanlar hiçbir şey yapmak istemiyorum.” (K11)

Motivasyon; insanları belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için çalışmaya sevk eden coşku durumu olarak nitelendirilir. Motivasyon eksikliği durumunda; isteksizlik, heves ve ilgi kaybı, dikkat eksikliği gibi olgular neticesinde başarısızlığa sebep olmaktadır. Araştırma katılımcıları olan öğrencilerde motivasyon eksikliği başarıyı düşüren önemli bir etkidir. Başarı düşüşünün iyi olma hali üzerinde olumsuz etkiler yarattığı aşikardır. Aşağıdaki öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılarda bunu onaylar niteliktedir:

“Mutlu olmamız bizi daha enerjik yapar ve derslere daha iyi odaklanırsınız.” (K23)

“Kendimi iyi hissettiğim zamanlar derslerde motivasyonum fazlasıyla yerinde oluyor. Üzgün olduğumda ise çalışmaya odaklanamıyorum.” (K8)

“Benim modum çabuk düşüp, yükseliyor. Bu yüzden huzurlu olduğum zamanlarda derslere daha iyi konsantre olabiliyorum. Üzgün veya hastaysam motive olamıyorum.” (K13)

“Kafamın içi dolu olursa odaklanamam ve sınavlardan kötü notlar alırım.” (K1)

Akademik başarısızlık; öğrencinin o anda bulunduğu sınıf düzeyinde dersler bazında belirlenen hedeflere ulaşma noktasında sergilediği gelişme olarak açıklanabilir. Başarısız olmak hangi alanda olursa olsun bireylerin iyi oluşlarını olumsuz yönde etkiler. Öğrencilerin iyi olma hallerinin eğitim hayatlarındaki olumsuz etkilerinden en önemlisi başarısızlık olarak tespit edilmiş olup, bu konudaki görüşler aşağıdaki gibidir:

“Sınavda başarısız olursam iyi bir liseye gidemem. Bu yüzden eğitim hayatım kötü etkilenir.” (K10)

“Kendimi iyi hissetmediğim zamanlarda deneme sınavlarım çok düşük sonuçlanıyor.” (K15)

“Derslerimde başarısız olduğumda ailem sürekli bana kızıyor ve ders çalışmamı söylüyor. Bu beni mutsuz ediyor ve hiç çalışmak istemiyorum.” (K16)

“Beslenme düzeni sınavlardaki başarımlarımızı etkiliyor. Kahvaltı yapmadan geldiğim sınavlarda başarısız oluyorum.” (K24)

“Derslerdeki ve sınavlardaki başarısızlık bizim hayatımızı kötü etkiler. Sonuçta da mutsuz oluruz.” (K25)

“Okulda istediğim başarıyı gösteremiyorum. Daha çok moralim bozuluyor ve yapamayacağım diye kendimi şartlıyorum. Olumsuz düşününce her şey kötüye gidiyor.” (K6)

İnsan hayatında en önemli unsurlardan biri sosyal ilişkileridir. Bir gruba dahil olma dürtüsü de genel ihtiyaçlar boyutunda ele alınması gereken bir konudur. Gerek dahil olunan aile gerekse arkadaş grubu, iyi olma halinin belirleyicisi veya etkilenicisi konumunda yer alır. Dışlanmak; fiziksel olarak şiddet içermeyen bir kavram olsa da bireye hissettirdiği acı, onda derin yaralar bırakabilmektedir. Dışlanan kişiler yok sayıldıkları için kendilerini değersiz hissederler. Bu konuda katılımcıların aileleri veya arkadaş çevrelerinde dışlandıkları zaman negatif duygulara kapılıp, mutsuz oldukları ve bunun da eğitim hayatlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Aşağıdaki öğrenci görüşlerinin bu noktaya açıklık getirmesi beklenmektedir:

“Ailem beni dışlıyor ve ayrımcılık yapıyor. Bu beni çok üzüyor ve ders çalışmamı olumsuz etkiliyor.” (K7)

“Sınıf arkadaşlarım beni hep dışlıyor ve ben yalnız kalıyorum. Çok mutsuz hissediyorum ve ağlıyorum. Dersleri dinlemek yerine hep bunu düşünüyorum.” (K5)

“Bazı öğretmenlerimin beni dışladığını, sevmediğini ve önemsemediğini düşünüyorum. Bu yüzden derslerde soru sormaya çekiniyorum.” (K12)

“Okuldaki arkadaşlarımla sorun yaşadığımızda benimle küsüyorlar. Bende moral sıfır oluyor. Ne okulda ne sokakta ne de evde kafamdan bunu atamıyorum. Hiçbir şeye hevesim kalmıyor. Ders notlarım da düşüyor tabii bu yüzden.” (K14)

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin iyi olma halini etkileyen unsurların belirlenmesidir. Bu amaç altında 25 tane 8. sınıf öğrencisine iyi olma halini etkileyen temel unsurlar, okul ve öğretmenlerden beklentileri ve eğitim hayatına etkilerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin iyi olma halini etkileyen temel unsurlar “sosyal-ekonomik hayat ve eğitim hayatı” olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Sosyal ve ekonomik hayat temasında “aile içi iletişim, arkadaşlarıyla iletişim, ekonomik durum”, eğitim hayatı temasında ise “okul ortamı, akademik başarı, akran zorbalığı” öğrenciler tarafından en çok verilen cevaplar arasında yer almıştır. Öğrencilerin okul ve öğretmenlerden beklentileri ana temasında “akademik beklentiler, psikolojik destek beklentisi, aktiviteler ve fiziki şartlar” alt temalarına ulaşılmıştır. Akademik beklentiler temasında “ders programı, ders anlatım teknikleri, sınavlar ve notlar”, psikolojik destek beklentisi temasında “öğretmenlerin ilgisi, müdürün yakınlığı, rehber öğretmen ihtiyacı”, aktiviteler ve fiziki şartlar temasında ise “gezi ve sosyal etkinlikler, sanatsal faaliyetler, okulun fiziki şartlarında iyileşme” en sık dile getirilen beklentiler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin iyi oluşunun eğitim hayatına etkileri ana temasında ise “olumlu etkileri, olumsuz etkileri” olmak üzere iki alt temanın oluştuğu görülmüştür. Olumlu etkileri temasında “akademik başarı, güven duygusu, iyi bir gelecek, çevreden kabul görme”, olumsuz etkileri temasında ise “kaygı ve korku, motivasyon sorunu, başarısızlık, dışlanma” cevaplarının verildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin iyi olma hallerinin; akademik başarı, sosyal ilişkiler, psikolojik durum gibi alanlara bağlı olduğu ve bunları olumlu-olumsuz yönlerde etkilediği ve etkilendiğini ortaya koymaktadır. Sosyal iletişim noktasında iyi oluşu en fazla etkileyen faktör aile içi iletişim olmuştur. Akademik düzeyde başarının ise iyi oluş üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu görülmüştür. Psikolojik ve ruhsal durumun, iyi oluşun temel çıkış noktası olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgular alanyazınla ilişkili olarak tartışılmış ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma ile ilgili sınırlı sayıda ve alanda çalışma yapıldığından yine sınırlı düzeyde bahsedilme yapılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin iyi oluşlarını etkileyen unsurların belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öncelikli olarak öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyen temel faktörlerin neler olduğu incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların bu faktörleri; aile içi iletişim, arkadaşlarıyla iletişim, ekonomik durum, okul ortamı, akademik başarı ve akran zorbalığı olarak ifade ettikleri görülmüştür. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada öznel iyi oluşla akran ilişkileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit ederek bu bulguyu desteklemiştir. Yine bu bulguyu destekler nitelikteki bir başka çalışmada ise; Ertaş (2020) öznel iyi oluş düzeyi ile ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bozkurt ve Sönmez (2016) yaptıkları çalışmada ailenin gelir durumunun iyi olması, akademik başarı ve motivasyonun öznel iyi oluşu olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşarak bu bulguları desteklemişlerdir. Bu bağlamda yukarıda belirtilen bulguların alanyazınla uyumlu olduğu görülmüştür.

Okulun ve öğretmenlerin iyi olma halini etkilemede neler yapabileceği ile ilgili soruda alınan cevaplar ise; ders programı, ders anlatım teknikleri, sınavlar ve notlar, öğretmenlerin ilgisi, müdürün yakınlığı, rehber öğretmen ihtiyacı, gezi ve sosyal etkinlikler, sanatsal faaliyetler, okulun fiziki şartlarında iyileşme şeklinde olmuştur. Kocabaş (2019) 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada; öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi boyutları üzerinde öznel iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varmıştır. Ümmet ve Demirci (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanın öğrencilerin iyi oluş düzeyini arttırmada etkili olduğunu gözlemlemişler, yaşam becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamlarda yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarının alanyazınla uyumlu olduğu, öğretmenlerin ve müdürün ilgisinin, rehberlik uygulamasına duyulan ihtiyacın, okulun fiziki ortamının, okuldaki aktivitelerin iyi oluşu arttırdığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin iyi olma halinin eğitim hayatına etkileri incelendiğinde ise; olumlu etkilerin “akademik başarı, güven duygusu, iyi bir gelecek, çevreden kabul görme”, olumsuz etkilerin “kaygı ve korku, motivasyon sorunu, başarısızlık, dışlanma” bulgularına rastlanmıştır. Yıldız ve Kılınç (2021) lise öğrencilerinin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında; olumlu-olumsuz yaşam olayları, yaşam doyumunu arttıran ve engelleyen durumlar, sosyal ilişkiler, akademik gelişim gibi bulgulara rastlanmıştır. Kendini sevmek, kabul etmek, pozitif ve enerjik olmak, özgüvenli olmak, olumlu düşünmek, kendini mutlu eden etkinlik ve kişilerle vakit geçirmenin iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baltacı ve Akbulut (2021) ergenlerin mutluluğu ve okuldaki öznel iyi oluşları arasında yaptığı çalışmada mutluluk düzeyi ile okuldaki iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akyüz (2019) çalışmasında kayıp yaşayan öğrencilerin yaşamayanlara kıyasla riskli davranışlara yönelme eğilimlerinin daha fazla olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Çoban (2021) öğrencilerin anksiyete (duygu durum bozukluğu) düzeyi ile öznel iyi oluşu arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Gündoğan (2022) ise okul doyumunun öznel iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda yukarıdaki araştırma sonuçlarının alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir. İyi olma halinin eğitim hayatına; akademik başarı, güven duygusu, iyi bir gelecek beklentisi, çevreden kabul görme gibi olumlu, başarısızlık, kaygı-korku, dışlanma, motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyen faktörlerden birinin aile içi iletişim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarda velilere aile içi iletişimi olumlu yönde destekleyecek eğitim, seminer, konferans vb. düzenlenerek bilinçlenmeleri sağlanabilir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin iyi oluşunu etkileyen bir diğer unsur ise akademik düzeyde başarı olmuştur. Akademik düzeyde başarının artması iyi oluşu olumlu etkileyeceğinden okullarda akademik başarısızlık nedenleri araştırılıp, tespit edilen sorunlara uygun çalışma, kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Bu araştırma sonuçlarında öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyen bir diğer faktör ise psikolojik ve ruhsal durum olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin olumsuz duygulara sahip olması iyi oluş düzeyini düşürmektedir. Bu bağlamda okullarda mutlak surette rehberlik ve psikolojik danışman öğretmen ihtiyacı olduğu gözlenmiştir. Kadrosu mevcut olmayan okullarda haftada bir kez uğrayacak bir psikolojik danışman görevlendirilmesi uygun olabilir. Ayrıca öğretmenler ve okul idaresinin öğrencilerle olan iletişiminin de iyi oluşu etkilemekte olduğundan, bu konuda öğretmen ve idarecilere gerekli iletişim becerileri eğitimleri verilebilir.

Araştırmada sosyal ve sanatsal etkinliklerin öğrencilerin iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebepten okullarda her ay öğrencilerin istekleri doğrultusunda gezi-gözlem etkinlikleri, çeşitli sanatsal faaliyetler planlanıp uygulanabilir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli faktör ise korku ve kaygı, motive sorunu, dışlanma ve başarısızlık olduğu gözlenmiştir. Bu konuda öğrencilere düzenli aralıklarla seminerler ve eğitimler düzenlenmesi olumsuzluğu ortadan kaldırmaya çözüm olabilir.

KAYNAKÇA

Ak, Ç. (2016). Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Akyüz Uçar, G. A. (2019). Kayıp ve yas yaşantısı olan ve olmayan ergenlerde duygu düzenleme ve öznel iyi oluşun riskli davranışları yordayıcılığının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Babalara, A. (2018). İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinde kontrol hissi ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.
- Baltacı, Ö. ve Akbulut, Ö.F. (2021). Investigation of adolescents' happiness and subjective well-being at school. Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 5(1), 24-50.
- Başaran, M., Erol, M., & Yılmaz, D. (2020). Öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile duygusal ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 290-303.
- Bozkurt, E., ve Sönmez, H. İ. (2016). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin ergen öznel iyi oluşlarının kişisel ve sosyal özelliklerine göre incelenmesi. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (7), 231-248.
- Çoban, Y. (2021) Kur'an Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali ve Kaygı İlişkisi. Balıkesir İlahiyat Dergisi, (14), 337-369.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(9).
- Deveci, H. (2007). Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34-43.
- Ertuş, İ. (2020). Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ve stresle baş edebilme yaklaşımının öznel iyi oluş düzeylerini yordaması. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündoğan, S. (2022). Okul Doyumu ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Okul Tükenmişliğinin Aracı Rolü. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (42), 92-122.
- Karataş, İbrahim. (2021). Eğitim İzleme Raporu 2020.
- Kocabaş, H. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalite düzeylerinin öğrenci öznel iyi oluşu üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Myers, D. ve Diener, E. (1995). Who is happy? Psychological Science, 6(1), 10-19.
- Nigar, F. (2014). Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçları düzeyinin karşılaştırması (Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- UNICEF. (2014). Çocukların gözünden Türkiye'ye özgü ulusal çocuğun iyi olma hali göstergelerinin geliştirilmesi raporu. Ankara: UNICEF Türkiye
- Ümmet, D., ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45(45), 153-170.
- Yıldız, T. & Kılınç, A. Ç. (2021). Examining the factors affecting the subjective well-being of high school students. Yıldız Journal of Educational Research, 6 (1), 34-47.
- Yılmaz, S. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin akran ilişkilerinin insani değerler ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği *

Investigating The Factors Affecting Teacher Motivation In Schools : Sample of Altındağ

ÖZET

Okul yöneticileri eğitim sistemi içerisinde çok önemli bir rol oynarlar ve motivasyon seviyeleri başarının anahtarıdır. Bu doğrultuda bu çalışmada amaç, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etkenleri incelemektir. Araştırma, fenomenolojik bir yaklaşımla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilen mülakat yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara ili Altındağ ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 16 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre idarenin olumsuz tutum ve davranışları, velilerin eğitim öğretim süreçlerine müdahale etmeleri, veli ilgisizliği, öğrencilerin okula yönelik ilgisizlikleri gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonlarının olumsuz olarak etkilenmesinde önemli olduğu görülmektedir. Bu sorunların çözümlerine yönelik ise katılımcı öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için okul ortamının daha destekleyici, olumlu ve güvenli hale getirilmesi önemlidir. İdari baskıların azaltılması, olumlu tutumların teşvik edilmesi ve çalışanların ihtiyaçlarına daha duyarlı bir ortamın oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Motivasyon, Eğitim.

ABSTRACT

School administrators play a very important role in the education system and their motivation levels are the key to success. Accordingly, the aim of this study is to examine the factors that negatively affect the motivation of teachers working in public schools. The research was carried out with a phenomenological approach through interviews conducted with a semi-structured interview form prepared by the researcher. Within the scope of the research, data were collected from 16 teachers working in public schools in Altındağ district of Ankara province. According to the results of the research, it is seen that factors such as the negative attitudes and behaviors of the administration, parents' interference in the educational processes, parents' indifference, students' indifference towards school are important in negatively affecting the motivation of teachers. As for the solutions to these problems, according to the participant teachers' perceptions, it is important to make the school environment more supportive, positive and safe in order to increase teachers' motivation. Reducing administrative pressures, encouraging positive attitudes and creating an environment that is more sensitive to the needs of employees are suggested.

Keywords: Teacher, Motivation, Education

GİRİŞ

Motivasyon kavramı Türkçede güdü ve harekete geçiren anlamına gelen İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden gelmektedir (Eren, 2014). Temel olarak motivasyon, bireyleri belirli bir amaca doğru iten, eylemlerine enerji veren itici güçtür. Diğer bir deyişle, insanları belirli bir hedefe doğru ısrarla harekete geçirmek için girişilen tüm çabaları kapsar (Ertürk, 1995).

Örgütsel motivasyon, bir çalışana çalışmak için harekete geçiren ve devamlılığını sağlayan etkiler bütünüdür (Bursalıoğlu, 1994). İnsanların kendi hedefleri doğrultusunda güdülenmesi doğal bir süreçtir ancak örgütsel hedeflere yönelik güdülenmesi yapaydır (Başaran, 2008). Buradan hareketle kurum personellerini yaptıkları işe motive olmalarını sağlamak çok önemlidir, çalışanlar örgütsel hedefler yönünde motive edilmedikçe örgütsel kazanımlar istenen düzeyde olmayacaktır. Bireyler kurumlara bir hedefi gerçekleştirmek üzere getirilmiştir. Bu hedefler üretim veya hizmet üzerine olabilirler. Bunun için çalışanlara yaptıkları hizmetler karşılığında bazı şeyler verilir böylece çalışanlar belirli bir hedefe devamlı olarak özendirilmiş olurlar (Eren, 2014). Tam istihdamın geçerli olduğu, kaliteli iş gücü istihdamının çoğaldığı sanayi toplumlarında örgütlerin en çok verimi elde edebilmesi için çalışanın iş tatminine önem vermesi iş verenlerin ise çalışanları ödüllendirici, sorunsuz hale getirmeleri gereklidir (Oğraş, 2001).

Motivasyon ile başarılı olma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır; motivasyon başarılı olmayı önemli derecede arttırmaktadır (Erdoğan, 2000).

* Bu Çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesinden Türetilmiştir.

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

Selda Yıldızhan

How to Cite This Article

Yıldızhan, S. (2023).

“Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4023-4034. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71051>

Arrival: 13 May 2023

Published: 31 July 2023

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



Yaşadığımız dönemde var olan bütün örgütsel yapılar bir rekabet içindedir. Bu rekabet ortamından galip gelecek örgütler mevcut olanakları, kaynakları etkili şekilde kullanabilenler olacaktır. Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için personelin tamamı elindeki imkanları en iyi şekilde kullanmalıdır. Bu kaynakların kullanımında başlıca dikkat edilmesi gereken unsur etkililik ve verimlilik (Gökçe A. , 2009).

Personeli, kurumun yararına çaba sarf etmeleri için motive etmek ve onları uzun vadede aktif halde işte tutmak zor bir süreçtir. Personeli verimli bir şekilde çalışmaya sevk edecek, sorumluluk almaya yönlendirecek, problemlerle karşılaştıklarında çözmelerini sağlayacak ve başarı gösterdiklerinde ödüllendirilmelerini sağlayacak bir ortamın oluşturulması, yapılması gereken işlerin en başında gelmektedir. İnsanları çalışmaya iten güç kaynağı kurumlar değil de kendileriye de en iyi sonuçların elde edildiği uygulamaların yapıldığı kurumlar, yaratıcı problem çözümleri, çok çalışma ve örgütsel yapıya bağlılık için ilham verem bir ortam oluştururlar. Bu olumlu atmosfer yetenekleri geliştirme ve yeni yetenekler elde etme fırsatını ve karşılıklı güven duygusunu da içeren birçok fayda sağlar (Öztürk & Dündar, 2003).

Eğitim ve öğretimde başarıya ulaşmak, öğrenmeye hazır olma düzeyi yüksek öğrencilerin yanı sıra yüksek moral sergileyen, motive, tutkulu ve takım halinde iyi çalışan öğretmenler gerektirir. Yaratıcılığı engelleyebilecek her türlü endişeden arınmış olmadırlar. Motivasyonu ve üretkenliği etkileyen faktörlerin belirlenmesi nitelikli öğretmenler ve toplumsal beklentileri ve milli eğitimin öncelikli hedeflerini karşılayan eğitim kurumları için etkili çözümler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Demirci, 2011).

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin öğretmenlerin bakış açısından belirlenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik olarak problem cümlesi “Farklı türdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

Farklı türdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler iş motivasyonu nasıl tanımlamaktadır?

Farklı türdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

Farklı türdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin etkisi nelerdir?

Farklı türdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerle nasıl baş etmektedirler?

Farklı türdeki okullarda görev yapan öğretmenler iş motivasyonunu neye benzetmektedirler? Neden?

Bu araştırma, örgün eğitim içerisindeki resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi açısından, yeni yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Motivasyon

Yüz yılı aşkın bir süredir, bilim adamları kendilerini motivasyonun inceliklerini ve nasıl işlediğini tasvir etmeye adanmışlardır. Sanayileşmenin yükselişi ve insan kaynaklarının ortaya çıkışıyla birlikte, özellikle organizasyonların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olma yeteneği açısından, motivasyonu çevreleyen hayranlık arttı. Bu nedenle, çalışan enerjisinden yararlanabilecek ve motivasyonu artırabilecek unsurları belirlemek, insan kaynaklarını optimize etmede giderek daha kritik hale geldi (Alan, 2006).

Günümüzde örgütler ve bireyler benzer şekilde gelecek için iddialı hedefler ve beklentiler belirlerler. Bu hedeflere ulaşmak, tüm çalışanların başarısını ve yüksek performansını gerektirir. Bu performansın kilidini açmanın anahtarı, yöneticilerin ekiplerini motive etme becerilerinde yatmaktadır. Bir çalışanın motivasyon seviyeleri ile iş performansı arasındaki doğrudan ilişki iyi kurulmuştur. Basitçe söylemek gerekirse, daha iyi motivasyon performansın yükselmesine yol açar (Şahin, 2004).

Farklı kişiliklere ve özelliklere sahip bir iş gücünü yönetmek, kuruluşlar için bir zorluk teşkil eder. Çalışan performansının, değişen gereksinimleri karşılarken kurumsal hedeflerle nasıl uyumlu hale getirileceği sorusu ortaya çıkıyor. Bu nedenle, kuruluşların optimum kullanımı elde etmek için insan kaynaklarını etkin bir şekilde motive etmeleri çok önemlidir (Yıldız, 2010). Bireylerin içinden fıskıran gerçek motivasyon, insan kaynaklarının tüm potansiyelini açığa çıkarmanın ve kurumsal hedeflere ulaşmanın anahtarını elinde tutar. Bu nedenle motivasyon, performansı yönlendiren özelemleri ve hırsları ortaya çıkarmada büyük önem taşır (Coşgun, 2019).

Motivasyon kavramı Latince “Movere” kelimesinden türetilmiş olup arzu, istek, güdü, hedef ve teşvik anlamına da gelmektedir. Motivasyon kavramının daha iyi anlaşılması için ortaya konan tanımların ortak noktası bu kavramın süreklilik gerektiren bir süreç olduğu yönündedir (Yıldız, 2010).

Bireyler, olumlu ve olumsuz deneyimlerin etkisinden kaynaklanan çeşitli güdüler tarafından yönlendirilir. Bu güdüler, canlı organizmalarda içsel bir dürtü veya dürtü olarak tezahür eder. İnsanlar için hayata anlam ve amaç aşılama arzusu çok önemlidir ve bu ihtiyaç kişiden kişiye büyük ölçüde değişir. Doğası veya önemi ne olursa olsun bu ihtiyaçların karşılanması, bir motivasyon duygusu yaratır. İnsanları farklı eylemlerde bulunmaya iten, benzersiz motivasyon setinin açık bir göstergesi olarak hizmet eden bu motivasyondur (Gökçe A. , 2009).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada farklı türdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri anlama ve yorumlamaya yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Altındağ ilçesindeki resmi anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen farklı türdeki resmi okullarda görev yapan gönüllü 12 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	12	75
	Erkek	4	25
Öğretmenlik Branşı	Sınıf Öğretmeni	1	6,25
	Özel Eğitim Öğretmeni	3	18,75
	Branş Öğretmeni	12	75
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	7	43,75
	11-20 Yıl	2	12,5
	21-30 Yıl	7	43,75
	31 Yıl ve üzeri	0	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılardan 12 (%75) kişi kadın, 4 (%25) kişi erkektir. Katılımcıların 1 (%6,25)’i sınıf öğretmeni, 3 (%18,75)’ü özel eğitim öğretmeni ve 12 (%75)’i branş öğretmenidir. Katılımcıların mesleki kıdemi incelendiğinde 1-10 yıl kıdeme sahip 7 (%43,75), 11-20 yıl kıdeme sahip 2 (%12,5), 21-30 yıl kıdeme sahip 7 (%43,75) ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip kimse olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür incelemesi sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi kişisel bilgilere yönelik üç soru bulunmakta olup, ikinci bölümde ise öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin tespit edilebilmesi amacıyla aşağıdaki beş soru sorulmuştur:

- 1) İş motivasyonu kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?
- 2) Sizce okulunuzdaki iş motivasyonunuzu olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?
- 3) İş motivasyonunuzu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin size ne gibi etkisi bulunmaktadır?
- 4) İş motivasyonunuzu olumsuz yönde etkileyen bu etkenler ile ortadan kaldırmak için ne gibi çözümler uygulamaktasınız?
- 5) Sizce okuldaki iş motivasyonunuz neye benzemektedir? Neden?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 12 öğretmenden tek tek randevu alınmış, uygun oldukları vakitte görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla katılımcının izni ile ses kaydı alınmıştır. Veriler yazılı metin haline getirildikten sonra katılımcının bilgisi dahilinde ses kayıtları silinmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımından faydalanılarak bulgular kategorize edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevapların anahtar sözcükleri tespit edilerek kategorilere bölünmüştür.

BULGULAR

Bu araştırmada öğretmenlerin motivasyon faktörlerini tespit etmek için sorulan sorulara araştırmaya katılan öğretmenler tarafından verilen cevaplar kodlanarak gruplandırılmıştır. Benzer ifadeler birleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak katılımcılara yöneltilen “İş motivasyonu kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?” sorusu üzerinde yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 2. analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2: İş Motivasyonu Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İş Ortamı ve Çalışma Koşulları	İş ortamındaki huzur, verimlilik ve çalışma zevki	3
	İş motivasyonunun emeklilik hayatına etkisi	2
	İşe gidip gelme, çalışma ortamı ve kendini faydalı hissetme	1
Öğretmenlik Mesleği ve Motivasyon	Öğretmenin kendi kendini motive etmesi ve çalışmaya odaklanması	3
	İdarecilerin destekleyici ve anlayışlı olması	4
	Öğrenci odaklı çalışma ve öğrenci başarısına katkı sağlama	3
Kişisel Doyum ve İlişkiler	İş motivasyonunun mutluluk ve manevi doyum ile ilişkisi	5
	İyi iletişim ve ilişkilerin iş motivasyonunu etkilemesi	2
	Güvenli bir ortam, destekleyici çalışma arkadaşları ve takdir edilme	3
	Toplam	26

Öğretmenlerin motivasyon kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yöneltilen görüşmenin birinci sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2 ‘de görüldüğü gibi 3 tema altında ve her temanın da içerisinde 3 koda ayrılmıştır. Öğretmenlerin iş ortamı ve çalışma koşulları teması altında belirttikleri ifadelerden bazıları şu şekildedir;

“İş ortamındaki huzur, kısaca bu geliyor aklıma. (Ö1), Evde yaşanan sıkıntıların işe yansıtılırsa motivasyonumu olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. (Ö8), Huzur çok önemli iş motivasyonunda. Yaptığın işin verimli olması ve geri dönüt alabilme. Taktir edilmek. (Ö11)”

Bu tema altında çıkan kodlar, iş ortamının huzurunu, çalışma koşullarını ve evdeki sıkıntıların iş motivasyonunu nasıl etkileyebileceğini vurguluyor. İş ortamında huzurun sağlanması, çalışanların motivasyonunu artırırken, evde yaşanan sıkıntıların işe yansıtılması motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, çalışma ortamının verimli olması, geri dönüt alabilme ve taktir edilme gibi unsurlar da iş motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür.

Öğretmenlerin motivasyona yönelik algılarını belirten bir diğer tema ise öğretmenlik mesleği ve motivasyon başlığı altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarından yola çıkarak belirlenen kodlar ise; öğretmenin kendi kendini motive etmesi ve çalışmaya odaklanması, idarecilerin destekleyici ve anlayışlı olması, öğrenci odaklı çalışma ve öğrenci başarısına katkı sağlama şeklinde belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmenler şu cevapları vermiştir;

“Öğretmenin verimini arttıran en önemli unsur işine motive olmasıdır. (Ö6), İş motivasyonu tek kelimeyle başarı. (Ö12), Öğrenciden aldığımız dönütler motivasyonun anlamıdır benim için. (Ö14)”

Bu tema altında çıkan kodlar, öğretmenlik mesleğinin motivasyonu üzerindeki etkisine odaklanıyor. İşe motive olmanın öğretmenin verimini artırdığı vurgulanıyor. Başarı odaklı bir iş motivasyonu ön plana çıkarken, öğrencilerden gelen geri dönütlerin de motivasyonu etkileyen önemli bir faktör olduğu belirtiliyor. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısını görmek ve katkı sağlamak motivasyonlarını artırabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen iş motivasyonu kavramına yönelik soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan üçüncü tema kişisel doyum ve ilişkiler başlığı altında toplanmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar ise; iş motivasyonunun manevi mutluluk ve doyumla ilişkisi, iyi iletişim ve ilişkilerin iş motivasyonunu etkilemesi, güvenli bir ortam, destekleyici çalışma arkadaşları ve takdir edilme şeklinde belirlenmiştir. Bu kodlara göre katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir;

“Motivasyonu düşürecek etmenlerden uzak durmaktır. (Ö2), İşe gidebilme ve orada bunu keyifle yapabilmekteyiz.(Ö7), İş motivasyonu içimdeki çalışma azmim beni hırslandıran ileri götüren çalışma aşkı geliyor (Ö12).”

Bu tema altında çıkan kodlar, kişisel doyumun ve ilişkilerin iş motivasyonunu nasıl etkilediğine odaklanıyor. Motivasyonu düşünecek etmenlerden uzak durmanın önemine vurgu yapılıyor. İşe keyifle gitmek ve keyifle çalışmak motivasyonu artırıcı etkenlerdir. Ayrıca, bireyin içsel çalışma azmi, hırsı ve çalışma aşkı da iş motivasyonunu etkileyen faktörlerdir.

Araştırmada öğretmenlere ikinci sırada yöneltilen soru “Sizce okulunuzdaki iş motivasyonunuzu olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?” olmuştur. Tablo 3 bu soru üzerinden yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	f
İdari faktörler	Okul idaresinin olumsuz tutumu ve mobbing uygulamaları	5
	Yetersiz idari destek ve iletişim eksikliği.	5
	Yönetimsel adaletsizlikler ve hakkaniyetsiz davranışlar.	6
Öğrenci faktörleri	Öğrencilerin düzeyi ve davranışları.	5
	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde zorluklar.	3
	Öğrenci motivasyonunun düşüklüğü.	2
Velilerle ilgili faktörler	Velilerin gereksiz müdahaleleri ve eğitim içeriğine karışmaları.	3
	Velilerin destek eksikliği ve iş birliği eksikliği.	5
İş ortamı faktörleri	Çalışma koşullarının yetersizliği, okul donanımı veya materyal eksiklikleri	3
	Öğretmenler arası iletişim sorunları ve destek eksikliği.	2
Toplam		37

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyen faktörlerin başında okul idaresinin olumsuz tutumu ve mobbing uygulamaları, adaletsiz ve hakkaniyetsiz davranışları, yetersiz destek ve iletişim eksikliğinin geldiği Tablo 3’ de görülmektedir. Bu konu ile ilgili okul yöneticileri tarafından verilen görüşlerden bazıları şu şekildedir.

“Çocuklarla ilgili bir etkinlik yapmak istediğimde birkaç yıldır muhatap bulamıyorum, en küçük şeylerde bile bir destek bulamadığım için, idareye bildirmeye çekiniyorum. İdarenin beni dinlemeyeceği, ilgilenmeyeceğini düşündüğüm için gitmek istemiyorum idareye. İdareci babacan olmalı, herkesi kucaklamalı, selam verdiğimde içimiz huzurla dolmalı. Eski okul müdürümün olumlu tutumuyla şuan ki idareciyi karşılaştığımda motivasyonumu olumsuz etkiliyor. Bir sorun olduğunda ayaklarım geri geri gidiyor (K1), Okul idaresinin bana karşı olan tutumu olumsuzsa bu durum motivasyonumuzu olumsuz yönde etkiler. Öğretmene karşı kullanılan üslup mobing düzeyine varırsa psikolojik tribülansa sebep olabilmektedir. İdare yapması gereken bazı görevleri öğretmene atfettiği için öğretmen bu durumda demoralize olabilir (K2), Okulda beni en çok geren şey okul idaresinin öğretmenlere karşı sergilediği tutumlar. Müdürün yapmış olduğu mobing ve eğitim anlamında destek olmaması işi tam ve mutlu yapma konusunda olumsuz etkiliyor. (K3), Yönetimsel açıdan, bazı konularda adil olunmadığını düşünüyorum (K5), Okuldaki iş motivasyonunu olumsuz etkileyecek faktörler, okul idaresi, veliler ve okul donanımdır. Okul idaresinin çalışanla çalışmayı ayıramaması, ödül konusunda (teşekkür, takdir vb) konularda hakkaniyetli davranmamaları bile öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerdendir. (K6), okul idaresinin-hepsi değil- bilgi eksikliği olduğu konuda fikir beyan edip suçlayıcı bir dil kullanması (nöbet günüm olmadığı halde nöbetçiymişim gibi uyarılması) (K7), İdareyle istediğimiz gibi görüşemiyoruz yani, kapılarına yaklaşırken çekiniyoruz bu da bizi olumsuz etkiliyor, her şeyin geçiştirildiğini düşünüyorum. Öğretmen bilgilendirme toplantılarının yeterince yapılmadığını ve geçiştirildiğini düşünüyorum. (K8), Evet bir düşünüyüm. Bir önceki soruda biraz değindiğim gibi okul idaresi desteği yoksa ya da zayıfsa, güçsüz iletişim, olumlu ya da olumsuz geri bildirim ki bu da iletişimin bir parçası bence. Özellikle okul müdürünün öğretmene zaman ayırıp sorunlara çözüm bulması gerekir. Ayrıca çifte standart uygulaması da benim motivasyonumu olumsuz etkiliyor (K9), Bir de şu vardır ki bence önemlidir hocam, idarenin, aynı kişilerin arasında gidip gelmesi yani her işte sabit kişilerin olması benim enerjimi yani motivasyonumu, sünger gibi çekiyor (K10), Birde idarenin yöneticilerin çok fazla karışması. Çok fazla müdahale etmesi oradanmışın? Diye sürekli kontrol etmesi öğrencilerin gelip gelmemesi konusunda sürekli hesap sorulması yani devamsızlık durumlarında. Yöneticilerin odasına gidip iletişim kuramamak motivasyonumu düşürüyor. Ayda bir iki kez toplantı yapıp bilgilendirme yapılmaması beni etkiliyor (K11), Yöneticilerin tutum ve davranışları ilk okula girer girmez bir bir eleştiri yapmalarına bazen aynı olgunlukla karşılayabilirim ancak fiziksel ortamları etkileyen

faktörler okulun kalöriferlerinin yanmaması atölyemde herhangi bir arıza buzdolabı çamaşır makinası vs. Yani o an tamir edemeyeceğim için üçüncü bir kişiye bağlı olmak beni etkiliyor (K12), Okul idaresi bazen yanlış davranıyor. okul idaresi kişiye göre tavır alıyor o zaman geri duruyoruz. Arkamızda duracak mı bilmiyoruz. Yönetim yönünden güvenmiyorum. İzlenimi bir grup farklı tutuluyor diğerleri mevzam kayıra duruyor durumunda (K14), Yani benim en çok etkilendiğim idarenin tutumudur. Veliden öğrenciden sistemden önce bence idare geliyor. Çünkü okulun yönetimi güvenliği tamamen müdür ve müdür yardımcısından sorulur. En başında Müdür gelmekte. Bakan müdür yardımcısı bile değil. O bir öğretmene denk gelmektedir. Okul yönetiminde en çok söz sahibi olduğu için. Duruşundan tut öğretmen tutumu konuşma şekli olsun ben müdürüm diyerek görevlerini tam öğrenememesinden kaynaklı. Ben müdürüm diyip emir vermek değil. Oraya oturduysa veli öğretmen tavrı. Hak adalet görevinin bilincinde olmaması. Kişisel duygularını işine yansıtıyorsa bu motivasyonumu düşürür (K16)”

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin, idarenin kendilerini dinlemeyeceği veya ilgilenmeyeceği düşüncesiyle sorunları bildirmekte çekingen olmaları motivasyonlarını düşürebilmektedir. İdarenin öğretmenlerle iyi iletişim kurması ve destek olması onların motivasyonlarını artırma açısından önemlidir.

Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen bir diğer faktör ise velilerle ilgili faktörlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmenler şu görüşleri belirtmişlerdir.

“Velilerin eğitimin içeriğine gereksiz şekilde karışmaları, kendilerince adım adım takip etmeye çalışmaları hem öğretmenlerin hem de öğrencileri olumsuz anlamda etkiliyor. Velilerin ders saatlerinde okul ortamına dahil edilmemesi gerektiğini düşünüyorum (K1), Velilerimizin çocuklarının düzeyinin üzerinde beklentiye girerek sanki öğretmen performansı düşükmüş gibi öğretmene tepkisel yaklaşımları görülmektedir. Bu olumsuz yaklaşımlar mesleki dezenfaryosyana sebep olmaktadır (K2), Veliler ev ve okul dengesi konusunda sıkıntılar yaşanabiliyor (K5), Velilerin umursamaz tavrı... (K7), Velinin öğrencime öğrettiğim konuları evde tekrar ettirmemesi benimle işbirliği yapmaması (K8), Veliyle yeterince iletişimde bulunamamak. Velinin söylenen şeyleri dikkate almaması önemsememesi filan diyebiliriz (K11), Yine ailelerin öğretmenlere destek konusunda kayıtsız kalması (K13), Okulun çevresinden kaynaklı velilerin kavga çıkarması haksız yere haklıymış gibi davranmaları çocukları takip etmemeleri kötü yönde teşvik etmeleri kontrol etmemeleri. Okulun sosyoekonomik düzeyi ve sosyal çevresi çok kötü bağımlılık konusunda riskli bölgedeyiz. Veliler maalesef sorunlu (K14), Velilerin ilgisizliği hiç bir şeye katılmayıp sürekli eleştirmeleri. Başka öğretmenlerin sınıflarıyla karşılaştırmaları. Onlar şu konuya geçtiği biz neden geçemedik. Öğrenciler kesirlere geçip biz bölmedeysek sınıfı geri gibi hissediyorlar. Çocukların gelişim durumlarını kabul edemiyorlar. Eğitimi yarış gibi algılıyorlar. Bütün veliler her şeyi biliyorlar. Sanki öğretmen gibi davranıyorlar. Her şeyin en iyisini istiyorlar. Fakat o maliyete katılmıyorlar. Destek vermek istemiyorlar. Dilenci bir toplum gibiyiz maalesef. Malzeme istediğim zaman getirmiyorlar. Halk oyunları öğretmeni kostüm kiralamak istedi. Sınıfta 8 kişi kaldı hepsi çekildi. 23 Nisan etkinliği. Yani Devletimiz elinden gelen desteği fazlasıyla yapıyor. Diğer çocukların katılmaması yani hepsinin bu 23 nisan duygusunu yaşamaması gerekirken aileleri yüzünden maalesef sorun yaşıyorlar. En çok karşılıklı diyaloga girdiğim grup veli grubum. Mesela veli toplantısında velilerin eğitim durumu düşük olduğu için kendi aralarında iletişim kuramıyorlar (K15)”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı da öğrenci faktörleri ile ilgili aşağıdaki ifadeleri dile getirmişlerdir:

“Bir kere okulda dört kademenin bir arada olması (anaokulu, ilkokul, ortaokul, meslek okulu ve iş uygulama okulu) bu birimlerin hepsinin bir arada olması çocukların yaşları arasındaki farkın fazla olmasının bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum (K1), Öğrencilerin düzeyleri de öğretmenin mesleki motivasyonunu etkilemektedir. Öğrenciye yöneltilen sorular ve öğrencilere verilen bilgilerin dönütlerinin alınması ya da alınmaması öğretmenin motivasyonunu etkileyebilmektedir (K2), Bazı okullarda sıkıntılı öğrencileri de buna ekleyebiliriz (K6), Öğrencimin diğer öğretmenlere istemsizce sataşması, bir şeye aşırı kafa takması yani üstelemesi olumsuz etkiliyor (K8), Okulda Öğrenciden çoğu zaman dönüt alamamak. Öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak öğrenmeye ve iletişime zaman zaman kapalı olmaları nedeniyle de motivem düşüyor (K11), Öncelikle şöyle başlayım işyerindeki okul motivasyonumu etkileyen kendimin dışında gelişen öğrencinin duygu durumu kötü bir şey yaşadığında ve bunu sınıfta ifade ettiğinde ona destek olmak istediğinizde çaresiz kalmak. En büyük ve tek etkileyen. Hepsinin üstesinden gelebilirim. Yanlıssa doğrusunu yaparım ama öğrencinin ailesiyle maddi zorluk akademik başarısıyla ilgili her türlü durumlar beni gün boyu etkiler (K12), Öğrencilerin derse karşı tutumları (K13), Çabamızın karşılığını gösteremiyoruz görsel olarak bir şey çıkaramıyoruz. İdare açısından sanki biz bir şey yapmıyor gibi algılanıyoruz. Şöyle diyebilirim bunu söyleyebilirim gelen

öğrencinin profilinin gelişim düzeyi çok geri. Kaynaştırma öğrencilerimiz yoğunlukta. Daha çok uygulamaya ezbere dayalı ve sonuç elde edemiyoruz. Gelişim düzeyi yüksek öğrenci gelse çok faydalı olacak. Okula gelmek istemiyorlar. Sorumluluk sahibi değiller. Ve sıkıntı yaşıyoruz. Şöyle söyleyeyim. Öğrencilerimin gelecekle ilgili kaygı duymak motivemi düşürüyor. Sonunda bir şey göremeyince (K14)”

Okulda farklı yaş gruplarından öğrencilerin bir arada olması, çocukları farklı düzeylerde olmalarına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin her öğrenciye aynı düzeyde eğitim sağlamakta zorlanmalarına ve motivasyonlarının düşmesine yola açabileceği katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplarda görülmektedir.

Öğrencilerin farklı düzeylerde olmaları, öğretmenlerin eğitimlerini her öğrenciye uygun şekilde planlamalarını zorlaştırabilir. Aynı zamanda öğrencilerin derslere olan tutumu ve davranışları da öğretmenlerin motivasyonunu etkilediği verilen cevaplar anlaşılmaktadır.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen bir diğer soru “İş motivasyonunuzu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin size ne gibi etkisi bulunmaktadır?” olmuştur. Tablo 4 bu soru üzerinde yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4: Motivasyonu Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Öğretmenlere Etkisi

Temalar	Kodlar	f
İş Ortamı ve Çalışma Koşulları	Okuldan psikolojik anlamda uzaklaşma, işe gelme isteğinin azalması	3
	İdealist yaklaşım tarzının azalması	2
	Derslere odaklanma zorluğu yaşanması	4
Sağlık Sorunları ve Depresyon	Baskı altında hissetme	4
	Moral bozukluğu oluşması	2
	Sağlık sorunları yaşanması	4
	Toplam	19

Öğretmenlerin motivasyonlarını bozan durumlar sonucunda kendilerinde oluşan etkilere yönelik görüşleri incelendiğinde farklı noktaları belirttikleri, bir kısmının sağlık sorunları ve depresyon yaşadıklarını ($f=13$), bir kısmı ($f=10$) ise iş ortamı ve çalışma koşullarına yönelik olumsuz etkilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle iş ortamı ve çalışma koşulları karşısında olumsuz etkilenen öğretmenler aşağıdaki şu ifadeler ile durumu belirtmişlerdir.

“Okuldan psikolojik anlamda uzaklaştırıyor, okula gelme isteğimi maalesef azaltıyor. Acaba emeklilik dilekçemi versem mi, diye düşündüğüm anlar oluyor (K1), Mesleğe ilk başladığındaki idealist yapı zamanla idare, meslektaşlar ve velilerin öğretmene karşı tutumları bu idealist yaklaşımı azaltmaya sebep olabilmektedir. Sabahları işe heyecanla gelirken artık zamanla öğretmenin kendisini sorgulamaya başlaması ve okula olumsuz önyargıyla gelmesine sebep olabilir. Örneğin o gün olumsuzluklar umutsuzluklarla mı karşılaşacağını ve canını kim sıkabilir diye düşünmeye başlamasına sebep olabilir (K2), İş yaşamındaki olumsuz motivasyon düşüklüğü gün içinde derslere olan dikkatimi dağıtabiliyor. Bu da çocuklara yeteri kadar ilgi göstermemi engelliyor. Sınıf içi etkinliklerde odaklanma problemine neden oluyor (K5), Okula gelme şevkimi azaltıyor (K8), biraz önce bahsettiğim olumsuzluklar beni okuldan soğutuyor (K9). Sağlığım açısından etkilemiyor ancak okula gelmek istemiyorum. Emekli olmayı düşündüğüm oluyor (K11), Derslere girmeme isteği okula karşı olumsuz tavır tutum. Hocam ben genelde böyle hissediyorum. Okuldan soğuma yaşıyorum (K13).”

Bu tema altında bahsedilen konular, öğretmenlerin iş ortamında karşılaştıkları zorluklara ve olumsuz çalışma koşullarına odaklanmaktadır. Öğretmenler, okuldan psikolojik anlamda uzaklaşması ve işe gelme isteğinin azalması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, idare, meslektaşlar ve velilerin tutumlarının öğretmenlerin idealist yaklaşımlarını azaltabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, iş ortamındaki olumsuz motivasyon düşüklüğünün derslere odaklanmayı zorlaştırması ve öğretmenlerin çocuklara yeterince ilgi gösterememesine neden olabileceği belirtilmiştir.

Motivasyonları olumsuz yönde etkilenmesi sonucu sağlık sorunu ve depresyon yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar ise aşağıda verilmiştir.

“Bazen baskı altında hissetmemize sebep oluyor. Uygulamak istediğimiz her şeyi maalesef uygulayamıyoruz (K3), Bana olan etkisi moral bozukluğu olarak kendini gösteriyor (K4), İş motivasyonunuz olumsuz etkileyen faktörler sonucunda huzursuz olduğunuz bir ortamda çalışmak zorunda kalıyorsunuz. Eğer bu unsurlar sizi üzecek nitelikte ise tabi ki verimiz, hoşgörü seviyeniz, öğrenciye aktarmaya çalıştığımız akademik sosyal psikolojik unsurların da düşük olması kaçınılmazdır. İş motivasyonumuzu olumsuz yönde etkileyen faktörleri çalışma isteğini düşünmektedir. Her şey

sevmekle başlar. Eğer çalıştığınız ortamdaki unsurları severseniz veriminiz artar, aksine durumda ise düşer. Biran önce görevinizi yapıp gitmek istersiniz (K6), Güne olumsuz başlayınca kendimi gerçekleştirme, öğretmenlik becerilerimin düştüğünü fark ediyorum. Okula istemeden gitmek stres ve baş ağrısıyla sonuçlanıyor. Kaygılarım artıyor (K7), Okuldaki sorunlar sağlık problemlerine sorun oluyor. Dışarıdan gelen bir insanın görme engelime ilgili olumsuz önyargısı benim etkilenmeme bağlı olarak daha hırçın hale getiriyor (K8), ...o gün benim öğrencilerle olan ilişkiyi olumsuz yönde etkiler ve etkilemekte. Ders anlatırken, kendimde olmamam. Öğrencilere odaklanamamam (K10), Huzursuzluk duyuyorum (K11), Fiziksel olarak aniden baş dönmesiyle karşılaşırım gözüm kararır. Psikolojik olarak umutsuz çaresiz bir kavanoza sıkışmış gibi (K12), Ya bazen psikiyatrye gitmek istiyorum bazen o kadar olumsuz bir şey duyuyorum. O gün uyuyamıyorum (K14), Tansiyonum yükseliyor. (K15), Motivasyonumu anlık etkiler şevkim anlık kalır. Kızgınlık yaşarım. Çok sinirlenirim. Haksızlığa uğramak hırsımı alamadığım ifade edemediğim bir öfke vardır bunu yaşarım (K16).”

Bu tema, öğretmenlerin sağlık sorunları ve depresyonla baş etme konusundaki zorluklarına odaklanmaktadır. İş ortamında yaşanan stresin, uyku problemleri, baş ağrısı, mide rahatsızlıkları gibi fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, işte yaşanan zorlukların ruh sağlığını olumsuz etkileyebileceği ve depresyonu tetikleyebileceği ifade edilmiştir. Baskı altında hissetmenin iş motivasyonunu etkileyebileceği, moral bozukluğunun motivasyonu olumsuz etkileyebileceği ve iş ortamındaki olumsuz unsurların motivasyonu düşürebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, olumsuz başlangıçların öğretmenin kendini gerçekleştirme ve derslere odaklanma isteğini etkileyebileceği ve okuldaki sorunların sağlık problemlerini ve depresyonu tetikleyebileceği ifade edilmiştir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen bir diğer soru “İş motivasyonunuzu olumsuz yönde etkileyen bu etkenler ile ortadan kaldırmak için ne gibi çözümler uygulamaktasınız?” olmuştur. Tablo 5 bu soru üzerinde yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5: Olumsuz Etkenleri Ortadan Kaldırmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İletişim ve İlişkiler	İdare ile iletişim ve ilişkiler	5
	Öğrenciler iletişim ve ilişkiler	3
	Veliler ile iletişim ve ilişkiler	3
Öz Bakım ve Kişisel Gelişim	Öğretmenlerin Öz Bakımı	2
	Ruh Sağlığı ve Motivasyon	4
	Sürekli Öğrenme ve Gelişim	2
Sorun Çözme ve Dayanıklılık	Olumsuzluklara Karşı Çözüm Odaklı Yaklaşım	4
	İşe Odaklanma ve Sorumluluklar	3
	Motivasyonu Yüksek Tutma	4
Toplam		30

Öğretmenlerin görevleri esnasında motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyen faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik ifadeleri Tablo 5’te görüldüğü gibi iletişim ve ilişkiler, öz bakım ve kişisel gelişim ile sorun çözme ve dayanıklılık temaları altında toplanmıştır. İletişim ve ilişkiler teması idare, öğrenci ve velilerle iletişim şeklinde kodlara ayrılmıştır. Bu tema ile ilgili öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Öğrenilmiş çaresizlik hissediyorum, idari kadronun değişme süreci dolmadığı sürece kendimi kötü hissetmeye devam edeceğim. Çocukların sosyal anlamda da gelişmelerinde öğretmen-idare arasındaki olumlu iletişimin mutlaka olması gerekir (K1), Makul ölçüde söylenenleri kabul edip çıkıntılık yapmadan sorunlar olsa dahi bunları paylaşmayı reddederek olumsuz durum ve tutumlardan kaçınarak işbirlikçi olup işimi yapıp çıkıyorum (K3), Doğru iletişim şeklini seçerek var olan olumsuz durumu idarecilerim ile konuşarak çözmeye çalışıyorum (K4), Okul idaresinin yaptıkları yanlışlar konusunda sözlü ve yazılı olarak uyarılarda bulunmaktayım (K6), İletişim kurarak sorunu çözmeye çalışıyorum. Farklı yönlerle yaklaşıp anlatırken kendimi de doğru ifade etmeye çalışıyorum. Karşı tarafın olayı doğru anlaması için çabalıyorum (K7), ben motivasyonumu öğrencilerimle iletişim kurarak, eğlenceli ders ortamı ile olumsuzlukları farklı bir yoldan kendime olumluya çevirmeye çalışıyorum (K9), hocam birde, farklı farklı ikna etme yöntemlerini kullanınca faydalı olacağını düşünüyorum (K10), Mutlaka paylaşırım. ilgili müdür yardımcımızla daha üstse müdüre hanımla paylaşırım. Bazı duygularında okul rehberlik servisiyle etkileşim kuruyorum. Önce idareyle çözmeye çalışıyorum. Bir şey paylaşmak istiyorum (K12), Çocuklarla görüşme yapıp rahatlatmaya çalışıyorum duygusal olarak. Rehberlik servisine gidiyorum gerekirse çocukların evine gidiyorum ailesiyle görüşüyorum (K14), Ödevini yapan çocuklara velileri aracılığıyla teşekkür ediyorum. whatsapp üzerinden velilerle etkileşim kuruyorum. Veliler bilgi vererek çözüyor (K15), Konuşmayı tercih ederim Çokta sinirliyse şaka yolla söylerim. Espiriyle net bir şekilde iletebiliyorum Okul Müdüre (K16).”

İyi bir iletişim ve etkili ilişkiler, öğretmenlerin ve idarenin başarılı bir şekilde işbirliği yapmasını, öğrencilerle güçlü bir bağ kurmasını ve velilerle olumlu bir etkileşim sağlamasına yol açar. Öğretmenler, idare ile sağlıklı bir iletişim kurarak sorunları çözebilir, öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurarak öğrenme ortamını iyileştirebilir ve velilerle işbirliği yaparak öğrencilerin başarısını destekleyebilir.

Öğretmenlerin bazıları ise motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlere yönelik çözümlerini öz bakım ve kişisel gelişime yönelik çalışmalarla aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler.

“Tepkiselliğinin yükselmemesi için kendi kendine uyguladığım yöntemlerim var. Bunlar ruhu dinginleştirecek nefes egzersizleri, doğal ortam yürüyüşleri, meditasyon gibi bedeni ve ruhu rahatlatacak etkinlikler, doğu müzikleri ve ney gibi rahatlatıcı enstrümantal müzikler dinlemek ve kendine daha fazla bir şeyler katma çalışmalarına zaman ayırıyorum. Örneğin; tiyatro, sinema, konser, yan flüt, yüksek lisans eğitimi gibi (K2), Eve döndüğümde sorunum devam ediyorsa kendime ayırdığım zamanı arttırıyorum. Yoga yaparak hafif bir müzik ve aromaterapi ürünleri ile yarım saat kadar dinleniyorum. Bu durum beni daha dingin ve enerjik hissettiriyor (K5), Ben kendimi motive etmek için sınırsız Kur an okumaya veriyorum nadir zamanlarda film izleyip rahatlatıcı müzik dinliyorum öğretmen arkadaşım ile geziyorum alış veriş yapıyorum (K8), ... eğlenceli ders ortamı ile olumsuzlukları farklı bir yoldan kendime olumluya çevirmeye çalışıyorum (K9), bazen umutsuzluğa kapılısam da en azından ben jets ve mimiklerimdeki olumlu enerjiyi esirgemiyorum, iş yerinden.. (K10), Sosyal etkinliklerimi arttırıyorum. Aile huzurumu sağlamaya çalışıyorum. Farklı etkinlikler yaparsam örneğin tiyatro konser gibi mutlu oluyorum (K11), Farklı mesleki çalışmalara katılıp kendimi geliştirip ortamdan soğumayı azaltıyorum. Yürüyüş yaparım ama en çok öğrencilerle ilgilenmek yapacağım şeylerin daha fazlasını yaparım. Yeni öğrendiğim yani farklı kurumlarda aldığım eğitimlerin Hizmet içi eğitim gibi çocuklara yansması motivasyonumu çok fazla yükseltiyor (K13), Günlük yürüyüş yapıyorum eşimle birlikte en büyük bir aktivite haftada arkadaş gruplarımla buluşmak farklı gruplarla sohbet etmek (K14).”

Öğretmenlerin öz bakımı ve kişisel gelişimi, iş stresiyle başa çıkma, motivasyonu yüksek tutma ve sürekli olarak kendini geliştirme becerilerini içerir. Öğretmenler, kendi ruh sağlıklarını koruyarak daha verimli çalışabilir, öz bakım pratikleriyle enerjilerini yeniden kazanabilir ve kişisel gelişim fırsatlarına katılarak profesyonel becerilerini geliştirebilir. Bu da öğretmenlerin daha iyi bir iş tatmini sağlamasına ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmasına yardımcı olur.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen son soru “Sizce okuldaki iş motivasyonunuz neye benzemektedir? Neden?” olmuştur. Tablo 6 bu soru üzerinde yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6: İş Motivasyonu Öğretmen Görüşlerine Göre Neye Benzetilmektedir

Temalar	Kodlar	f
İş yeri ortamı ve hissiyatı	İş-yaşam dengesi ve ilişkilerin etkisi	1
	Kısıtlama ve sıkışmışlık hissi	2
	Belirsizlik ve memnuniyetsizlik	2
Motivasyon kaynakları ve etkileri	Olumlu ortam ve enerji	4
	İnsan ilişkileri ve etkileşimler	2
	Huzur ve motivasyon	2
İş performansı ve içsel motivasyon	İş verimliliği ve performans	2
	İşin anlamlandırılması	1
Toplam		16

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon benzetme şekilleri ve tarifleri üç tema altında toplanmıştır. İş yeri ortamı ve hissiyatı teması altında bulunan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Sağa sola dönüyorum, kafeste gibi hissediyorum, kapana kısılmış gibi deney faresi gibi. Kurbağanın çabası vardır ya zıplar zıplar ama bakar ki çıkamaz ve vazgeçer, öğrenilmiş çaresizlik işte. Tam olarak böyle hissediyorum (K1), Ben sevgiliye benzetiyorum. Senin ona olan ya da onun sana olumsuz tepkileri görülebiliyor. Sen olumsuz olduğunda okul olumluysa bana olumlu motivasyon katabiliyor. Ben olumluysen okul olumsuzsa ya motivasyonum düşer ya da yüksek enerjimle olumsuzluğu olumlu hale getirmek için çalışabilirim (K2), İş motivasyonum şu anda diken üstünde olma olarak tabir etmem hiç de yanlış olmaz. Tam olarak yaşadığım ortam ve durum bu. Kendimi sınıfa kapatarak huzurlu alanımın dışına çıkmadan sinirimi bozacak şeylere kendimi tamamen fanusa kapatıp güvenli alanımdan çıkmıyorum (K3), Son zamanlardaki iş motivasyonum huzursuzluk hissine benziyor. Çünkü olduğum yerdeki bulunduğum yer neresi anlamlandırmakta zorlanıyorum (K4), Bir makine düşün o makinanın herhangi bir yerinde eksiklik olduğunda

sıkıntı yaşıyor. Mesela Makinanın bir parçası bozulduğunda iş yapamamak gibi yani bir sistemin bir parçasının eksikliği onarılmazsa tıpkı bir motivasyon gibi bütün yaşama yansır (K13).”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, birçok katılımcının iş yeri ortamında kısıtlama, sıkışmışlık, stres, baskı ve belirsizlik hissi yaşadığını gösteriyor. Öğretmenler, kendilerini deney faresi gibi hissetme, kafeste gibi dolaşma ve kapana kısılmışlık gibi ifadelerle tanımlıyorlar. İdari baskılar ve olumsuz tutumlar da okuldaki motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler arasında yer aldığı görülmektedir.

Araştırmadaki son soruya verilen cevapların büyük çoğunluğu motivasyon kaynakları ve etkileri teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu tema dahilinde belirttiği görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Dost sohbetine ihtiyaç duyulan ve beni daha iyi yapan bir gerçeklik (K7), Bir şeyin sana aidiyet hissettirir Kur anın sana verdiği huzur gibi bir şey. Motivasyon benim için bir ayva ve bir fincan kahve ..bana kendimi iyi hissettirdikleri için. Ayvanın ve meyvenin bende bıraktığı tat motivasyon gibi bir şey (K8), Tabii bu da iş yerindeki olumlu bir havaya yani hocam sıcak bir ortama bağlıdır. Son olarak hocam, olumlu havaya sahip olan, enerji depolanması ve yüzlerin gülümsemesi benim için bir motivasyondur ve ben motivasyonu bir ateşe benzetmekteyim, iş yerinde süreç olumlu, işler olumlu gelişirse ateş harlanır tam tersinde ise ateş sönecektir (K10), İlkbahara benzetebilirim mesela. Çünkü bu mevsim huzur mutluluk. İlkbaharda nasıl çiçek açarsa bende açan çiçek çevreme birbirinden güzel renkler sunabilir. Umuda mutluluğa dair (K11), Bir çam ağacına benzetiyorum. Her daim yeşil sağlam dik ve her zaman oksijen veriyor yaprağını dökmüyor solmuyor şartlar ne olursa olsun hayata dimdik yoluna devam ediyor. Çok güzel bir çıra kokusu vardır kendimle özdeşleştirdim. İnsanın fitratına uygun olan. Zor şartlara dayanıklıdır susuzluğa güneşe dayanır çözümünü kendisi üretir severim çam ağacını. Belki meyvesi yok mavi ladin kozalaklıdır tohumu içinde zamanı uygun olduğunda sadece o zaman açar. Hiç bilmediğimiz yolları keşfetmek gibi bir şey. Hocam sesiniz bana çok iyi geldi. Enerjiniz çok güzel yansıdı. Bundan sonra inanın motivem daha da yükselecek. Çok teşekkür ederim size (K12), Hocam ben orman içinde çiçekler arasında yürümeye benzetiyorum. Çünkü nedeni huzur verdiği için insana motive olduğunuz zaman huzurlu olduğunuz zaman mis gibi ortamda hissediyorum (K14), Mutluluğa benzetiyorum. O günkü dersi mükemmel hissediyorsun. Çocuklara varıyorsun o güzel hissi. Onlar mutlu oluyor sen de mutlu oluyorsun. Çocukları mutlu bir şekilde gelmesi seni acayip mutlu hissettiriyor (K15), ben insan vücudunu düşün her organ birbirine bağlıdır. Beyin komut verir. Müdür sağlıklıysa öğretmenlere emirleri doğru veriyorsa olumlu olur. Mesela hastalıklı organlarda bulunur elbette. Ancak vücudun diğer organları sağlıklı çalışıyorsa yine beyin dediğimiz organ yani okul müdürünün etkisiyle sistem dengeyi kurar diye düşünüyorum. İnsan vücudu gibidir Motivasyon (K16).”

Cevaplardan anlaşıldığı üzere, olumlu iş ortamı, enerji, aidiyet hissi, insan ilişkileri, dayanıklılık ve sürekli gelişim gibi unsurlar motivasyonu olumlu yönde etkileyen faktörler olarak öne çıkıyor. Öğretmenler, olumlu havanın, enerjinin ve pozitif etkileşimlerin motivasyonlarını artırdığını ifade ediyorlar. Aynı zamanda, çocukların mutluluğu ve onların etkisi de motivasyonu yükselten unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda belirlenen üçüncü tema ise iş performansı ve içsel motivasyon olmuştur. Bu tema dahilinde öğretmenlerin ifade ettiği görüşler şu şekildedir.

“Okuldaki iş motivasyonu şampiyonluğa giden takıma benzer. Okul idaresi, öğretmen, öğrenci, veli arasındaki ilişkiler olumlu ise takım sonuca ulaşır. Aksi halde başarısızlık için her türlü bahane üretilip suçlu bulmak kolaydır (K6), Son zamanlardaki iş motivasyonum huzursuzluk hissine benziyor. Çünkü olduğum yerdeki bulunduğum yer neresi anlamlandırmakta zorlanıyorum (K4), Bir makine düşün o makinanın herhangi bir yerinde eksiklik olduğunda sıkıntı yaşıyor. Mesela Makinanın bir parçası bozulduğunda iş yapamamak gibi yani bir sistemin bir parçasının eksikliği onarılmazsa tıpkı bir motivasyon gibi bütün yaşama yansır (K13).”

Bu tema altında, işin anlamlandırılması ve içsel motivasyonun önemi vurgulanıyor. Katılımcılar, işin anlamını bulmanın ve içsel motivasyonu canlı tutmanın iş performansını etkilediğini belirtiyorlar. Öğrenciler, işin mükemmellik ve mutluluk hissi sağlaması durumunda daha yüksek bir motivasyon seviyesine ulaştıklarını ifade ediyorlar.

Sonuç olarak, verilen cevaplardan çıkan genel bir görüş, iş yeri ortamının motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve olumlu bir iş ortamının motivasyonu artırıcı bir faktör olduğudur. Aynı zamanda, içsel motivasyonun ve işin anlamlandırılmasının da iş performansını etkileyen faktörler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, iş yeri ortamının ve motivasyonun önemi konusunda dikkat çekici bir bilgi sunmaktadır

SONUÇ

Bu kısımda araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar maddeler halinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları, öğretmenliğe ait mesleki şartların farkında oldukları, öğretmenlik mesleğini sadece bir para kazanma aracı olmaktan öte gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen başlıca faktör idare ile problem yaşanmasıdır. Bununla birlikte, öğretmenler eğitime, çocuğuna önem vermeyen, okul ortamına ve eğitim süreçlerine müdahale eden veliler, çalışma arkadaşları ile yaşanan olumsuz iletişim gibi faktörlerin de motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları, ödevlerini yapmaması ve hedefleri olmaması gibi etkenlerde öğretmen motivasyonunu düşüren etkenler arasında olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler okulda yaşadıkları ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumları ortadan kaldırma noktasını çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Sorunu görmezden gelme, yoga veya meditasyon yapma, spor veya sanat tarzı hobilere yönelme, yürüyüş yapma, olumsuz ortamdaki kaçınma öğretmenlerin olumsuz motivasyondan kurtulma çözümleri olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenler motivasyonlarını en çok olumsuz etkileyen etkenin okul idaresinin olumsuz tutum ve davranışları olduğu belirtmişlerdir. İdarenin hakkaniyetli ve adaletli davranmaması, sert ve asabi tutumları, öğretmenler tarafından getirilen önerilerin ciddiye alınmaması gibi etkenler öğretmenlerin okul idarelerine yönelik olarak motivasyonlarını bozduğunu belirtmişlerdir.

İş motivasyonlarının olumsuz olduğu durumlarda öğretmenler, sağlık sorunları ve depresyon yaşadıklarını, okuldan kaçınma davranışı sergilediklerini, etkin eğitim öğretim süreci geçiremediklerini, bu olumsuz tutumun aile ortamlarına da yansımalarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, birçok katılımcının iş yeri ortamında kısıtlama, sıkışmışlık, stres, baskı ve belirsizlik hissi yaşadığını gösteriyor. Öğretmenler, kendilerini deney faresi gibi hissetme, kafeste gibi dolaşma ve kapana kısılmışlık gibi ifadelerle tanımlıyorlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarından anlaşıldığı üzere, olumlu iş ortamı, enerji, aidiyet hissi, insan ilişkileri, dayanıklılık ve sürekli gelişim gibi unsurlar motivasyonu olumlu yönde etkileyen faktörler olarak öne çıkıyor. Öğretmenler, olumlu havanın, enerjinin ve pozitif etkileşimlerin motivasyonlarını artırdığını ifade ediyorlar. Aynı zamanda, çocukların mutluluğu ve onların etkisi de motivasyonu yükselten unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir.

ÖNERİLER

İş yeri ortamının iyileştirilmesi: Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için okul ortamının daha destekleyici, olumlu ve güvenli hale getirilmesi önemlidir. İdari baskıların azaltılması, olumlu tutumların teşvik edilmesi ve çalışanların ihtiyaçlarına daha duyarlı bir ortamın oluşturulması önerilmektedir.

İçsel motivasyonu teşvik etmek: İşin anlamlandırılması, çalışanların işlerini daha motive edici hale getirebilir. İşlerin nasıl daha anlamlı hale getirilebileceği üzerinde düşünülerek, çalışanların kendi yeteneklerini kullanabilecekleri, gelişim fırsatlarının olduğu ve özgünlüklerini ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmalıdır.

İş yerindeki insan ilişkilerini güçlendirmek: Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için olumlu insan ilişkilerinin teşvik edilmesi önemlidir. İş arkadaşları ve yöneticiler arasındaki iletişimin geliştirilmesi, takım çalışmasının teşvik edilmesi ve iş yerinde dayanışma ve destek ortamının oluşturulması çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrencilerin mutluluğu ve katılımını teşvik etmek: Okul ortamında, öğrencilerin mutluluğunu ve katılımını teşvik etmek, motivasyonlarını artıracaktır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çıkarlarına daha fazla önem verilmeli, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulmalı ve öğrencilerin seslerini duyurabilecekleri bir platform sağlanması önerilmektedir. Öğrencilerden istedikleri geri dönüşleri alabilen öğretmenlerinde iş motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir.

İdari desteğin sağlanması: Okul yönetimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörler üzerinde çalışmalı ve gerekli destek ve kaynakları sağlamalıdır. İdari baskıların azaltılması, öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmaları için gerekli olanakların sunulması ve olumlu bir çalışma ortamının oluşturulması gerekmektedir.

Araştırmanın önemi düşünüldüğünde ülkemizin geleceği olan öğrencilerin yetiştirildiği okul ortamında motivasyonu ve verimi yüksek öğretmenlerin çalışması önem arz etmektedir. Bu yüzden araştırmanın ülkemizdeki farklı bölge ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda yapılarak, öğretmen motivasyonlarını etki eden faktörlerin tespit edilmesi önerilmektedir.

Bu öneriler, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, iş yeri motivasyonunu artırmak ve olumlu bir çalışma/öğrenme ortamı yaratmak için alınabilecek adımları içermektedir. Elbette, her kurumun kendine özgü ihtiyaçları ve koşulları olduğundan, bu önerilerin her bir kuruma uyarlanması ve uygulanması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Alan, U. (2006). *Motivasyon Kuramları ve Motivasyonun İş Hayatı Üzerindeki Etkileri*. Beykent Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşgun, A. (2019). *Kamuya Ait Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Koşulların Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sözleşmeli Ve Kadrolu Öğretmenlerin Özlük Haklarındaki Farklılıklar Ve İş Motivasyonu*. Uşak: Uşak Üniversitesi Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği (2. Basım)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Gökçe, A. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğraş, F. K. (2001). Burdur İli Kamu İşgücünce İş Tatmini. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-124.
- Öztürk, Z., & DüNDAR, H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *C.Ü İdari ve İksitadi Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları Ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 523-547.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg`İN Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Beykent Üniversitesi



İlkokula Yeni Başlayan Geçici Koruma Statüsündeki Göçmen Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Yaşadığı Zorluklar

Difficulties Experienced by Migrant Students Under Temporary Protection Status in the Literacy Process

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıfta geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorlukları belirlemek, geliştirdikleri çözüm önerilerini ve bu süreçteki rollerini incelemektir. Nitel modelde desenlenen araştırma için görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu sınıfta geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan 2 devlet okulundan 10 birinci sınıf öğretmeni ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Çalışma verileri 2023 yılında toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin nitelikli bir okuma yazma sürecinden geçmelerine engel teşkil edecek bazı sorunlar ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma sürecinde karşılaştıkları en büyük problemin dil problemi olduğu, öğrenci ve velileriyle iletişim kurmada sorun yaşadıkları, eğitim ortamlarının ve öğrencilerin imkanlarının yetersiz olduğu görülmüştür. Karşılaşılan sorunların ortadan kalkması ve geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma sürecinde daha başarılı olması için bazı çözüm önerileri getirilmiştir. Bu önerilerden bazıları öğrencilere birinci sınıfa başlamadan önce dil eğitimi verilmesi, öğrencilerin sosyalleşmesi için belirli çalışmalar yapılması ve uzun vadeli planlamalar yapılması olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma yazma süreci, ilkokul, göçmen öğrenci, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

The purpose of this training is to specify the difficulties experienced by first grade teachers who have immigrant students under temporary protection status in the first literacy process and to analyze the solution proposals they have developed and their roles in this process. The interview method was preferred for the research designed in the qualitative model. The study group consists of ten first grade teachers from two public schools with immigrant students under temporary protection status in their class. A semi-structured observation form was used for the interviews. The data obtained from the teachers were examined with the descriptive analysis method. According to the findings of the research, it has been determined that immigrant students in temporary protection status have some problems that will prevent them from going through a qualified literacy process. According to the findings of the research, it has been determined that immigrant students in temporary protection status have some problems that will prevent them from going through a qualified literacy process. The first grade teachers stated that the biggest problem faced by these students in the literacy process is the language problem. Additionally, these teachers also stated that they have problems in communicating with the students and their parents, and that the educational environment and opportunities of their students are inadequate. Some solution suggestions are presented in order to eliminate the problems encountered by immigrant students under temporary protection status in the literacy process and to make these students more successful. These suggestions can be listed as providing language education to students before they start the first grade, working on socializing students and creating long-term plans.

Keywords: Literacy process, primary school, immigrant students, form teacher

GİRİŞ

Göç; birey ve grupların kültürel, siyasal ve sosyal ve ekonomik nedenlerle buldukları yerden başka bir yere gitmeleri, coğrafi olarak yer değiştirmeleri, oturdukları yeri sürekli ya da geçici olarak terk etmeleri eylemidir (Hagen-Zanker, 2008; akt. Erdem, 2017). Nüfus hareketliliği üzerinde gerek ülke içinde gerekse ülkeler arasında yapılan göçlerin önemli bir etkisi vardır. Herhangi bir sebeple yaşadıkları ülkeden başka bir ülkeye göç eden insanların büyük bir bölümünün göç ettikleri ülkenin dili ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Göç eden insanların eğitim profilleri incelendiğinde en fazla sorun yaşayanların yabancı dil bilmeyenler olduğu görülmektedir.

İlker Gedik¹
Zehra Gedik²
Yeşim Harmanyeri³

How to Cite This Article

Gedik, İ., Gedik, Z. & Harmanyeri, Y. (2023). "İlkokula Yeni Başlayan Geçici Koruma Statüsündeki Göçmen Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Yaşadığı Zorluklar", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4035-4044. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71057>

Arrival: 13 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹⁻²⁻³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İçin Mali İmkân” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Türkiye’deki Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine dâhil edilmesi hedeflenmiştir. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM); “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi’ne Entegrasyonu Projesi (PICTES)” ile geçici koruma altındaki Suriyelilerin Tür eğitimine erişimini sağlamak için AB tarafından doğrudan hibelenmiştir (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı koordinasyonu ile geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin eğitiminin yönetimi planlanmakta, koordine edilmekte ve yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığının 2021-22 verilerine göre, ilkokullarda öğrenim gören geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin sayısı (resmi ve özel toplamı) 730.806’dır. Bu öğrencilerden ilkokul kademesinde olanların sayısı 313.695, ilk okuma yazma döneminde olan öğrenci sayısı 101.096’dır. İlk okuma yazma dönemindeki geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin 2022 yılı verilerine göre çağ nüfus toplamı 116.754’tür. Bu verilere göre geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerden ilk okuma yazma döneminde olanların %85,89’unun okullaştırıldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022).

Ülkemizde ilkokul kademesinde öğrenim gören geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Geçici Koruma Altındaki Göçmen Öğrencilerin İlkokul Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıf	N	S
1. Sınıf	101.096	32.22
2. Sınıf	64.073	20.42
3. Sınıf	69.199	22.06
4. Sınıf	79.327	25.29
Toplam	313.695	100

Kaynak: MEB Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022

Farklı kültürlerde yetişmiş olan bireylerin, değişik kültürlerle karşılaştıklarından ister istemez bu kültüre ayak uydurmakta zorlandıkları görülmektedir. Göç eden çocukların yaşadığı sorunlardan oldukça önemli birisi de okul çağındaki çocukların yerleşmiş oldukları ülkedeki eğitimleri ile ilgilidir. Göç eden çocuklar sosyal ve kültürel izolasyon, yorucu ve tehlikeli işler, aşırı yoksulluk, kötü sağlık koşulları ve dil engeli gibi nedenlerle ciddi düzeyde eğitimin dışında kalabilir (Rossi, 2008; akt. Erdem, 2017). Geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin dil engelleri, sahip oldukları farklı kültürler, göç sürecinde okuldan uzak kalmaları ve bazılarının hiç okula başlamamış olmaları gibi durumlar da ev sahibi ülkedeki okulları, öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Ülkemizdeki göçmen ailelerin okul çağında bulunan çocukları eğitimlerine başladıkları ilk yıllarda dil bilmeme probleminden dolayı okul ortamında sorunlarla karşılaşmışlardır. Yabancı dili kavrama ve sınıfa adaptasyon erken çocukluk döneminde daha hızlı gerçekleşirken, daha sonraki yıllarda ve ergenlik döneminde sınıfa adaptasyonda zorluklar yaşandığı görülmektedir. Dil problemi yaşayan öğrenciler sağlıklı iletişim kuramamakta ve akademik başarı gösterememektedir. İlkokul çağında bulunan öğrencilerde bir gruba ait olma eğilimi ağır basmaktadır. Grubun bir parçası olma, sevilme ve onay görme ihtiyaçları karşılanmadığında sosyalleşmeleri sağlanamamaktadır. Kendilerini ifade edemedikleri için diğer öğrencilerle zaman zaman uyuşmazlık yaşamaktadırlar. Bu uyuşmazlıklar fiziksel zarar verme ve zarar görme boyutuna da ulaşmaktadır. Eğitimi olumsuz yönde etkileyen bu durum okullarda öğretim sürecini yönetmekle görevli olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Devlet okullarının bu öğrencilere uygun, ayrı bir eğitim programına sahip olmaması, kayıt ve denklik sorunları, diğer öğrencilerin, özellikle de velilerin geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okullara kayıt yaptırması konusundaki isteksizliği ve öğretmenlerin sorunlarla baş etmek konusunda yeterli donanıma sahip olmaması temel sorunlardandır (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015; Tunç, 2015; Karaca ve Doğan, 2014, akt. Erdem, 2017).

Ülkemizde bu konuda yapılmış çalışmalar son zamanlarda artmaktadır. Buna karşılık ilgili literatür incelendiğinde geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin kültüre uyum, sosyalleşme ve okuma yazma sürecinde yaşadığı sıkıntıların incelendiği, ama okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı zorlukların alanyazın incelendiğinde yeterli olmadığı görülmüştür. Bu eksiklikten kaynaklı bu problem durumu ile ilgili çalışmada ilkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklar ve bu öğrencilerin okuma yazma sürecinde öğretmenlerin rolleri üzerinde durulacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı zorlukları belirlemek, bu öğrencilerin okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşlerini almak ve öğretmenlerinin rollerini incelemektir.

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?” olarak belirlenmiş olup, bu problem cümlesi doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir;

Sınıfta geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?

Sınıfta geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecini iyileştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Sınıfta geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecindeki rolü nedir?

Bu çalışma, ilkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorlukları ve bu statüde öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecindeki rolünü belirlemek için önem taşımaktadır. Ayrıca bu statüde öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecini iyileştirmeye yönelik önerileri de incelenecektir. Bu çalışma ile ilkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorlukların ve bu zorlukların giderilmesinde öğretmenlerin rolünün incelenmesine imkân sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel olup, yöntemi ise durum çalışmasıdır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemi olan durum çalışmasının en genel tanımı Yin (1984) tarafından şöyle yapılmaktadır; durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir. İlkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı zorlukları ve 1. sınıf öğretmenlerinin bu süreçteki rollerini ve sorunlara karşı getirdikleri önerileri açıklamak için durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan iki devlet okulunda görev yapan birinci sınıfı okutup, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan on sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken gönüllü öğretmen olacak şekilde belirlenmiştir ve çalışma grubu on sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından literatür incelemesi sonucunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup, ilki katılımcıların demografik bilgilerine ait sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklarla ilgili görüşlerini almak üzere belirlenen sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü aldıktan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan araştırmada, görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan motiflere göre yorumlanarak özetlendiği, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek neticeye varılmasını olanak sağlayan çözümlemelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan betimsel analiz sonucu katılımcıların verdikleri cevaplar kodlanarak temalarına ayrılarak kategorize edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde ilkokula yeni başlayan geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma yazma sürecinde yaşadığı zorluklar ziyaret edilen iki devlet okulunda görevli 1. sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler

sonucunda elde edilen bulgular üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen bulgular ve bulgularla ilgili yorumlar araştırmanın alt problemlerinin sırasına uygun şekilde verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan 1. sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve elde edilen veriler alt probleme yanıt olabilecek biçimde düzenlenmiştir.

Araştırma için iki devlet okulunda sınıfında geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencisi bulunan on sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda okuma yazma sürecinde yaşanan en temel problemin dil problemi olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin anadillerinin Arapça olması, Türkçelerinin yetersiz kalması ve evlerinde sürekli Arapça konuşulması dil probleminin en belirgin sebebi olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorluklar hakkında sorulmuş, geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerle yaşadıkları en büyük problemin dil problemi olduğunu, iletişim kurmada sorun yaşadıklarını, uyum sağlamada sorun yaşadıklarını, ilk okuma yazma sürecinde bu problemin en önemli sorun olarak etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan görüşmede bu durum hakkında şu ifadeler ortaya çıkmıştır:

“İletişim kurmada büyük problem yaşadım. İşaret yoluyla anlaşmaya çalıştım ama anlaşamadık. Annesi ile görüşmek istedim. Annesi de Türkçe bilmediği için sağlıklı bir iletişim kuramadık.” (Okul-A1, Öğretmen-A1)

“40 kişilik sınıfta 10 Suriyeli öğrencim var. Türkçe bilen öğrenciler ile hazır bulunuşluk sürecini çok kolay geçirirken, Türkçe konuşamayan Suriyeli öğrenciler bu süreçte çok pasif kaldılar. İletişim kuramadık. Bu yüzden okuma yazma sürecinde hiçbir ilerleme kat edemedik.” (Okul-A1, Öğretmen-A5)

“Sınıfımda 3 tane Suriyeli öğrenci var. Bu öğrenciler Türkmen öğrenci ve Türkçeyi biliyorlar. Bu yüzden harfleri ve okuma mantığını çok kolay kavradılar. Yazma sürecinde de hiçbir problem yaşamadık. Eğer dilimizi bilmiyor olsalardı bu süreçte çok zorlanırdım.” (Okul-A2, Öğretmen-B4)

“Sınıfımdaki Suriyeli öğrencilerin Türkmen olması ve Türkçe bilmeleri bizim için çok değerli. Kelimeleri anlamlandırabiliyorlar, telaffuzları oldukça akıcı ve yazı çalışmalarında da başarılılar. Okuma yazma sürecinde dil bilme çok önemli.” (Okul-A2, Öğretmen-B2)

“Dil problemini aşamadığımız için okuma yazma sürecine geçemiyoruz. İletişim kuramıyoruz. İletişim kuramayınca ne isteklerimizi anlatabiliyoruz ne de yaptırabiliyoruz.” (Okul-A1, Öğretmen-A2)

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerle ilgili okuma yazma sürecindeki en büyük zorluğun dil bilmemekten kaynaklı iletişim problemi olduğu görülmektedir.

“Okulumuzda Suriyeli öğrenci sayısı fazla olduğu için bu öğrencilere özel ilgi gösteremiyoruz. Halbuki bu öğrenciler özel ilgi isteyen, bire bir çalışma gerektiren öğrenciler.” (Okul-A1, Öğretmen-A3)

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin eğitime uzun süre ara vermeleri nedeniyle eğitim ortamına uyum sağlamaları zorlaşmaktadır. Hem dil hem kültür sorunu nedeniyle okula uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerin ilk başlardaki gibi Geçici Eğitim Merkezinde eğitime başlayıp uyum eğitimlerini orada almaları öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer husustur. Hazırlık sınıfı kapsamında planlama yapılmasının geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin eğitime daha kolay uyum sağlamada etkili olacağını belirtmişlerdir.

“Öğrencilerin hiçbir hazırlık eğitimi almadan, ülkemizi tanımadan eğitime başlamalarını doğru bulmuyorum. Öğrenciye okul kültürünü, davranış kültürünü veremiyoruz ki okuma yazma eğitimi zaten olmuyor. Bu yüzden ilk dönemlerde yapılan Geçici Eğitim Merkezi uygulaması tekrar gündeme gelmeli, öğrenci burada en az 1 sene kültürümüzü tanıma, davranış kazanma eğitimi alarak okula başlamalıdır.” (Okul-A2, Öğretmen-B1)

Okuma yazma sürecindeki diğer zorluğun ise materyal kullanımı olduğu öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak, yaparak ve görerek öğrenmeyi gerçekleştirdiği bilinmektedir. Özellikle somut algı dönemindeki birinci sınıf öğrencilerinin materyal kullanımları okuma yazma sürecinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Materyallerin uygunluğu ve fazlalığı öğrenme sürecinde kalıcılığı getirmektedir.

“Suriyeli öğrencilerin defter araç gereç kullanımları bile nerdeyse yok gibi. Ne defter kullanmayı biliyorlar ne de okula ders araç getirmeyi. Bu basit düzeydeki materyalleri bile kullanamıyorlar ki öğretim materyallerini kullanmayı nasıl becersinler. Bu konuda çok sorun yaşıyoruz. Bizim eğitim

sistemimiz onlara çok zor geliyor. Çocukları evde destekleyecek kimseleri yok.” (Okul-A1, Öğretmen-B2)

“Öğretim materyallerinin kullanımı ile öğrenciler okuma yazma sürecinde daha çabuk ve hızlı öğrenebiliyor. Türk öğrenciler de yaşadığımız sorunları Suriyeli öğrencilerle de yaşayabiliyoruz. Ama sınıfımızda az sayıda Suriyeli öğrenci olması onlarla birebir ilgilenmemizi sağlıyor. Bu ilgilenme sonucunda materyal kullanımı ile okuma yazma sürecinde öğrenmeleri daha kolay olabiliyor.” (Okul-A2, Öğretmen-B5)

“Suriyeli öğrencilerime okulumuzda açılan uyum sınıfı için verilen öğretim materyallerinden temin ederek okuma yazma süreçlerinde kullandım. Çok basit düzeye indirgenmesi, onlar için açık ve anlaşılır olması, resimli ve renkli olması bu öğretim materyallerini onlar için ilgi çekici hale getiriyor.” (Okul-A2, Öğretmen-B3)

“Uyum sınıfı 3. sınıf öğrencileri için. Bu sınıf için yayımlanan materyallerin ilk okuma yazma sürecinde de yaygınlaşarak kullanılmalı. Benim ve öğrencilerim için çok faydalı oldu. İlk okuma ve yazma sürecinde bu materyallerin etkililiği ve kalıcılığı sağlaması Suriyeli öğrencilerimin sınıfın gerisinde kalmamasını sağladı.” (Okul-A1, Öğretmen-A4)

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecini iyileştirmeye yönelik önerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan 1. sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve elde edilen veriler alt probleme yanıt olabilecek biçimde düzenlenmiştir.

Okulda kullanılan araç gereçler, materyaller, ders donanımları, okulun fiziki şartları ve öğrenci mevcudu öğrenmeyi etkileyen önemli hususlardır. Okullarda kullanılan materyaller öğrenme kalitesini de etkilemektedir. Okulda kullanılan materyaller öğretmenler için eğitim ve öğretim sürecinde en önemli faktörlerdir.

“Suriyeli öğrencilerin kelime öğretiminde görsel materyaller ile desteklenmesi çok etkili oluyor. Bu süreçte görsel materyallerden çok faydalandım. Suriyeli öğrencilerin okuma yazma süreci mutlaka görsel materyaller ile desteklenmelidir.” (Okul-A2, Öğretmen-B1)

“İlk okuma yazma sürecinde diğer öğrenciler de olduğu gibi Suriyeli öğrenciler için de okulun fiziki şartlarının geliştirilmesi, materyaller ile öğretim ortamının desteklenmesi çok etkili olmaktadır.” (Okul-A1, Öğretmen-A4)

“Her okulda mutlaka akıllı tahta olmalı. Öğrencilerin görsel algılarının kullanılması ilk okuma yazma sürecinde çok faydalı olmaktadır. Görseller ile desteklenen ilk okuma yazma süreci Suriyeli öğrenciler için çok faydalıdır.” (Okul-A1, Öğretmen-A2)

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri okuma yazma sürecini olumsuz etkileyen en önemli husustur. Bu süreçte okulun etkisi kadar ailenin de önemli bir payının olduğu düşünüldüğünde, ailelere okuma yazma sürecinde öğrencilerine destek verebilecek seviyeye getirmek için bu ailelere yeterli donatımın kazandırılması ilk okuma yazma sürecinin gelişimi açısından çok önemlidir.

“Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik destek eğitimler verilmelidir. Özellikle evlerinde Türkçeyi konuşmaları konusunda bilinçlendirilmeli ve desteklenmelidirler. Öğrenci okulda Türkçe öğrenirken evde Arapça konuşulduğunda öğrettiğimiz anlamsız hale geliyor. Aileler için de özellikle anneler için dil eğitimi programı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.” (Okul-A2, Öğretmen-B3)

“Birinci sınıfa başlayan Suriyeli öğrencilerin ailelerinin evlerinde Türkçe konuşmaları konusunda bilinçlendirme yapılmalıdır. Okullarda Türkçe konuşmalarını özendircek materyaller kullanılmalı ve okullar teknolojik donanımlar ile desteklenmelidir. Materyallerin tasarlanmasında ve kullanılmasında uzman kişilerin desteği sağlanmalıdır.” (Okul-A2, Öğretmen-B2)

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin kültürleri ve dilleri ile ilgili problemlerinin yanında akademik becerilerinde de görülen sorunlar ele alındığında öğretmenlerin iletişim problemi yaşadığı, Suriyeli ailelerin ve öğrencilerin iletişim sıkıntısı çektiği, akademik olarak başarının etkilenmesinde dil probleminin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Ayrıca, okuma yazma sürecinde kullanılan materyaller ve uygulanan yöntem ile okulun fiziki donanımı ile öğretmen yeterliliği de akademik becerilerin kazanılmasında önemli bir etken olarak görülmektedir.

“Suriyeli öğrencilerin daha fazla sosyalleştirilmesi okuma yazma sürecinin olumlu ilerlemesi açısından çok önemli. Suriyeli öğrenciler ile diğer öğrencilerin kaynaşması ve ayrı bir zümre gibi olmamaları için

çabalamak gerekiyor bence. Suriyeli öğrenciler kendi aralarında bir grup, Türk öğrenciler kendi aralarında bir grup oluşturursa bu onların hem akademik hem sosyal yönden gelişmelerini olumlu yönde etkileyecektir.” (Okul-A1, Öğretmen-A1)

“Ders işlerken bol etkinlik yapılmalı. Öğrenciler bu etkinlikler ile kendini göstermek istiyor. Suriyeli öğrenciler için de bu geçerli. Akıllı tahtada kullandığımız programlar ile öğrenciler ilk okuma yazma sürecinde sıkılmadan öğrenebiliyor. Akıllarında daha çok kalıyor.” (Okul-A2, Öğretmen-B4)

“Suriyeli öğrencilerin ilk zamanlarda gittikleri Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) arkadaşları ve öğretmenleri Arapça konuştuğu için Türkçeyi öğrenme konusunda ilerleme sağlayamıyordu. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler ile bir arada olmasının en büyük katkısı Türkçeyi konuşmalar bile duymaları. Bu sayede bilinç dışı olsa da bir öğrenme sağlandığını düşünüyorum.” (Okul-A2, Öğretmen-B5)

Öğretmenlerin materyal tasarlama ve teknolojik donanımı kullanma ile ilgili hizmet içi eğitim alması da ilk okuma yazma sürecinde materyal tasarlamasını ve teknolojik donanımı etkin kullanmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile hem bireysel hem mesleki gelişimleri olumlu yönde etkilenecek ve ilk okuma yazma sürecinde katkı sağlayacaktır.

“Teknolojik donanımın özellikle akıllı tahtalar ve programların kullanımı ve ilk okuma yazma sürecinde kullanılacak materyallerin tasarlanması bu süreçte çok önemlidir. Bu konularda mutlaka hizmet içi eğitim verilmeli. Teknoloji günümüzde çok önemli bir yer tutuyor. Öğretmenlerin eğitim donanımlarını sağlıklı ve etkili kullanması bu eğitimler ile olacaktır diye düşünüyorum.” (Okul-A1, Öğretmen-A5)

“Öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ve aileleri ile iletişim kurmada daha etkili olabilmeleri için mutlaka iletişim becerileri konusunda hizmet içi eğitim verilmeli ve bakanlık tarafından bu eğitimlerin yararı gözetilerek düzenli olarak güncellenmelidir.” (Okul-A1, Öğretmen-A3)

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecindeki rolü nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan 1. sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve elde edilen veriler alt probleme yanıt olabilecek biçimde düzenlenmiştir.

Sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde sosyal ve akademik rolleri bulunmaktadır. Sosyal yönden öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarının sağlanması ve iletişim becerilerinin güçlendirilmesi yönünden öğretmenlerin etkin rolleri vardır.

“Öğretmenlerin okuma yazma sürecinden önce öğrencilerin sosyalleşmesinde çok önemli rolleri bulunmaktadır. Öğrencinin grup içerisine girmesi, grupta etkin rol oynaması, grup içerisinde becerilerini göstermesi çok önemlidir.” (Okul-A2, Öğretmen-B5)

“Suriyeli öğrencilerin en önemli zaafı grup içerisine girememeleri ve grup içerisinde iletişim sağlayamamalarıdır. Öğretmen burada etkin rol oynayarak öğrenciyi her koşulda desteklemeli ve özgüvenini arttırmalıdır. Özgüveni artan öğrenci akademik anlamda da başarı sağlayacaktır.” (Okul-A1, Öğretmen-A2)

“Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinin okuma yazma sürecini olumlu etkilediğini meslek hayatımda çok defa yaşadım. Sosyal becerisi gelişen öğrenci okuma yazma sürecinde daha aktif bir şekilde derslere katılım sağlarken, okuma yazma becerisini daha kolay ve hızlı kazanabiliyor. Bu şekilde Suriyeli öğrencilerinde öğretmenlerin desteğiyle kazanılacağını ve okuma yazma sürecinde Suriyeli öğrencilerin de zorlansalar da başarabileceklerini düşünüyorum.” (Okul-A2, Öğretmen-B1)

“Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşamamalarının sosyalleşmelerini olumsuz etkilediğini görmekteyiz. Sosyalleşemeyen öğrenci içe kapanık kalıyor ve hırçınlaşıyor. Burada öğretmen iletişim becerisini sağlayarak öğrencinin kazanılmasında etkin rol oynayacaktır.” (Okul-A1, Öğretmen-A3)

“Öğretmenin ilk okuma yazma sürecindeki rollerinden en önemlisi öğrencinin sosyal becerisini sağlamasıdır. Başka bir ülkeden gelen, zor koşulları yaşayan, iletişim sağlayamayan ve tamamen yabancı olduğu ortamda bulunan Suriyeli öğrencilerin o ortamdan korkması, kendini ifade edememesi, olan biteni anlayamaması çok normal. Suriyeli öğrencilerin özellikle bir gruba dahil edilmesi, dışlanmaması ve eğitim ortamına uyumlarının sağlanması öğretmenin iletişim becerisine bağlıdır.” (Okul-A2, Öğretmen-B4)

Öğretmenin etkin olduğu rollerden biri akademik becerilerin gelişmesinde göstermiş oldukları becerilerdir. Akademik becerilerde yaşanan sorunların dil bilmemekten ve kültüre yabancı olmaktan kaynaklandığı

öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra materyal kullanımı, okulun fiziksel donanımı da akademik başarıyı etkileyen unsurlar olarak ifade edilmiştir.

“Akademik başarının sağlanması için dil probleminin aşılması gereklidir. Dil problemi yaşayan Suriyeli öğrencilerin okuma yazma aşamasına geçmesi çok zor.” (Okul-A1, Öğretmen-A1)

“Okulumuzun teknolojik donanımının yeterli olması okuma yazma sürecinde benim ve öğrencilerimin en büyük motivasyon kaynağı. Öğrencilerim akıllı tahta, projeksiyon ve materyaller ile daha keyifli bir öğrenme ortamında okuma yazma sürecini başarı ile gerçekleştiriyorlar.” (Okul-A2, Öğretmen-B2)

“Suriyeli öğrencilerin akademik başarısızlıklarının altındaki en büyük neden kültür problemi yaşamaları. Yabancı bir kültürde psikolojik olarak etkileniyorlar. Bunu en çok okuma yazma sürecinde gözlemliyoruz. Yapamadıkça hırçınlaşıyorlar ve kendilerini sınıftan soyutluyorlar.” (Okul-A1, Öğretmen-A5)

“Akademik başarının sağlanmasında en büyük etkenlerden biri ailenin desteğinin alınmasıdır. Özellikle ilk okuma yazma sürecinde aile desteği çok önemlidir. Aile desteği olmadan bu süreç çok sancılı geçmektedir. Suriyeli öğrenciler ile ilgili olarak aile desteği sağlamakta çok güçlük çekiyoruz. Özellikle Suriyeli öğrencilerin anneleri ile iletişim kuramıyoruz.” (Okul-A1, Öğretmen-A4)

“İlk okuma yazma sürecinde görseelliğin çok olumlu katkıları oluyor. Suriyeli öğrencilerin de görsel materyallerin katkısı ile çok eğlenceli bir şekilde okuma yazma öğrendiklerini bu süreçte gözlemledim.” (Okul-A2, Öğretmen-B3)

Akademik başarının sağlıklı değerlendirilememesinin sebebi olarak, geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin dil yetersizliğinin olduğu şeklinde bir algı vardır. Bu algının aksine Suriyeli öğrencilerin dil problemi yaşamadıklarında ve kültür sorunlarını aştıklarında sınıf içerisinde çok etkin olduğu da öğretmenlerin ifadelerinde görülmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın taramasından elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilmiştir.

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki olumsuz etkilerini hazır bulunuşluluk düzeylerinin yetersizlik, kültür yabancılığından kaynaklı psikolojik faktörler, dil bilmeme sorunu ve materyal eksikliği olarak görmek mümkündür. Aykırı (2017) dil farklılığının Suriyeli öğrencilerin eğitiminde engel teşkil ettiğini ortaya koyan benzer bir ifadeye bulunmuştur.

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde sesleri tanıma ve hissettirme aşamasında dil farklılığının etkisi ortaya çıkmaktadır. Özellikle Suriyeli öğrencilerin ana dillerinin Arapça olması ve Arapça dilinin fonetik yapısının Türkçe’den farklı olması nedeniyle ilk okuma ve yazma öğretiminde Suriyeli öğrenciler sesi tanıma ve hissetmede sorunlar yaşamaktadır. Buna rağmen sınıf öğretmenleri aynı yöntem ve teknikleri kullanarak okuma ve yazma öğretimi yapabilmektedir. Aynı yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan okuma ve yazma öğretiminde geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin çok zorlandığını ve bu süreçte çok sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Güngör ve Şenel (2018) ana dilin farklılığından dolayı öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler kullanarak yabancı öğrencilere etkilerinin daha fazla olacağına işaret etmiştir.

Okuma ve yazma öğretiminin başarısında okullarda kullanılan ders araç ve gereçleri, teknolojik donanım, özellikle görsel materyaller etkili olmakla birlikte geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin öncelikle hazırbulunuşluk düzeylerini artırıcı çalışmaların yapılması, sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler planlanması, ailelerine de dil eğitiminin verilmesi ve kültür yabancılaşmasını engelleyici rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi çok önemlidir. Yapılan çalışmalar ve araştırmalar da bu önerileri gündeme getirmektedir. Örneğin, Emin (2018) geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin okuma ve yazma öğretimi sürecinde okul kültürü ve iklimine uyum sağlamaları, telafi eğitimleri verilmesi, akranları ile iletişimlerini güçlendirecek ders içi ve ders dışı faaliyetler düzenlenmesi gibi öneriler sunmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “sınıfta geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde yaşadıkları zorluklara” ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin dil bilmemesi, kendisi ve ailesiyle iletişim kurulamaması, sosyal becerilerin gelişmemesi ve akademik başarısızlıklar olarak ele alınmaktadır.

Öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen önemli faktörlerden biri akran ilişkileridir. Bu nedenle öğrencilerin yaşlıları ile eğitim görmesi sağlıklı akran ilişkilerinin kurulması adına önemlidir (Gündüz ve Özarslan, 2017).

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde okuma, telaffuz, yazma, konuşma ve dil farklılığı kaynaklı problemler yaşamaktadır. Bu problemlerin temelinde öğrenilmek istenen dil ile ana dilleri arasındaki yazım, imla, dilbilgisi gibi farklılıklar neden olmaktadır. Polat (2019) ve Cıkay (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da dil kaynaklı problemlerin ilk okuma yazma öğretimini etkileyen unsurlar olduğu belirtilmiştir. Ciğerci ve Yıldırım (2020) yaptıkları çalışmada dil problemini okuma yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorun kapsamında değerlendirmişlerdir. 2015 yılında yayınlanan İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün yaptığı çalışmada geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemin dil bilmeme kaynaklı olduğu, Türkçe konuşmadıklarından öğretmenleriyle iletişim kuramama ve grubun dışında kalma gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Dil sorununun neden olduğu iletişim sorunları, kendini ifade etme sıkıntısı, dil öğrenmeye karşı direnç gösterme, sesli harfleri kullanamama, kelimeleri anlamlandıramama ve telaffuz edememe yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) çalışmalarında ilk okuma ve yazma öğretiminde dil kaynaklı sorunların öğrenmede en büyük engel olduğu belirtilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde görülen problemlerden birinin de sosyal sorunlar olduğu hem öğrenci hem ailenin iletişim sorunu yaşadığı, ailenin öğrenciye ilgisiz kaldığı ve sosyalleşmesine katkıda bulunmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda buna benzer görüşleri ortaya koymaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), Ertan Kantos (2021), Cıkay (2022), Fidan ve Taş (2023) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin öğrenciler ve aileleri ile iletişim kurmada sorun yaşadıklarını ve çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin ailelerinin öğrencilerinin eğitim süreciyle ilgilenmedikleri, okul dışındaki çalışmalarına destek vermedikleri, veli toplantısına katılmadıkları, öğretmenler ile iletişim kurmadıkları ve okuldan bir beklenti içinde olmadıkları da yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasındadır. Aykırı (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin velilerinin öğretmenler ile iletişim kurmadıklarını ve öğrencilerine karşı ilgisiz olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin akademik başarısızlığın nedeni olarak ders kitaplarının yetersizliği, materyal eksikliği, teknolojik donanımı kullanamama, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi etkenleri gördükleri yapılan çalışmalarda görülmektedir. Emin (2018) yaptığı çalışmada geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencileri de kapsayacak bir müfredatın oluşmasının özellikle okuma yazma sürecinde etkili olacağını belirtmiştir. Ders kitaplarının yetersiz kalması, Suriyeli öğrencilere uygun bir müfredatın olmayışı, materyal eksikliği ve akıllı tahta gibi teknolojik donanımların eksikliğinin okuma yazma öğretimi sürecindeki etkililiği azalttığı özellikle birinci sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecini iyileştirmeye yönelik önerilerine” ait bulgular incelendiğinde dil problemlerinin giderilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması ve iletişim becerilerinin artmasının önemine atıf yapılmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) çalışmalarında dil problemlerinin giderilmesinin okuma yazma sürecine olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dil problemlerinin giderilmesinde sosyal becerileri artırıcı faaliyetler yapılması, öğrencinin bir gruba dahil edilmesinin öğrenme motivasyonunu arttırdığı görülmektedir. Öğrenme motivasyonunun artmasının özellikle okuma yazma öğretimi sürecinde önemli bir etken olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Emin (2018) çalışmasında öğrencinin iletişim becerisinin artmasının ve bir gruba dahil olmasının yani akran desteği almasının okuma yazma sürecinde motivasyonunu artırıcı bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Geçici göçmen statüsündeki göçmen öğrencilerin yaşadıkları dil probleminin giderilmesinde ailelerine verilecek dil eğitiminin de katkısının olacağını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısının artmasında ailenin katkısının fazla olduğu ve aile ile kurulacak iletişimin özellikle okuma yazma sürecinde çok önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artması, sınıf mevcutlarının yeniden planlanması, oryantasyon çalışmalarının yapılması, Suriyeli öğrenciler için hazırlık programının yapılması ve uyum eğitimi çalışmalarının birinci sınıfın ikinci döneminden itibaren verilmesinin de okuma yazma sürecinde başarıyı arttıracığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İşigüzel (2019), Börü (2020), Sarier (2020) ve Özden (2021) yaptıkları çalışmalarda görsel ve işitsel materyaller ile okuma yazma sürecinin desteklenmesi, Suriyeli öğrenciler için özel ders etkinliklerinin yapılması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin değerlendirilmesi, kültür aktarımını sağlayacak faaliyetlerin yapılmasının okuma yazma öğretimi sürecinde önemine vurgu yapılmıştır. Polat (2019) yaptığı çalışmada eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin yaş gruplarına uygun eğitim programlarının uygulanması ve materyallerin kullanılmasını, Fidan ve Taş (2023) da yaptıkları çalışmada geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenci seviyelerine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “sınıfında geçici koruma statüsünde göçmen öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecindeki rolüne” ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilere bir anlamda mentorluk yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin, bu öğrencilerin iletişim becerilerinin artması, bir gruba dahil olması, akran desteğinin sağlanması gibi sosyal becerilerinin artmasında yönlendirici oldukları çalışmalarda ortaya konmaktadır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ve Börü (2020) öğretmenlerin geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin aileleri ile iletişimi arttıracak düzenli toplantılar yapmasının öğrencinin akademik başarısını arttıracaklarını çalışmalarda ortaya koymuştur. Öğretmenin okuma ve yazma öğretimi sürecindeki rolü onları yönlendirmesi, öğretim ortamını görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmesi ve iletişim becerilerini arttırıcı sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler planlamasının süreçteki etkililiğini ortaya koyması açısından dikkate değerdir.

Öğretmenlerin süreçteki rollerinden biri de Polat (2019), Alkalay (2020), Sarier (2020), Cıkay (2022) ve Fidan ve Taş (2023)’in çalışmalarında görüldüğü üzere akademik başarıyı arttıracak bir unsur olmasıdır. Öğretmenin farklı yöntem ve tekniklerle öğretim ortamını zenginleştirilmesi, farklı materyaller kullanılması, akıllı tahta ve projeksiyon gibi donatım malzemelerinden yararlanılması gibi Suriyeli öğrencileri yabancıları oldukları bir ortamda rahatlatıcı, etkileyici ve motivasyonlarını arttırıcı özelliği ile bu süreçte kilit rolindedir.

Göksoy (2020) araştırmasında geçici göçmen statüsündeki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitilmelerine yönelik MEB’in bir politika belirlemediğini katılımcılardan aldığı görüşlerle ortaya koymuştur. Planlama hazırlanmadan eğitim süreci içerisinde oluşacak problemleri anlık çözümlerle giderilmeye çalışıldığı, okuma yazma süreci başta olmak üzere bu öğrenciler için bir politika üretilmediği ifade edilmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmada öğretmenlerden elde edilen görüşler ve alanyazına dayalı yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Okuma yazma öğretimi sürecinde sınıfında geçici koruma statüsünde yabancı uyruklu öğrencileri bulunan öğretmenlere bu öğrencilerin özellikle dil bilmemeden kaynaklı sosyal etkileşim sorununun giderilmesi konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli.

Bir gruba dahil olamayan, akran desteği alamayan ve ailesi iletişime kapalı olan bu öğrenciler için rehberlik faaliyetleri hem kendileri hem aileleri için yapılmalıdır.

Türk öğrenciler ve geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencileri kaynaştırıcı etkinlikler düzenlenmelidir.

Özellikle Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak buldukları okullarda okuma yazma öğretimi sürecine başlamadan önce bu öğrencilere uyum programı hazırlanmalı ve hazır bulunuşluk düzeyleri arttırılmalıdır.

Okulların teknolojik alt yapısı ve eğitim donatımları geliştirilmeli, okuma yazma süreci görsel ve işitsel materyaller ile desteklenmelidir.

Geçici koruma statüsündeki göçmen öğrencilerin seviyelerine uygun ders kitapları yayınlanmalıdır.

Özellikle Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda ailelerin öğretmen ile iletişimi arttırıcı faaliyetler, etkinlikler ve toplantılar planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Alkalay, G. (2020). İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Başak, C. (2011). Mülteciler, Sığınmacılar ve Yasadışı Göçmenler. İçişleri Bakanlığı Genel Yay. No: 686, Ankara.

Börü, N. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilere okuma yazma öğretimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1840-1849.

Cıkay, Ş. (2022). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların incelenmesi (Şanlıurfa Haliliye örneği). *International Social Sciences Studies Journal*, 8(101), 2795-2817.

- Ciğerci, F. M. ve Yıldırım, M. (2020). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(2), 1541-1555. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40531>
- Çorabatır, M., Göktaş, G., Syed, A. M., Asrar, M., Gültekin, S., ve Demirelli, E. (2000). Dünya mültecilerin durumu insani yardımın elli yılı. Ankara: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği.
- Dalar, M., Ayhan Algan, N., ve Algan, Ü. (2013). Bolu'daki Iraklı sığınmacıların sosyal ve ekonomik sorunları: Saha çalışmasına dayalı bir analiz. *Alternatif Politika*, 5(3), 341-359.
- Emin, M.N. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Ertan Kantos, Z. (2021). Mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği ile ilgili nitel bir çalışma. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 622-631.
- Fidan, M. S. ve Taş, A. (2023). Türkiye'de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Göksoy, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikaları ile ilgili eğitimci görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 81, 449-466. Doi: 10.17753/Ekev1361.
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Neveşir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2022). Yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan göçmen öğrenci sayısı: http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden alındı.
- Ihlamur Öner, S. G. ve Şirin Öner, N. A. (2012). Küreselleşme çağında göç. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özden, F. (2021). Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine yönelik gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System, (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PIKTES). Mili Eğitim Bakanlığı. <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler> Erişim tarihi: 12.05.2021.
- Polat, A. (2019). Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyumları. *HUMANITAS Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 417-436.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1994). *Türkiye'de İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye'den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar İle Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılar ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. Erişim Tarihi: 19.10.2015. Resmi Gazete: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22127.pdf>.
- Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.



Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yöntemleri Üzerine Nitel Bir Çalışma *

A Qualitative Study On Problem Solving Methods Of School Administrators

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları problemlere ilişkin hangi yöntem ve teknikleri uyguladıkları ve problemlere ve sonuçlarına nasıl yaklaştıklarını tespit etmektir. Araştırma nitel yöntemle yürütülmüş olup olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapmakta olan 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil edilecek verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmış olup toplanan veriler tema ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin akademik ve bürokratik problemlerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Bu problemleri çözmek için hangi yaklaşımları ortaya koydukları başarıları olmalarını sağlayan ölçütlerin neler olduğu ve ulaşılan sonuçları nasıl değerlendirdikleri çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışma sonucuna göre; okul müdürlerinin problemlerin çözümünde bilimsel yöntemleri tercih etmedikleri daha çok tecrübe, alışkanlık, akılcı ve tarafların çıkarlarını gözeterek süreci yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Problem, Problem Çözme Yöntemi

ABSTRACT

The aim of this study is to determine which methods and techniques school principals apply to the problems they encounter while fulfilling their duties and how they approach the problems and their results. The research was conducted with qualitative method and designed in phenomenology design. The study group of the research consists of 10 school principals working in Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province. A semi-structured interview form developed by the researcher was designed to collect the data to be included in the study. Descriptive content analysis method was used to analyze the data and the collected data were analyzed by dividing them into themes and sub-themes. According to the findings obtained from the interviews, the academic and bureaucratic problems of school principals were identified. Which approaches they put forward to solve these problems, what are the criteria that enable them to be successful and how they evaluate the results achieved constitute the scope of the study. According to the results of the study, it was concluded that school principals do not prefer scientific methods in solving problems, but rather carry out the process by considering experience, habit, rationality and the interests of the parties.

Keywords: School Administrator, Problem, Problem Solving Method

GİRİŞ

Çağımızda değişim ve gelişimin hızı göz önüne alındığında eğitim kurumlarının yeri insan hayatı için son derece önemli hale gelmiş ve eğitim ihtiyacının karşılanmasında farklı bir unsurun söz konusu olması mümkün görülmemektedir. Okulun insanların zihin dünyasını adım adım işlemesi ve onları insanlığa ve topluma faydalı hale getirmesi, bunu gerçekleştirebilme adına kendi içinde hem bağımsız hem de diğer toplumsal kurumlara bağımlı bir tavır sergilemesi, insanlığın hayatında vazgeçilmez bir konuma gelmesinin sebepleri arasında gösterilebilir. Öyle ki, okul, toplumun geleceğe ilişkin özelemlerinin ve beklentilerinin simgesi haline gelmiştir (Aydın, 2016).

Gelişim ve değişimin liderliğini yapmakta olan okulların mevcut durumlarındaki istenmeyen ve problem teşkil eden faktörler, eğitimin işleyen tüm sistemlerinde kendisini hissettirmekte ancak bunlara yapılan müdahale her zaman istenildiği gibi sonuçlar doğurmamaktadır. Eğitim, hiçbir toplumda her zaman mevcut dengede ve yapıda işlevselliğini sürdürülemez (Çelik, 2015, s. 45). Düşünceler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Bu sebeple okul yöneticisi değişen toplum yapısının gereklerine uyum sağlamak zorundadır. Toplumun

Mesut Zincir¹
Sezgin Duman²
Cem Karaca³
Ali Deniz⁴

How to Cite This Article

Zincir, M., Duman, S., Karaca, C. & Deniz, A. (2023). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yöntemleri Üzerine Nitel Bir Çalışma", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4045-4058. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71077>

Arrival: 14 May 2023
Published: 31 July 2023

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

* Bu araştırma "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yöntemleri Üzerine Nitel Bir Çalışma" başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem projesine bağlı olarak geliştirilmiştir.

¹ Okul Müdürü, Uzm. Öğretmen, MEB, Hafız Ali Efendi Kız İmam-Hatip Ortaokulu, Kahramanmaraş, Türkiye

² Okul Müdürü, Uzm. Öğretmen, MEB, Atatürk Ortaokulu, Samsun, Türkiye

³ Okul Müd. Baş. Yard., Uzm. Öğretmen., MEB, Şehit Zafer Akkuş Anadolu Lisesi, Samsun, Türkiye

⁴ Uzm. Öğretmen, MEB, Kılılı Cumhuriyet Ortaokulu, Kahramanmaraş, Türkiye

beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili olması mümkün gözükmemektedir. Bu ifadelerden hareketle, okullarda, dolayısıyla da toplumda değişimin gerçekleşmesi söz konusuysa, okul yöneticilerine düşen sorumluluğu görmezden gelmek imkânsızdır.

Her insan hayatı boyunca sürekli olarak çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Yöneticilerin görev ve sorumluluklarının büyük bir kısmını problem çözme oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin üstlendikleri sorumluluklar, yönetsel, finansal ve iletişimsel sorunları beraberinde getirmektedir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları inceleyen (Aslanargun & Bozkurt, 2012) öğretmenlerle iletişim ile çevresel ve maddi olanakların, yöneticilerin gündemini meşgul eden unsurların başında geldiği görülmektedir.

Okulların birçok problemle karşılaştığı ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının bu problemler noktasında ne kadar ağır olduğu açık bir gerçektir. Bu problemlerin her zaman yaşanmasının mümkün olduğu ve sonunun olmadığı bir gerçektir. Bu sebeple geçici kaynak ya da çözüm önerileriyle vakit kaybetmek yerine yöneticinin bir takım kalıcı becerilere sahip olmasını zorunlu kıldığı görülmektedir (Özgün , 2018). Bu becerilerden problem çözme becerisi ilk ele alınması gerekenlerdendir.

Okul yöneticisinin problem çözme konusunda başarılı olması ve problemleri zamanında çözüme kavuşturması yönetim sürecini planlamada başarılı olduğunu göstermektedir. Bazen deneme yanılma bazen de bilimsel yöntemlerin ışığında problem çözmeler gerçekleşir. Okul yöneticisinin problem çözme becerisine sahip olması demek; yönetim süreçlerini, bütçe yönetimini, okul-çevre ilişkilerini ve eğitim sistemini planlamada sorun yaşanmaması veya en az kusurla problemin çözülmesi anlamına gelir (Üstün & Bozkurt, 2003). Okul yöneticilerinin seçilmesinde problem çözme becerisi dikkate alınmalıdır. Çünkü problem çözme becerisi okul yöneticiliği etkileyen en önemli unsurların başında gelmektedir (Güçlü, 2003). Problem çözme becerisi birey için üstün bir zihinsel yetkinlik olarak da ele alınmaktadır. Karşılaşılan problemlerle başa çıkabilme becerisi arttıkça, bireyde zihinsel ilerleme kat edildiği ve bu sayede yaşanan çözüm sürecinin sonuca daha hızlı ulaşılan bir hal aldığı belirtilmektedir.

Problem çözme sürecini tanımak okul yöneticisinin etkililiğini ve verimliliğini arttıran başlıca etkenlerdendir. Aynı zamanda okulun verimliliği, doğrudan yöneticinin performansına bağlıdır. Yöneticinin performansı ise problem çözme becerisi, çatışma yönetimi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin problem çözme yöntemlerini incelenmesi çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin problem çözme yöntemlerinin incelenmesidir.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

Genel olarak karşılaştığınız akademik ve bürokratik problemler nelerdir?

Karşılaştığınızı problemlerle nasıl başa çıkıyorsunuz, hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

Problem çözme sürecinizde etkili olduğunu düşündüğünüz ölçütler nelerdir?

Yaşanan problemler ve çözüm yönteminizin sonuçlarını nasıl değerlendirirsiniz?

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte insan hayatı kolaylaştığı gibi bu durum aynı zamanda farklı sorunları ortaya çıkarmıştır. Her geçen gün hayatımıza yeni teknolojiler girmekte ve bunların sonucu olarak farklı problemler ile karşılaşmaktayız. Bundan 40 yıl öncesinde insanlar evlerini temizlemek için gırgır denilen kol gücüyle çalışan araçlar kullanırdı. Bu teknoloji kas gücü gerektirdiği ve detaylı temizlik sağlayamadığı için insanlar elektrik gücüyle çalışan ve vakumlama özelliği olan elektrikli süpürgeleri kullanmaya başladı. Vakit geçtikçe bu teknolojinin insanların zamanından ciddi kayıplara yol açtığı problemi doğdu ve bu problemi aşmak için akıllı robot süpürgelerle hayatımızdaki yerini almaya başladı.

Bu gelişim ve değişimlerin yansımaları eğitimin sisteminde de yeni problemler ortaya çıkardı. Eğitimin niteliğinin ve kalitesinin artırılması da karşılaşılan problemin çözüme kavuşturulması ile mümkündür. Okul sistemini ele aldığımızda ortaya çıkan problemleri çözüme kavuşturacak kişi ise okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin bu problemleri çözüme kavuşturma süreci yöneticinin stresini arttırmakta ve bu stres zamanla kaygıya dönüşmektedir (Özcan, 1999).

Eğitim sisteminin hedeflerine varabilmesi okullar aracılığı ile gerçekleşmektedir. Okulların niteliksel olarak üst düzeyde olması okulun iyi yönetilmesi prensibine dayanır. İyi yönetilen her kurum gibi okulda iyi bir yönetim ile ancak hedeflerine ulaşabilir. Milli eğitim bakanlığı yönetici atama yönetmeliğine göre okullar müdür ve müdür yardımcıları tarafından yönetilmektedir (MEB, 2018). İyi yönetim, karşılaşılan problemlerin

yerinde ve zamanında çözüme kavuşturulması ve yeni sorunlar ortaya çıkarmaması ile sağlanabilir. Bu sebeple okul yöneticileri liderlik özelliklerine sahip, gelişmeleri takip eden, iletişim yeteneği kuvvetli, problemleri önceden tespit eden ve çözüme kavuşturabilen bireyler olmalıdır (Ağcayazı Altuntaş, 2008). Okullarda eğitimin kaliteli olması da okul yöneticilerinin niteliklerine bağlıdır. Yöneticilerin gerekli liderlik özelliklerine sahip olmaları beraberinde okullardaki kalitenin de artmasını getirmektedir. Bu nedenle yöneticilerin problem çözme gibi yeterliklerinin tespit edilip geliştirilmesi ya da geliştirilmesine zemin hazırlanması açısından yapılan bu çalışmalar önemlidir.

Problem Kavramı

Problem sözcüğü Latince bir kavram olup, Arapçadaki karşılığı meseledir. Türkçe 'de "sor" kökünden gelen sorun kavramı olarak karşılık bulmaktadır. Bu kavram, çözüm bekleyen, öğrenilecek bir duru, sonuca ulaştırılması gereken engelli ve sıkıntılı bir durum anlamına gelmektedir. Türkçe' de sözlük anlamı olarak sorun, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum olarak açıklanmıştır (Kalaycı, 2001). Farklı dillerde ise karşılığı bilimsel yöntemlerle bulunması gereken sorun, dikkat ve düşünce ile aşılabilecek zorluk, sorun, mesele, içinden çıkılması zor olan durum, can sıkıcı şeyler olarak karşılık bulmaktadır (Sungur, 1997).

Aslan, 2002, (s. 56)' a göre problem "içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılıklı olmak" diye tanımlarken; Cüceloğlu, (1997, s. 221) "bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum" olarak tanımlamıştır. Karasar, (2005, s. 55) ise, "bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum" şeklinde ifade edilmektedir.

Yapılan tanımlamalar değerlendirildiğinde problem, belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunamayan durumlar, zor sorular ve ilişkilerden meydana gelmektedir. Başka bir söylemle problem, belirsizlik durumu, gerginlik, dengesizlik gibi durumları ifade etmektedir (Kalaycı, 2001, s. 8). Bünyesinde güçlük barındıran, insanların normal düşünme süreçlerini aksatan ve aşılması gereken durum olarak algılanan bir durumdur.

Problem Çözme Kavramı

Çağımız sosyal yaşantısındaki gelişmeler, bilim ve teknolojiye yaşanan değişimler, siyasi ve ekonomik gündem gibi durumların kişileri etkilemesi sonucu insanlar daha karmaşık ve güç problemlerle karşılaşmaktadırlar (Ağır, 2007, s. 64). İnsanlar hayatları boyunca çok farklı yapıda ve sayıda problemle karşılaşır ve bunlara çözümler üretirler. Bireyler karşılaştıkları bu sorunlarla baş edebilmek ve çözüm yolları geliştirebilmek için farklı düşünme ve davranma stilleri geliştirmek durumunda kalmışlardır. Yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme gibi özellikleri kullanmak bireylerin problem çözme konusunda geliştirmek zorunda oldukları alanlardır.

Bireyler karşılaştıkları problemlerin çözümü için probleme uygun düşmeyen çözüm hatalı yolları tercih edebilirler. Problem çözüm aşamasında hatalı çözüm yollarına karar vermenin başlıca sebepleri vardır. Bunlar; bir başkasının yönlendirmesine gereksinin hissetmek, yeteri kadar sorun üzerine düşünmeden ani tepkilerde ortaya koymak, çözüm için zaman geçmesini beklemek. Bu tür hatalı yaklaşımın sonucunda problemlerin çözülmesi yerine başka problemlerin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Oysaki problem çözümü dikkatle yürütülmesi gereken, düşünme sistemlerinin aktif kullanılmasının önemli olduğu teknik bir durumdur (Erdoğan, 2000, s. 51).

Kavrama ve iç görü kazanmak problem çözme konusunda sahip olunması gereken önemli özelliklerdir. Ama insanların birçoğu karşılaştıkları sorunları kavrama değil de geleneksel olan ya da kendilerine kolay gelen deneme yanılma ya da muhakeme yolu ile çözmeye çalışmaktadır. Deneme yanılma yolunu tercih eden bireyler genellikle problemlerin sebepleri ile ilgilenmeyi düşünmezler. Sorunu ortadan kaldırıncaya kadar önce bir yol işe yaramaz ise başka yollar denerler. Ezbere dayalı problem çözme yönteminde ise insanlar daha önce yaşamış olduğu sorunlarda uyguladıkları çözümleri ya da gözlemledikleri çözümleri denemektedirler. Bu aşamada da şans faktörü devreye girmektedir. Problemler önceki durumlar ile benzerlik gösteriyor ise problem çözülürken farklılık olması durumunda başka problemlerin oluşmasına zemin hazırlanmaktadır (Ağır, 2007, s. 60-61) bu tarz çözüm yolları arayışına giren insanlar uğraşmak istemezler, kolay olanı tercih edip zihinsel çaba harcamadan ya da o yeterlikleri olmadığı için bu yolları tercih ederler. Bu davranış tarzı problem çözme noktasında profesyonellikten uzak yaklaşım ve yeterlikleri işaret etmektedir.

İnsanlar farkına varmakta zorlansalar da çoğu problem kendi içerisinde başka problemleri de barındırabilmektedir. Bazı problemlerin çözümü oldukça basit ve kolay iken bazı problemlerin çözümü oldukça karmaşık ve zordur. Bu tarz problemler oldukça yoğun zihinsel bir süreç ve çaba gerektirebilir. Problemlerin zorluğu daha doğrusu yapısı, psikolojik olarak bireylere olumlu katkı yapabileceği gibi bazı

durumlarda da ruhsal ve psikolojik hasarlara sebebiyet verebilmektedirler. Siyasal, ekonomik, sosyal ve fiziksel gibi problem türleri olabilir. Bu tür problemler iç içe geçerek daha karmaşık ve zorlayıcı problemler haline gelebilirler (Cüceloğlu, 2003).

Problem çözmeye dair süreç genel olarak düşünüldüğünde problem çözümünde yaşanan bir takım sorunlar bireylerde stres ve bunalıma sebebiyet verebilmektedir. İnsanların çözüm sürecini sağlıklı ve verimli bir şekilde tamamlayabilmeleri adına; nereye ulaşmak istediklerine karar vermeleri ve bu süreci mantıksal bir yaklaşımla yönetmeleri gerektiğini fark etmeleri gerekmektedir (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2010).

Problem Çözme Becerisi

İnsanları karşılaştıkları problemler karşısında çözüme götürecek yetileri, problem çözme becerisi olarak adlandırılır. İnsanların bu yetilerini geliştirebilmesi için problem çözme kurallarını ve kuralların kullanmak için uygun hale getirebilmesi önemlidir. Öncelikle bu konudaki kavramların iyi bilinmesi ve aralarındaki ilişkinin çözümlenmesi önemlidir. Bu çözümlenmelerin sonucunda problem çözme kuralları sentez düzeyinde benimsenerek gerekli becerilerin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Bilen, 2002). Problemler karşısındaki tutumu bireylerin problem çözme konusundaki becerilerini göstermektedir. Birey problem ile karşı karşıya kaldığında problemi kavrama, problemin odak noktasını tespit etme, çözüm için en uygun yolu belirleme, bu yolu çözüm için kullanma ve sonuçları yorumlayabilme yeteneğine sahip ise problem çözme becerisine sahiptir denilebilir (Altun, 2002).

Kendisini problem çözme konusunda geliştirmiş bireylerin bazı özellikleri şu şekildedir; yenilikçidirler, aldıkları kararları ve tercihlerini net bir şekilde ortaya koyarlar, sorumluluk duyguları gelişmiştir, esnek düşünce yapısına sahiptirler, cesur olurlar, kendine güvenleri vardır, farklı fikir ve görüşlere açıktırlar. Bu insanlar oldukça hareketli ve aktiftirler, enerjileri her zaman vardır. Yaptıkları çalışmalar aldıkları kararlar konusunda eleştirilmekten çekinmezler ve eleştiri yapmayı bilirler (Erdem, 2020).

Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme sistematik ve belirli aşamalarda gerçekleşen bir süreçtir. Temel olarak bu süreç; problemin tanımlanması, çözüm yollarının belirlenmesi, belirlenen yolların uygulamaya konulması ve değerlendirme yapmak (Kösteklioğlu, 2007).

Problemin farkına varma: Problem çözme aşamasının en zor kısmıdır. Bu kısımda sorun ile ilk karşılaşma yaşanmaktadır.

Problemi Tanıma: Karşılaşılan sorunun ne olduğunun tam olarak anlaşılması çözüm için son derece önemlidir. Karşılaşılan sorunu tanımak için bilgi ve veriler elde etme bu aşamada gerçekleşir. Bu aşamada sorunun nedenlerinden çok ne olduğu açıkça ortaya konulmalıdır (Erdoğan, 2000).

Çözüm arama: Problemin bu aşamasında karar verme noktasında etkili olacak olan bütün bilgiler bu aşamada toplanır. Yönetici bu aşamada çözüm üretmek için bütün kaynakları toplar. Eğer toplanan bilgiler çözüm için yeterli görülmezse tekrar tekrar bilgi ve kaynak arayışına gidilir. Eğer toplanan bilgiler yeterli düzeye ulaşırsa çözüm aşamasında gidilir ve ya çözümden bu aşamada vazgeçilir. Farklı çözüm yolları üretildikten sonra elde edilen bu çözümlerin sentezlemesi yapılır (Öğülmüş, 2006).

Kararı uygulama: Bulunan çözümün uygulamaya konulduğu kısımdır. Önceki basamakta alınan kararlar zaman kaybetmeden hayata geçirilir. Alınan en uygun çözüm kararı ile problemin çözümü sağlanmaya çalışılır. Uygulama aşamasında alınan kararlar değiştirilmez. Bu aşamada hata yapılma durumu söz konusu değildir. Çözüm kararı doğru olmuş olsa bile uygulamada yaşanan eksiklikler çözüme engel teşkil etmektedir (Taymaz, 2010).

Değerlendirme: Sorun çözmenin her aşaması izlenir. Uygulamaya konulan plandan ayrılma, sapma ve hatalar belirlenir. Bu hataların giderilmesi adına önlemler geliştirilir. Problem durumunun çözüme kavuşup kavuşmadığı tespit edilir. Değerlendirme yapılırken açıklık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik ilkelerine dikkat edilir (Taymaz, 2010).

Problem Çözmeyi Etkileyen Unsurlar

Problem ile karşılaşan bireyin kişilik özellikleri, önceki yaşantıları, deneyimleri, çözüm için ön bilgi ve eğitime sahip olma durumu, problem çözümünün kişiye getireceği fayda gibi birçok değişken problemin çözümünde etkilidir (Yerli, 2009). Kişilerin stres ve kaygı durumu da problem çözmeyi etkileyen en önemli faktörlerdendir. Problem çözme sürecinde yaşanan stres ve kaygı kişinin karar verme süreçlerini etkiler. Kaygı ve stres altında birey hatalı karar vererek problemleri çözemeyebilir. Problem sonucunda oluşacak sonuçlar yöneticide stres ve kaygı oluşturabilir. Bu kaygı ve stres bireyin dikkatini dağıtarak daha fazla risk

almasına sebep olur. Bu olası risklerin algılanmadığı veya önemsenmediği durumlarda problem daha karmaşık bir hal alır (Güçray, 2001). Stres ve kaygı gibi duyguların dizginlenebilmesi sorunlarının çözümü için olumlu katkı sağlar. Problemin çözümü konusunda insanların kendini motive edebilmesi başarılı olma ihtimalinin artmasını sağlar.

Bireylerin geçmiş yaşantıları sorun çözme üzerinde etkilidir. İnsanlar bir sorunun çözüm yolunu öğrendiğinde bu konuda bir deneyim sahibi olmuş olur. Başka bir problemle karşılaştığında bu deneyimini hatırlayacak ve tekrar uygulama yoluna gidecektir. Bu şekilde biriktirilen deneyimler sayesinde problem çözme hızlı ve kolay olmaktadır (Türnüklü & Yeşildere, 2005). Tecrübelerin problem çözmede önemli bir etken olduğu gibi bazı durumlarda kişilerin yanılmasına da sebebiyet verebilir. Sorun çözmede geçmiş deneyimlere dayalı olarak aynı çözüm yollarının uygulanmak istemesi farklı bir problemin çözümü için uygun olmayabilir. Bu aşamada geçmiş deneyimleri kullanmak başka problemleri de beraberinde getirmektedir.

Birçok araştırmaya göre yaş faktörü problem çözme için önemli bir etken iken, bazı çalışmalarda bunun aksine yaşın problem çözmede önemini olmadığını savunmaktadır. Ulupınar (1997)' a göre 35 yaşına kadar yaş ilerledikçe problem çözme becerisinin arttığını belirtmektedir. 35 yaşından sonra ise yaş faktörü problem çözme becerisi için olumsuz yönde sonuçlar ortaya koymuştur. Problem çözmede yaş unsuru yerine geçmiş yaşantılar ve biriktirilen deneyimler etkili olduğu görülmektedir.

Problem Çözmede Karşılaşılan Zorluklar

Bir problemin çözümünde karşılaşılabilecek en büyük zorlukların başında çözüm odağı olan kişinin gerekli güdüye sahip olmaması ve gerekli gayreti göstermemesi gelmektedir. Problem çözme yöntem ve aşamalarını kullanıp sistematik hareket edilmesi halinde çözüme kavuşmayan problem yoktur. Sorunların çözüme kavuşturulmasında sistematik ilerlemek, mantık çerçevesinde disiplinli davranışlar gerekirken, bazı insanlar rastlantısal olarak farklı çözüm yaklaşımları denemekte bu yüzden gereğinden oldukça fazla çaba harcamaktadır (Güner, 2000). Bireyler karşılaştıkları sorunlar karşısında ilk önce deneyimlerine dayalı tepkiler göstermektedir. Bu durum bazen problemlerin çözümünü daha güçleştirmektedir (Cüceloğlu, 2009)

İşleve takılma da problem çözme noktasında yaşanan güçlükler arasındadır. Cüceloğlu'na (2009) göre önceki yaşantılardan kaynaklı olan problem çözme güçlüklerini işleve takılma ve zihinsel kurgu olarak adlandırır. Zihinsel kurgu daha önceki problem çözümlerinde kullanılan yöntemlerin yeni karşılaşılan problemler için değişiklik ve uyarılama yapmadan kullanmaktır. Bu nedenle zihinsel kurgu karşılaşılan yeni problemlerle ilgili yeni çözüm yolları geliştirilmesini engeller. İşleve takılma ise her nesnenin belirli bir işlevinin olduğu ve onun dışında kullanılamayacağı düşüncesidir. Çay kaşığı çaydaki şekeri karıştırmak içindir, kalemlik kalem koymak içindir ancak bu nesnelere gerekli durumlarda farklı amaçlar için de kullanılabilir. Nesnelere özelliklerini farklı amaçlar için kullanabilmek problem çözme becerileri arasında sayılabilir. Nesnelere fonksiyonları sabit değildir (Esen, 2012) .

Problem çözmede karşılaşılan bir başka güçlükte kaygıdır. İnsanların problemler karşısındaki kaygı durumu çözüm üretmen konusunda olumluda etki gösterebilir olumsuzda. Problemin fark edilmesi için durumsal kaygı dikkat seviyesini artırmada etkili olacağı için çözümü olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanı sıra sürekli kaygı düzeyi düşük olan bireylerin durumsal kaygı düzeyleri yapılacak olan hataları azaltmaktadır. Kişiden kişiye farklılık gösteren kaygı düzeyi dikkate alındığında tam aksi sonuçların gözlemlenmesi de mümkün olabilmektedir. Problemlerin çözüm sürecinde kaygı düzeyinin yükselmesi hataların tespit edilmesini engelleyebilir (Esen, 2012).

Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler

Başarılı yöneticilerin bulunduğu kurumlarda başarılı olarak nitelendirilirler. Yöneticilerin bu kurumlar başarıya ulaştırmadaki yeri yadsınamaz derecede önemlidir. Nitelikli bir yönetime sahip olan örgütlerin başarı ve hayatta kalma şansı her zaman yüksektir. Değişim ve gelişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde ise etkili yönetici olabilmek her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda günümüz yöneticilerinden yöneticinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler olması beklenmektedir. Buna sebep olarak çağımızda bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, kanun ve yönetmeliklerin çağın koşullarına göre dizayn edilmesinin gerekliliği, rekabetin hızla artması ve çalışanların isteklerine her geçen gün bir yenisinin daha ilave edilmesi gösterilebilir. Yaşanan bu gelişmeler kurumların yapılarını değiştirdiği gibi yöneticilerden de beklentileri çeşitlendirmektedir. Okul yöneticisinden beklenen davranışların başında, okulun kaynaklarını verimli şekilde kullanma, okul- çevre ilişkilerinde tutarlı olma, akademik başarıyı yükseltme ve programlanmış konularda karar verme gibi davranışlar gelmektedir (Çelikten, 2001).

Örgütlerde yöneticiler, sorunlara çözüm arayan, karar veren, karşılaşılan problemleri çözen kişilerdir. Bu yönüyle örgütler için yönetici varlığı, örgütlerin problem varlığı ile ilişkilidir. Bu bakımdan okul müdürleri değerlendirildiğinde sorunun kaynağı olmak yerine çözen, süregelen ve yeni problemleri çözen ve çözümlere yardımcı olan kişiler olmalarıdır (Açıklan, 1998).

Sınıf mevcutlarının çok olması, fiziki imkânsızlıklar, aile desteği ve ilgisinin sağlanamaması, öğrencilerin hedeflerinin olmaması, öğretmenlerin bireylerin gelişimi konusunda yeterli hassasiyeti gözetememesi, eğitim öğretim de mevzuatla ilgili değişikliklerin sık yapılması, görev ve yetki konusundaki belirsizlikler okul yöneticilerinin başlıca problem kaynaklarıdır (Çelikten, 2001).

Okul Yöneticisinin Problem Çözme Becerisi ve Önemi

Sorunların ve çözümlerin sürekli geliştiği bir dünyada, yenilikçi fikirler üretebilen meraklı beyinler yetiştirmek çok önemlidir. Eğitim sistemi, öğrencileri geleceğe hazırlamak için bir düşünme süreci olarak problem çözmenin önemini vurgulamalıdır. Toplumun eğitim ihtiyaçlarına hizmet eden kurumlar olarak okullar, amaçlarına ulaşmak için üstesinden gelmeleri gereken zorluklarla karşılaşır. Bu arada, çağdaş yönetimde, yöneticiler giderek daha karmaşık zorluklarla karşı karşıya kaldıklarından problem çözme becerileri çok önemlidir. Yönetim sürecinin kendisi sorun çözme etrafında döner ve bir yöneticinin yetkinliği, sorunları etkili bir şekilde çözme becerisiyle ölçülür (Bedoyere, 1997: 11, Akt. Kösteklioğlu, 2007).

Zorluklarla etkili bir şekilde mücadele edebilmek için eğitim yöneticilerinin belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bugünün yöneticileri, olağanüstü iletişim becerilerine, zekâya, güçlü bir iş ahlakına, arkadaşça bir mizaca, karizmaya, kapsamlı bilgiye, güvene ve insan ilişkilerinde başarılı kararlar verme becerisine sahip olmalıdır. Bu özelliklerin ötesinde, krizleri soğukkanlılıkla çözebilme, sorunları doğru tespit edip çözebilme becerisi okul yöneticileri için hayati önem taşımaktadır (Çelikten, 2001, s. 298). En önemlisi, yöneticiler çözüm aramadan önce sorunu anlamalı ve tanımlamalıdır (Çelikten, 2001, s. 299).

Okul müdürleri aldıkları kararların sonuçları itibariyle başarılı olarak nitelendirilmek istiyorsa etkili ve nesnel bir şekilde karar alma süreçlerini yürütmelidir. Yöneticilerin karşısına çıkan bir sürü seçenekten en uygun olanı belirleyebilmesi, en uygun çözüm yolunu üretebiliyor olması problem çözme becerisinin gelişmiş olduğunun göstergesidir. Bu becerilerin anlık veya bir olay üzerinden test edilmesi yerine sürece dayalı bir problem çözme yetisi bulunan yöneticilerin olması önemlidir. Çünkü insanın olduğu yerde problemler her zaman olacaktır. Bu nedenle problem çözmenin süreklilik göstermesi önemlidir (Güçlü, 2003, s. 279).

Her insanın az ve ya çok problem çözme becerisi mevcuttur. İnsanlar günlük zorluklarla karşılaştıklarında, bunların üstesinden gelmek için öğrenilmiş sembolleri ve fikirleri uygulamaya çalışırlar. Ancak, önceden eğitim almadan problem çözmek zor ve etkisiz olabilir. Problem çözme sürecine ilişkin bir anlayış geliştirmek, yalnızca kişinin bu alandaki kapasitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda fikir üretimi yoluyla sinerjik bir etkinin yaratılmasını da kolaylaştırır. Yapılan çalışmalar eğitim almış kişilerin problem çözme konusunda daha başarılı olduğunu göstermektedir. Uygun yöntemlerin kullanılması ve problem çözme sürecinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması, yalnızca mevcut problemler için en uygun çözümlere yol açmaz, aynı zamanda bireyleri gelecekte benzer problemlerle başa çıkmak için araçlarla donatır. Bireyler, problem çözme ile ilgili farklı aşamaları ve potansiyel engelleri tahmin ederek, çabalarının maliyetini en aza indirebilir ve daha fazla verimlilik için çalışabilirler. Nihayetinde problem çözme, en uygun çözümleri bulma ve uygulama faaliyetidir ve stratejik bir yaklaşım önemli faydalar sağlayabilir (Mert, 1997).

YÖNTEM

Bu araştırma okul müdürlerinin problem çözme yöntemlerinin incelenmesini amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde bir araştırmadır. Olgu bilim bireyin kendi bakış açısıyla tecrübe ve algılarını ön plana çıkartmak isteyen bir araştırma desendir. Olgu bilim deseni bir olguyu yaşayan insanların ortak özelliklerinin tanımlanmasını temel alır. Durmuş, (2019)'a göre bu desen, insanların bir durumu nasıl deneyimlediklerinin derinlemesine ve titizlikle betimlenmesidir. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Olgu bilim yabancı olmadığı fakat tam olarak ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmadığımız durumları ortaya çıkarmayı temel alır (Seçkin, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapan ortaokul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren okul müdürlerinin demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de belirtilmiştir. Etik kurallar gereği katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş görüşleri M1, M2, M3...M10 şeklinde kodlanarak incelenmiştir. Örneklemin oluşturulmasında amaçlı

örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumlarının derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Medeni Hal	Hizmet Yılı
1	M1	Erkek	40-45	Evli	22 ve üzeri
2	M2	Erkek	50 ve üzeri	Evli	22 ve üzeri
3	M3	Erkek	50 ve üzeri	Evli	22 ve üzeri
4	M4	Kadın	30-40	Evli	14-21
5	M5	Kadın	30-40	Bekâr	8-14
6	M6	Erkek	40-45	Evli	14-21
7	M7	Erkek	50 ve üzeri	Evli	22 ve üzeri
8	M8	Kadın	30-40	Bekâr	14-21
9	M9	Erkek	30-40	Evli	14-21
10	M10	Erkek	30-40	Evli	8-14

Tablo 1 incelendiğinde 10 katılımcının 7'si erkek 3'ü kadın olduğu; 5 katılımcının 30-40 yaş, 3 katılımcının 50 ve üzeri yaş, 2 katılımcının 40-45 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Medeni hal bakımından katılımcıların % 80'i evli, % 20'si ise bekârdır. Çalışma grubuna dâhil edilenlerin % 40'ı 22 ve üzeri, % 40'ı 14-21 yıl ve % 20'si 8-14 yıl hizmet süresine sahiptir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, çerçeve oluşturma, verileri çözümleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen notlar Excel ortamında düzenlenmiş, betimsel olarak değerlendirilmiş sonra içerik analizi yapılmış ve içerisinde anlam kazandığı bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken her bir soruya verilen cevap temalara ayrılmış ve frekans değerleri sunulmuştur. Amaç ulaşılan bulguların değerlendirilip düzenlenerek okuyuculara ulaştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara doğrudan alıntılar yapılarak müdürlerin görüşlerinin net bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt amaca yönelik olarak okul müdürlerinin yaşadıkları akademik ve bürokratik problemler tespit edilmiş olup Tablo 2'de belirtilmiştir. Karşılaşılan akademik problemler; akademik başarının düşüklüğü, öğretmenlerin çeşitli nedenlerle isteksiz tutumları, öğrencilerin uygunsuz davranışları, velilerden yeterli desteğin görülmemesi, eğitim materyalindeki eksiklikler ve müdürlerin teknolojik olarak kendilerini yetersiz hissetmesidir. Bürokratik problemler ise; iş yükünün fazla olması ve gereksiz işlerin oldukça fazla zaman alması, üst yöneticilerle iletişim sorunlarının yaşanması, liyakatsiz yöneticilerin olması, gerekli durumlarda iletişimin kurulamaması ve belirsiz konularda gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması, okullara ayrılan bütçelerin yetersizliği olduğu müdürlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Akademik Ve Bürokratik Problemler

	Problem	Katılımcı	n
Akademik Problemler	Akademik başarı düşüklüğü	M2, M4, M5, M6, M8, M9	6
	Öğretmen isteksizliği	M1, M3, M6, M9, M10	5
	Uygunsuz öğrenci davranışları	M1, M4, M8, M9,	4
	Veli desteğinin olmaması	M1, M2, M5	3
	Eğitim materyali eksikliği	M4, M7, M9	3
	Teknolojik yetersizlik	M7, M10	2
Bürokratik Problemler	İş yükü ve zamanlama	M2, M3, M4, M5, M6, M8, M10	7
	Üst yöneticilerin yaklaşımı	M2, M3, M6, M7, M10	5
	Liyakatsizlik	M2, M6, M9	3
	İletişim ve bilgilendirme eksikliği	M4, M6, M8,	3
	Bütçe yetersizliği	M1, M7,	2

Okul müdürleri akademik problemler kapsamında öncelikle akademik başarının düşüklüğünü dile getirmektedirler. Bu problemin meydana gelmesinde başka alt problemlerinde olduğu müdürlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin isteksiz tutumları, çeşitli nedenlerle mesleki yıpranmışlıkları ve kendilerini geliştirmedeki eksiklikleri akademik başarı üzerinde etkilidir. Velilerin eğitim öğretimi yeterince desteklememesi öğrenci ve okula karşı ilgisiz tutumları okul müdürlerini karşılaştıkları problemlerdendir. Kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin temizlik, akran zorbalığı, düzen, eşyalara zarar verme gibi olumsuz ve

uygunsuz davranışları da okul müdürlerinin karşısına problem olarak çıkmaktadır. Bu açıklamaları destekleyecek bazı müdür görüşleri şu şekildedir;

“Öğretmenler farklı çalışmalar yapmaya yanaşmıyor. Özellikle proje kelimesini duyunca herkes bakışlarını kaçırıyor. Velilerden gerekli desteği alamıyoruz. Eğitime gerekli önemi vermiyorlar. Kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin davranışları çok bozuk ve diğer arkadaşlarını etkiliyorlar.” (M1) “Öğrencilerin akademik başarıları düşük zaten bununla uğraşmak yerine gereksiz yazılara cevap veriyoruz.” (M2) “Öğrencilerin eğitim seviyesi düşük. Bu seviyeyi artırmak için çok uğraşıyoruz ama pek etkili olmuyor.” (M8)

Okul müdürlerinin yaşadıkları problemler arasında okulda kullanılan eğitim materyallerinin eksikliği ve bu konuda destek görmemeleri. Müdürler materyal geliştirme konusunda ARGE birimlerinin yetersiz olduğunu bu birimlerin materyal ve çeşitliliğini sağlama konusunda destek olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Aynı zamanda teknoloji kullanımına yönelik öğretmen ve yöneticilerin yetersizlikleri karşısına problem olarak çıkmaktadır.

“Okuldaki çalışmalarımızı destekleyecek ARGE çalışmaları yetersiz. Bizi akademik olarak destekleyecek materyallere ihtiyaç duyuyoruz.”(M9) “Öğretmenlere kullanmaları gereken ders materyalleri ve teknoloji liderliği konusunda sorunlar yaşayabiliyoruz. Öğretmenlerin eski alışkanlıklarını bırakmaları çok zor oluyor.” (M10)

Okul müdürleri gereksiz iş yükü ve bunlara harcanan zamanı problem olarak görmektedirler. Kolaylıkla halledilebilecek işlerin çeşitli prosedürler, kurallar ve yönetici yaklaşımları yüzünden zamana yayılması ve anlamsız çalışmaların alışkanlıklardan dolayı yürütülüyor olması, okul müdürlerini gereksiz iş yükü ile uğraşmak zorunda bırakmakta ve onlara oldukça fazla mesai harcatmaktadır. Bu konuda bazı okul müdürleri şunları dile getirmiştir.

“MEB den gelen yazılar son dakika yazısı olarak geç gelmiş olabilir ve biz okul idarecileri olarak gereken çalışmaları sınırlı bir zamanda tam olarak yapamayabiliyoruz. Bazen gelen yazılarda yapılacak çalışmalar açık ve anlaşılır olmayabiliyor.” (M6) “Okul yönetimi dışında, işlerle uğraşmak, online halledilebilecek işlerde evrak hazırlamak, çok fazla sorumluluk yüklenmesi, yenilikler hakkında yeterli bilgilendirilmelerin yapılmaması konusunda zorluk yaşamaktayım.” (M4) “Gereksiz işlerden ve ayrıntılardan asıl işimiz olan eğitime vakit bulamıyoruz.”(M3)

Üst yöneticilerin veya meslektaşlarının çalışma alanı konusundaki yetersizlikleri, iletişim kurmakta zorlanmaları, özellikle teknik bilgilendirme gerektiren konularda yeterli açıklamaların yapılmaması ve okulun ihtiyaçları için gerekli bütçenin ayrılmaması müdürlerin karşılaştıkları önemli problemlerdendir. Bu konudaki müdür görüşleri şu şekildedir;

Alandan, tabandan haberi olmayan merkez yöneticilerinin çıkarmış oldukları yönetmelikler. Bu yönetmelikleri sahada uygulamakta zorlanıyoruz (M2).” “Liyakatsizlik tüm problemlerin kaynağı. Yaptığı işten haberi olmayan yöneticilerle uğraşmaktan yaptığımız işten verim alamıyoruz.”(M3) “Alanda görev yapan tecrübeli idareci ve öğretmenlerden görüş alınmadan merkezi yönetimin direk karar alıp uygulaması. Ast’ın üste karşı fikir beyan edememesi, üst’ün alttaki sorunlardan habersiz emirler dayatması.” (M6) “Bürokratik olarak İlçe Mem ve İl Mem in yaptığı organizasyonlarda sorunlarla karşılaşabiliyoruz. Sportif ve kültürel organizasyonlarda hazırlık ve ciddiyet zayıf olabilir.” (M10)

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Eğitim kurumları örgütsel yapısı gereği her an problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. İnsan faktörünün ve sosyal ilişkilerin yoğun olduğu yerlerde çeşitli problemlerin yoğun yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Bu aşamada okul müdürlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Çalışmaya katılan okul müdürleri karşılaştıkları problemlerle nasıl başa çıktıkları ve hangi yöntemlerle çözüm ürettiklerine ilişkin veriler Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3: Okul Müdürlerinin Problem Çözmek İçin Kullandığı Yaklaşım Ve Çözüm Yolları

Problemlere Yaklaşım Tarzı	Katılımcı	n
İletişim ve Etkin dinleme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10	9
Yönetmelik ve tecrübeme göre yaklaşım	M2, M3, M5, M6, M7	5
Ekip çalışması ve iş birliği ortamı sağlayarak	M1, M2, M4, M5, M10	5
Motivasyon ve moral desteği sağlama	M2, M4, M6, M8	4
Çözüm odaklı yaklaşım	M1, M3, M5, M6	4
Kazan kazan yaklaşımı	M1, M8,	2

Tablo 3 değerlendirildiğinde okul müdürlerinin neredeyse tamamı karşılaştıkları problemlerin etkili iletişim kurularak çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Etkin olarak tarafların dinlenmesi ve empati kurulması da

problemleri aşmak için önemli etkenler olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra müdürler tecrübenin problem çözmede oldukça etkili olduğunu ve gerekli durumlarda yasal güç kullanmanın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Şu şekildeki okul müdür görüşleri bu açıklamayı desteklemektedir;

“İletişimi çok iyi kullanıyorum. Açık iletişim uyguluyorum.” (M1) “Bilgi ve tecrübelerimle çözerim.”(M3) “Meslektaşlarım ile iletişime geçiyorum. Online platformlarda çözüm yolu arıyorum.”(M4) “Yönetmeliği esas alıyorum. Meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunuyorum.” (M5) “Karşılaştığımız problemleri alanda öğretmen ve idarecilerimizin fedakâr davranışları, etkili iletişim ve öğretmen olmanın verdiği sorumluluk bilinci ile aşıyoruz.” (M6) “Gerekli durumlarda yasal gereklilikleri yerine getiririm.” (M6) “Karşılaştığım sorunları geniş bir zamanda çalışanı karşıma alarak önce hal hatır soruyorum. Çalışanın stresini ortadan kaldıracak samimi havayı oluşturduğum zaman soğuk hava otomatik olarak ortadan kalkacaktır. Bu durumda karşıdaki şahıs çözülmüş oluyor.” (M7) “Karşılaştığım sorunlarda öncelikle sorunun tarafları varsa dikkatli dinliyorum. Hemen yargıya varmıyorum. (M10)”

Okul müdürleri okulda ekip çalışması ve iş birliğine dayalı oluşturulan çalışma ortamlarının sorunların çözümünde etkili olduğunu ve birçok problemin büyümeden kendiliğinden çözüldüğü ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilere moral ve motivasyon yönünden destek sağlanması problemlerin oluşmasının engellenmesi veya çözümü aşamasında etkili olduğu görülmektedir.

“Öncelikle yüksek moral.” (M2) “Meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunuyorum. Öğrencilerin ve öğretmenlerin moral ve motivasyonunu yüksek tutmak problem oluşumunu engelliyor. Okuldaki sportif ve kültürel etkinlikler, piknik, gezi, doğum günü kutlamaları öğretmen ve öğrencileri motive edici faaliyetlerdir. (M5)” “Genel olarak paydaşlarıma danışarak sorunları çözmeye çalışırım. Her iki tarafında memnun olacağı ama adil olan yollara başvuruyorum. (M8)” “İstisare ediyorum. Problem çözme tekniklerini kullanmaya çalışıyorum. bilimsel yöntem ve teknikleri kullanarak akılcı çözümler üretmeye çalışıyorum. Profesyonel destek alıyorum.” (M9) “Hemen yargıya varmıyorum. Sorun okul içinde teknik veya fiziksel bir sorun ise bu sorunu çözmek için veli, öğretmen ve okul dışı desteği hızlı bir şekilde temin ediyorum.” (M10)

Okul müdürleri problemlerin çözüm merkezi olarak kendilerini görmesi ve problemin nedenleri sebepleri ile ilgilenmek yerine çözümüne odaklanmanın daha etkili olduğunu ileri sürmektedirler. Zaman kaybetmeden ve oluşabilecek hasarları biran önce ortadan kaldırmak için hızlı karar almanın ve çözüm üretmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çözüm aşamasında kazan kazan yöntemi kullanmayı önemsemektedirler. Her iki tarafında memnun olduğu çözümler problem çözümünde etkili olmaktadır görüşüne sahiptirler. Bu görüşleri destekleyen bazı, okul müdürü görüşleri şu şekildedir;

“Problemleri çözüm odaklı düşünüyorum ve kazan kazan formülü ile her iki tarafın kazanacağı şekil de çözüyorum. Problem bırakmıyorum.” (M1) “Genellikle çözü odaklı olarak problemlere yaklaşıyorum.”(M3) “Problemlere çözüm odaklı yaklaşmak etkili oluyor.” (M6) “Her iki tarafında memnun olacağı ama adil olan yollara başvuruyorum.” (M8)

Üçüncü Alt Amaca ilişkin bulgular

Problem çözmede kullanılan birçok ölçüt bulunmaktadır okul müdürlerin kendilerince etkili olduklarını düşündükleri ölçütleri sabırlı olmak, mantıklı düşünerek karar vermek, tecrübe, problemi tam olarak tanımlamak, araştırma yapmak, olumlu iletişim, kararlı olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Tablo 4’de bu ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 4: Okul Müdürlerin Problem Çözmede Etkili Gördüğü Ölçütler

Problem çözmede etkili olan ölçütler	Katılımcı	n
Sabırlı olmak	M2, M4, M9, M10	4
Mantıklı ve düşünerek karar vermek	M1, M6, M7 M8	4
Tecrübe	M3, M5, M6,	3
Problemi tam olarak anlamak	M3, M4, M6	3
Araştırma yapmak	M4, M7 M10	3
Olumlu iletişim	M1, M6,	2
Kararlı olmak	M10	1

Problem çözme sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli ayrıntıların olduğunu ileri süren okul müdürleri çoğunlukla sabırlı olmanın ve mantıklı düşünerek karar vermenin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden problem çözmede tecrübenin de önemli bir ölçül olduğu görülmektedir. Karşılaşılan problemin ne olduğunun tam olarak anlaşılması nedenlerinin ve kaynağının tespit edilmesi önemlidir. Çözüm için olumlu yapıcı iletişim geliştirmek etkili sonuçlar almak için önemli görülmektedir. Okul müdürleri çözülemeyecek problem olmadığını kararlı ve istikrarlı bir yaklaşımla tüm sorunlara çözüm getirilebileceğini ve bu tutumun etkili bir ölçüt olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyen bazı ifadeler şu şekildedir;

“Sabır, azim, yüksek moralle problemlere yaklaşmak gerektiğini düşünüyorum. Çözüm için acele kararlar yerine sabırla yaklaşip doğru kararlar almak önemlidir.” (M2) “Karşılaştığı problemin ne olduğunu bilmeyen veya tam olarak anlamayan çözüm üretmez. Üretse de başarılı olamaz. Bu işte tecrübe çok önemli bazı olaylar yaşayarak daha iyi anlaşılıyor.” (M3) “Sabırlı olmak, problemin kendinden kaynaklandığını düşünüp kendini yetersiz görmemek, araştırma yapmak, problemi paylaşmak.” (M4) “Tamamen tecrübe, etkili ve etkin iletişim kurma şeklinde özetleyebiliriz. Öncelikle problemin ne olduğunun detaylı anlamak lazım sonra çözüm için aceleci davranmadan adım adım öngörü ile hareket etmek gerekir.” (M6) “Problem çözmede en etkili mesele çalışan bireyi iyi tanımak lazım. Çalışanın fiziksel duygusal ve sosyal ve bedensel özelliklerini; korkularını, kaygılarını düşüncelerini asla göz ardı etmemek lazım.” (M7) “Neden-sonuç ilişkisi ile problemi önce teşhis ediyorum daha sonra da çözüm yolları üzerinde analizler yaparak bir karara varıyorum. Bu süreçte sabırlı olmak önemlidir.” (M9)

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Problemlere getirilen çözümlerin değerlendirilmesi tekrarı ve ya benzer durumların yaşanması halinde daha hızlı ve etkili kararların alınmasını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda problemlere yaklaşımı ve çözme yöntemlerini de etkileyecektir. Katılımcıların problemlerin çözümlerine yönelik yaptıkları değerlendirmeler Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5: Okul Müdürlerinin Problem Çözümlerinin Sonuçlarını Değerlendirmeleri

Sonuçların değerlendirilmesi	Katılımcılar	n
En iyisinin bu olduğunu düşünürüm	M1, M5, M7, M8, M9, M10	6
Etkili sonuçlar alıyorum	M5, M7, M8, M9, M10	5
Mutluluk ve memnuniyet sağlaması	M1, M2, M3, M4, M10	5
Endişe duyduğum oluyor.	M2, M4, M5, M10	4
Duygusal kararlar ve dikkatsizlik olabiliyor	M8, M10	2
İlgili mevzuata uygun olduğunu düşünürüm	M2, M5,	2
Yansımalarını kontrol ederim	M10	1

Okul müdürlerinden elde edilen verile göre müdürlerin büyük çoğunluğu problem karşısında bulunduğu çözümün alternatifler arasından en iyisi olduğunu düşünmektedir. Bu problem çözme yöntemlerinden de genellikle etkili sonuçlara ulaştıklarını ifade etmektedirler. Bu bulguyu destekleyen bazı ifadeler şu şekildedir;

“Ama genel olarak çözümlerim için en uygunu bu olurdu diye düşünürüm.” (M5) “Bazen istediğimiz sonuçlar olmasa da çoğu zaman en uygunu bu dediğimiz çözümlerimiz olmaktadır.” (M7) “İlk önce sorunun temel nedenini bulmaya çalışırım. Sonra en uygun çözümü uygulamaya çalışırım. Bu etkili iletişim olabilir, fikir alışverişi alarak sorunu çözmeye çalışırım. Bu şekilde etkili sonuçlar aldığımı düşünüyorum.” (M8) “Çözüm önerilerimi akılcı olarak değerlendirebilirim. Sonuçları da etkilerine göre değerlendiriyorum. Her deneyimin insana bir tecrübe kazandırdığını inanıyorum ve daha sonra karşılaştığım problemlerin çözümlerinde önceki tecrübelerimden yararlanıyorum. Alternatifleri değerlendirince bulduğum en iyi çözüm diye düşünüyorum.” (M9) “Problemi çözdükten sonra küçük müdahale ve yönlendirmeler gerekiyorsa gerekli müdahaleleri yaparım. Her zaman istediğimiz sonuçları alamıyoruz ama bazen en uygun çözüm bu gibi duruyor.” (M10)

Okul müdürleri ulaştıkları çözümlerin mutluluk ve memnuniyet sağladığını ifade etmelerin yanında çözüme yönelik yine de kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir. En iyisi olduğunu düşündükleri bu çözümler için daha iyisi de olabilir mi? Şeklinde endişe taşıdıkları görüşmelerden elde edilen veriler arasındadır. Bu ifadeler şu şekildedir;

“Kararlılıkla yaklaşılacak ve uygun yöntemler denenilen problemler mutlaka aşıyor. Bu arada tarafları mağdur etmemek de önemli tabii ki. Ayrıca yönetmeliklere uygun çözümler üretirim. Ürettiğim çözümlerde ne kadar emin olsam da aklıma başka nasıl olabilirdi sorusu da çoğu zaman gelmektedir. Çözümlerimin mağduriyet yaratmasını kesinlikle istemem.” (M2) “Sonuca deneme yanılma yolu ile vardığım için doğruluğu konusunda endişe duyuyorum. Fakat yeterli pratik yaptıktan sonra kendimi daha iyi hissediyorum.” (M4) “Yine de yaşanacak olumsuzluklar için kaygılanmaya devam ettiğim oluyor.” (M10)

Okul müdürleri geliştirdikleri çözümlerin sonuçlarına yönelik nadiren görülse de duygusal kararlar ve dikkatsizliğin istenmeyen durumlara yol açtığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra aldıkları kararları mevzuat açısından değerlendirip öyle uygulamaya koyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca problem çözümlerinin yansımalarını da takip ederek etkilerini değerlendirmektedirler.

“Ancak bazen duygusal kararlar ya da dikkatsizlik yanlışlara sebep olabilmektedir.” (M8) “Genel olarak adil ve herkesi memnun edecek sonuçların olması için yasal mevzuat öncelikli olarak ön plana alarak değerlendirme yapıyorum.” (M5) “Problemin yansımalarını kontrol ederim. Problemi çözdükten sonra küçük müdahale ve yönlendirmeler gerekiyorsa gerekli müdahaleleri yaparım.” (M10)

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul müdürlerinin problem çözme yöntemleri ve problem çözme süreçlerine dair veriler toplanmıştır. Okul müdürlerinin hani problemlerle karşı karşıya kaldıkları, bu problemleri çözmek için ne tür yöntemlere başvurdukları, çözüm için ölçüt olarak neleri kullandıkları ve problem çözüm yöntemlerine yönelik kendi değerlendirmeleri hakkında bilgiler toplanmıştır.

Okul müdürleri yaşadıkları akademik ve bürokratik problemleri yaşadığı deneyim ve gözlemlerine göre ifade etmişlerdir. Karşılaşılan akademik problemlerin; akademik başarının düşüklüğü, öğretmenlerin çeşitli nedenlerle isteksiz tutumları, öğrencilerin uygunsuz davranışları, velilerden yeterli desteğin görülmemesi, eğitim materyalindeki eksiklikler ve müdürlerin teknolojik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bürokratik problemlerin ise; iş yükünün fazla olması ve gereksiz işlerin oldukça fazla zaman alması, üst yöneticilerle iletişim sorunlarının yaşanması, liyakatsiz yöneticilerin olması, gerekli durumlarda iletişimin kurulamaması ve belirsiz konularda gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması, okullara ayrılan bütçelerin yetersizliği olduğu görülmüştür. Aslanargun ve Bozkurt (2012) çalışmasında öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra motivasyon düşüklüğü, mesleki yetersizlik gibi kendisini geliştirmeye kaynaklı problemler tespit etmiştir. Memduhoğlu ve Meriç (2014) çalışmalarında veli beklentilerinin abartılı olması ve eğitim öğretimi önemsememeleri ve ilgisiz tutumlarının okul müdürlerine güçlükler yaşattığını ifade etmiştir. Karakaş ve Can (2022) göreve yeni başlayan okul müdürlerinin karşılaştıkları güçlükler adlı çalışmalarında, Öğretmenlerin isteksiz tutumlarının, veli ilgisizliğinin, gereksiz iş yükünün, ihtiyaçlar için gerekli bütçenin gönderilmemesinin okul müdürlerini güçlüklerle karşı karşıya bıraktığını ve problemler yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, (2019) araştırmalarında velilerden kaynaklı problemlerin okul müdürlerinin karşısına sıklıkla çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar bu sonuçlar ile örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin karşılaştıkları problemleri çözmek için ortaya koyduğu yaklaşımlara yönelik bulgulara göre; Okul müdürlerinin neredeyse tamamı karşılaştıkları problemlerin etkili iletişim kurularak çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Etkin olarak tarafların dinlenmesi ve empati kurulması da problemleri aşmak için önemli etkenler olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra müdürler tecrübenin problem çözmeye oldukça etkili olduğunu ve gerekli durumlarda yasal güç kullanmanın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Motivasyon ve moral desteği sağlamak, çözüm odaklı yaklaşım sergilemek ve problemlere kazan kazan mantığı ile yaklaşmak müdürlerin problem çözmeye kullandıkları yaklaşım ve yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, (2019) çalışmasında problemlerin çözümünde öncelikle iletişim ve adil yaklaşımın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada yasal güç kullanımı ve ikna yönteminin de müdürler tarafından tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Akbaba ve Keleş (2015) çalışmalarında problem ve çatışma çözmek için; öğretilerle birlikte hareket ettikleri, herkesi tatmin edecek çözümleri tercih ettikleri, ikna ve anlaşmayı öncelikli olarak tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın kazan kazan yöntemi motivasyon ve moral desteği sağlama çözüm odaklı olma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sezgin ve Erdoğan (2017) çalışmasında okul müdürlerinin karşılaştıkları problemleri çözerken bilimsel yöntemleri tercih etmedikleri, bunun yerine uzmanlık ve tecrübelerine dayalı olarak problem çözdüğü sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada da bilimsel yöntemlerin kullanıldığı veriye rastlanmamıştır. Bunun yerine tecrübenin önemine vurgu yapılmıştır. Bu bakımdan Sezgin ve Erdoğan (2017)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada okul müdürlerinin problemleri çözüme kavuşturmada ölçüt olarak; sabırlı olmak, mantıklı ve düşünerek karar vermek, tecrübeye dayandırmak, problemi tam olarak anlamak, araştırma yapmak, olumlu iletişim geliştirmek ve kararlı olmak şeklinde kriterler belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, (2019) çalışmasında sabır, problem çözmeye çok önemlidir bulgusuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada iletişim problemlerin temelini belirler sonuçları bu çalışma ile benzerlik içermektedir. Akın Kösterelioğlu (2007) çalışmasında okul yöneticilerinin düşünen yaklaşım alt boyutunda yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Akın Kösterelioğlu (2007) çalışmasında okul yöneticilerinin aklına ilk gelen çözümü uygulamak yerine, düşünerek ecele etmeden karar aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışmanın sonucuna göre; okul müdürleri problemlere buldukları çözümlerin sonuçlarını, en iyi çözüm, etkili sonuçlar yaratıyor, mutluluk ve memnuniyet sağlıyor, endişe duyuyorum, duygusal kararlar ve dikkatsizlikler olabiliyor, ilgili mevzuata uygundur, yansımalarını kontrol ediyorum şeklinde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Müdürler birçok çözüm alternatifi olmasına rağmen mantıklı düşünerek en iyi çözümü bulduklarını ve bu çözümlerden etkili sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Müdürlerin kararlarını alırken yasal mevzuatı dikkate aldıkları, tarafların mutluluğu ve memnuniyetini ön planda tuttıkları aynı zamanda çözümlerinin etkilerini takip ettikleri görülmüştür. Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, (2019) çalışmasında okul

müdürlerinin uygulama ve problem çözümlerinin sonuçlarına ilişkin algıları arasında tatmin edici sonuçların alındığı, motivasyon artırdığı, etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Deniz ve Korkmaz (2022) çalışmasında dikkatli karar verme yetisine sahip bireylerin problem çözme becerilerin yüksek olduğu, kaçınan, panik ve erteleyici karar alma sitaline sahip bireylerin problem çözme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucu; Deniz ve Korkmaz (2022) ve Sezgin, Kazancı Tınmaz ve Tetik, (2019) çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla anlamsal yakınlık ve benzerlik içermektedir.

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden ve elde edilen verilerden edinilen genel izlenim doğrultusunda okul müdürlerinin problemlerin çözümünde bilimsel yöntemleri tercih etmedikleri daha çok tecrübe, alışkanlık, akılcı ve tarafların çıkarlarını gözeterek süreci yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin uyguladıkları çözümleri etkili bulmakla beraber yasal sınırlılıkları da göz önüne alarak bireylerin kazancını esas alan yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Katılımcıların yaş ve hizmet yılı ortalamalarının yüksek olması problem çözme sürecinde tecrübenin ön plana çıkarılmasında etkili olduğu sonucuna varılmasını sağlamıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışma Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde 10 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Kapsamını genişletmek için farklı il ve ilçelerde çalışma tekrar yapılarak ülke geneli için geçerli ve kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Okul müdürlerine, etkili liderlik ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak eğitimler sağlanmalıdır. Bu eğitimler, müdürlerin iletişim, empati, takım çalışması ve karar verme gibi alanlarda yetkinliklerini artıracaktır. Okul müdürlerine, karşılaşılabilecekleri farklı problem tiplerine yönelik rehberlik materyalleri sunulmalıdır. Bu materyaller, müdürlere adımlar, stratejiler ve en iyi uygulamalar konusunda pratik bilgiler sağlayarak problem çözme sürecini destekleyecektir. Okul müdürlerinin, öğretmenler, veliler, personel ve yerel topluluk gibi paydaşlarla işbirliği yapmalarını teşvik edecek ortamlar oluşturulmalıdır. Düzenli toplantılar, iletişim kanalları ve işbirliği projeleri gibi mekanizmalar, sorunların etkili bir şekilde çözülmesine yardımcı olacaktır. Yeni atanan okul müdürlerine mentörlük ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır. Deneyimli müdürlerin tecrübelerinden yararlanarak, yeni müdürlerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri desteklenmelidir. Okul müdürlerine, problem çözme süreçlerini değerlendirmeleri ve geri bildirim almaları için düzenli mekanizmalar sağlanmalıdır. Bu, müdürlerin güçlü yönlerini belirlemelerine ve gelişim alanlarını tespit etmelerine yardımcı olacaktır. Okul müdürlerinin teknolojik becerilerini geliştirmeleri ve dijital araçları etkin bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. Bu, veri analizi, iletişim, bilgi yönetimi ve problem çözme süreçlerini destekleyebilir. Okul müdürleri, sorunları çözerken paydaşların görüşlerini ve katkılarını almalıdır. Topluluk toplantıları, çalıştaylar veya anketler gibi yöntemlerle paydaşların fikirleri ve önerileri toplanmalıdır. Bu, kararların daha iyi bir şekilde alınmasını sağlayacak ve problem çözme sürecine katılımı artıracaktır. Okul müdürleri, değişen koşullara hızlı bir şekilde adapte olabilmeli ve esneklik gösterebilmelidir. Çevresel faktörlerdeki değişimlere uyum sağlamak ve yeni zorluklara cevap vermek için müdürlerin esnek düşünme ve problem çözme becerileri geliştirilmelidir. Okul müdürleri, açık ve etkili iletişim becerilerini geliştirmelidir. Hem paydaşlarla hem de okul personeliyle düzenli iletişim kurmalı ve geri bildirim süreçlerini desteklemelidir. İyi iletişim, sorunları daha iyi anlamayı ve işbirliği içinde çözüm bulmayı sağlar. Okul müdürlerinin problemlerle karşılaşma sıklığını belirleyebilmek ve bu durumu etkileyen faktörleri tespit etmek için nicel yöntemlerle çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Açıklan, A. (1998). *Okul Yöneticiliği, 4. Baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ağcayazı Altuntaş, E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Tokat:

https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/619445/yokAcikBilim_307977.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altun, M. (2002). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık, (2.bas.)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2)*, 349-368.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegemakademi.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan Ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 7(27), 297-309.
- Demirtaş, H., & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 177-198.
- Erdem, S. S. (2020). *Ortaöğretimde görev yapan okul müdürlerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi .
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: : Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Esen, U. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Kırşehir: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/313265>.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı ile İlişkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (8), 106-121.
- Güner, P. (2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3 (1), 62-67.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kösteklioğlu, A. M. (2007). *Okul yöneticilerini problem çözüme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mahiroğlu, A., & Buluç, B. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kalite yönetiminin araçları. *Politeknik Dergisi*, 2(1), 12-15.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 3. Baskı.
- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Z. (1996). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 348, 50-51.
- Özgün , M. (2018). *Lise midirlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Ankara: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/532093>.
- Seçkin, T. (2019). *Okul Müdürü Görevlendirmelerinde Esas Alınan Kriterlere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri*. İstanbul: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/544835>.
- Semerci, N., & Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 205-218.

- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Probelim çözüme ve eleştirel düşünme. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Üstün, A., & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetimoğlu, S. (2023, 04 10). *Etkili Karar Verme Sürecinde Balık Kılçığı Diyagramı Nasıl Kullanılır*. selinyetimoglu.com: <https://selinyetimoglu.com/2015/03/23/etkili-karar-verme-surecinde-balik-kilcigi-diyagrami-nasil-kullanilir/?verme-surecinde-balik-kilcigi-diyagrami-nasil-kullanilir%2F> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Üniversite Öğrencilerinin Hijyen Davranışlarının Sosyodemografik Açıdan İncelenmesi^{1*}

A Socio-Demographic Examination of University Students' Hygiene Behaviors

ÖZET

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmaya Türkiye’de üniversite eğitimine devam eden farklı sosyo-demografik özelliklere sahip öğrenciler (n=226) katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrim içi anket linki üzerinden basit rastgele örnekleme yöntemiyle araştırmacıların öğrencilerine, öğrenciler aracılığıyla da farklı öğrencilere gönderilerek elde edilmiştir. Araştırmada, “Sosyo-demografik Bilgi Formu” ile “Hijyen Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerinin testinde İki Grup Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptandığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için Tukey Testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin “Hijyen Envanteri” puan ortalaması 77,06± 7,19 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş, kaldığı yer, en uzun yaşadığı yer, Covid-19 salgını yaşama durumu ile Hijyen Envanteri ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Öğrencilerin kişisel geliri ile Hijyen Envanteri ve Besin Hijyeni ile Kişisel Hijyen alt boyutları arasında, öğrencilerin okuduğu sınıf ile Besin Hijyeni alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<0.05). Elde edilen bulgular konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hijyen, Hijyen davranışları, Hijyen envanteri, Üniversite öğrencisi

ABSTRACT

This study aims to examine the hygiene behaviors of university students in terms of socio-demographic characteristics. Students with different socio-demographic characteristics (n=226) who continue their university education in Turkey participated in the research. The data were collected by sending them to the students of the researchers and to different students through the students, using the simple random sampling method via the online survey link prepared by the researchers. “Socio-demographic Information Form” and “Hygiene Inventory” were used to collect research data. Test of Significance Between Two Groups and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) tests were performed to test the research hypotheses. Tukey Test was used for pairwise comparisons when a statistically significant difference was detected as a result of ANOVA. According to the results obtained from the study; The average score of the students' "Hygiene Inventory" was 77.06± 7.19. There was no statistically significant difference between the age, place of residence, place of residence, Covid-19 outbreak, and Hygiene Inventory and Sub-Dimension scores of the university students participating in the research (p>0.05). A statistically significant difference was found between the students' personal income and the Hygiene Inventory, Food Hygiene and Personal Hygiene sub-dimensions, and between the students' class and the Food Hygiene sub-dimension (p<0.05). The findings were discussed with a limited number of studies on the subject and suggestions were made.

Keywords: Hygiene, Hygiene behaviors, Hygiene inventory, University student

GİRİŞ

Fransızca hygiène diğer bir ifade ile “sağlığa uygunluk” anlamına gelen hijyen, dilimize Yunan mitolojisinde tıp tanrısı Asklepios’un beş kızından biri olan sağlık ve temizlik tanrıçası olan ‘Hygeia’ dan gelmiştir (Tayar & Kılıç, 2014). Hijyen, insan sağlığını olumsuz etkileyebilecek etkenlerden korunmak için alınan temizlik önlemleridir (Güler, 2004). Dünya Sağlık Örgütü tarafından hijyen; “sağlığı korumaya ve hastalıkların yayılmasını önlemeye yardımcı olan koşullar ve uygulamalar” olarak tanımlanmakta olup, sağlığın korunmasıyla ilgili olarak çevre temizliği, ekipmanın sterilizasyonu, el hijyeni, su ve sanitasyon, tıbbi atıkların güvenli bir şekilde bertaraf edilmesi gibi belirli bir dizi uygulamayı içerir (World Health Organization [WHO], 2023). Kişisel ve toplumsal sağlığın temelini oluşturan hijyen, toplum içinde yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır (Güler, 2004).

* Bu çalışma, 5-7 Mayıs 2023 tarihlerinde Kocaeli’nde yapılan 1. Uluslararası Konaklama Endüstrisinde Hijyen Araştırmaları Kongresi’nde (cohrh) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Hacettepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

² Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Kırıkkale, Türkiye

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Birgül Çiçek¹
Hande Şahin²
Sibel Erkal³

How to Cite This Article

Çiçek, B., Şahin, H. & Erkal, S. (2023). “Üniversite Öğrencilerinin Hijyen Davranışlarının Sosyodemografik Açıdan İncelenmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4059-4068. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70349>

Arrival: 30 May 2023
Published: 31 July 2023

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



Kişisel hijyen, bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde en etkili yöntemlerden biridir (Al-Rifaa'i vd., 2018). İnsan vücudunda meydana gelen pek çok hastalık hijyen alışkanlıklarının yeterince yerine getirilmemesinden kaynaklanmaktadır. Temizliğin yeterince yapılmaması sonucunda saçlarda bit oluşumu, besin ve su yoluyla ortaya çıkan hastalıklar ve bağırsaklarda parazitler gözlemlenmektedir. Günümüzde hijyen alışkanlığının kazandırılması ve doğru el yıkama teknikleri ile birlikte görülme oranı en fazla olan bulaşıcı hastalıkların etkisinin büyük oranda azalacağı belirtilmektedir (Çan vd., 2004). Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda, hastalıkların ortalama %80'i ev ve kişisel hijyen davranışlarının sağlanmaması ile ilişkilidir (Al-Rifaa'i vd., 2018). Çocukluk döneminde ebeveynler ve öğretmenler tarafından çoğunlukla uygulama yoluyla öğretilen hijyen uygulamaları, çocukluktan sonra birey tarafından sürdürülür. Bu alışkanlıkların doğru bir şekilde benimsenmesi, kişinin gelecekteki sağlığına doğrudan bir etkiye sahiptir (Yılmaz & Özkan, 2009). Bireyin ait olduğu sosyal grup, sosyal öğrenme yoluyla da sağlığı geliştirici davranışları ve hijyen uygulamalarını etkileyici özelliğe sahiptir. Bu nedenle bireylerin ailelerinden sonra ilk sosyal etkileşime girdikleri toplumsal kurumlar olan okullar sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının başlangıcını oluşturmak için en uygun çevreler olarak tanımlanmaktadır (Tokuç & Berberoğlu, 2007).

Hijyen davranışları; el hijyeni, kişisel bakım, ev hijyeni ve gıda hijyenini kapsamaktadır (Stevenson vd., 2009). Bireysel hijyen davranışları; inançlar, değerler, alışkanlıklar, sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler, bilgi düzeyi, kişisel tercihler, aile özellikleri, iş ve yaşamın fiziksel ve sosyal özellikleri gibi faktörlerden etkilenmektedir. Dolayısıyla her bireyin hijyen alışkanlıkları farklıdır, yani bu alışkanlıklar kişiye özeldir. (Akşit, 1997; Görgülü, 2000). Son dönemde dünya çapında pandemi olarak kabul edilen ve hızlı bir şekilde yayılan Covid-19 salgının yayılmasını engellemek amacıyla hijyen konusunun T.C Sağlık Bakanlığı ve Dünya Sağlık Örgütü'nün üstünde durmuş olduğu en büyük önlem olduğu bilinmektedir (Özçakmak & Var, 2020).

Hijyen öğrencilerin çoğunlukla zamanlarının çoğunu bir arada geçirdikleri okullar gibi kamuya açık yerlerde çok daha önemlidir. Bu nedenle, hijyen bilgisi ve tanıtımı öğrenciler, aileleri ve topluluklar için gereklidir. Nitekim 30 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada düzgün bir el yıkama alışkanlığı ile üst solunum yolu hastalıklarının %21, mide-bağırsak hastalıklarının ise %31 oranında azaldığı gözlemlenmiştir (Al-Rifaa'i vd., 2018).

Literatür incelendiğinde farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin hijyene ilişkin tutum ve davranışlarını ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Kalıncı, 2006; Tartaç, 2007; Şimşek vd, 2010; Kahveci & Demirtaş, 2012; Arat, 2013; Gülsüm vd., 2022). Ancak üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarını ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Yetkin & Yiğitbaş, 2008; Altun vd., 2013; Işık vd, 2015; Konu-Kadirhanogulları & Özay-Köse, 2023). Bu nedenle bu araştırma, Covid-19 salgını yaşayan üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarını sosyo demografik açıdan incelemek ve yapılan çalışmalarla tartışmak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin bazı sosyodemografik özellikleri (yaş, kişisel gelir, okuduğu sınıf, kaldığı yer, en uzun süre yaşadığı yer) açısından Hijyen Envanteri ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalaması farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgınına yaşama durumları açısından Hijyen Envanteri ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalaması farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni, Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'de üniversite eğitime devam eden farklı sosyodemografik özelliklere sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrim içi anket linki üzerinden basit rastgele örnekleme yöntemiyle araştırmacıların öğrencilerine, öğrenciler aracılığıyla da farklı öğrencilere gönderilerek elde edilmiştir. Linkin ulaştığı kişilere çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş olup, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 226 üniversite öğrencisinden veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine ilişkin demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, medeni durum, aylık gelir, sınıf, bölüm, kalınan yer, en uzun süre yaşanan yer, hijyenik ürünlere ayrılan aylık bütçe, kronik hastalığa sahip olma durumu, Covid-19 geçirme durumu) yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde "Covid-19 salgın dönemi bireysel ve genel hijyene ilişkin tutum ve davranışlarınızı nasıl etkiledi?" şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde; Stevenson vd. (2009) tarafından toplumun tutarsız hijyen davranışlarını belirlemek

amacıyla geliştirilen, Türkiye’de geçerliliği ve güvenilirliği Altun vd. (2010) tarafından yapılan ”Hijyen Envanteri” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Genel Hijyen, Ev Hijyeni, Gıda Hijyeni, El Hijyeni ve Kişisel Hijyen olmak üzere 5 alt başlık içermektedir. Toplam puan 23-115 arasındadır. Potansiyel aralık 23-92 puan olup; puan arttıkça hijyen davranışı uygulamaları seviyesi veya sıklığı artmaktadır. Türkiye’de ortalama madde skoru 3.10 ± 0.30 bulunmuştur. Likert puanlama (1, 2, 2.5, 3, 4) şeklindedir. Ölçekte; 2-8 ve 12-16 arasındaki sorular “her zaman” (4 puan), “genellikle” (3 puan), “bazen” (2 puan) ve “asla” (1 puan) şeklinde likert oluşturmakla birlikte bazı sorular için her biri 2.5 puan değerinde olacak şekilde [“onlara dokunmam” (3. soru), “asla el ile yemek yemem” (4.soru), “asla umumi tuvalet kullanmam” (9. soru), “asla yemek hazırlamam” (5. ve 6. soru), “asla çiğ gıdalara dokunmam” (12. ve 16. soru) “asla kullanmam” ve “emin değilim” (14. soru)] seçenekler ilave edilmiştir. Birinci soruda; seçenekler “asla” (1 puan), “1-5 kez” (2 puan), “6-10 kez” (3 puan), “11 den fazla” (4 puan) olacak şekilde, sekizinci soruda; seçenekler “günde 1 kezden az” (4 puan), “günde 1 kez” (3 puan), “günde 2 kez” (2 puan), “günde 2’den daha fazla kez” (1 puan) olacak şekilde, dokuzuncu ve onbirinci sorularda; seçenekler ”asla” (1 puan), “1 kez” (2 puan), “2 kez” (3 puan), “3 kez veya daha fazla” (4 puan), “emin değilim (2.5 puan) olacak şekilde, on sekizinci soruda; seçenekler “5 saniyenin altında” (1 puan), “6-10 saniye” (2 puan), “11-20 saniye” (3 puan), “21 saniye veya daha fazla” (4 puan) olacak şekilde, on dokuzuncu soruda; seçenekler “sık sık” (4 puan), “bazen” (3 puan), “nadiren” (2 puan), “asla” (1 puan) olacak şekilde, ve son olarak 20- 23. sorularda; seçenekler “asla” (4 puan), “nadiren” (3 puan), “bazen” (2 puan), “genellikle” (1 puan) olacak şekilde puanlanmıştır (Altun vd., 2010). Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.77 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı 0.805 olarak “Yüksek derecede güvenilir” bulunmuştur (Alpar, 2011;815).

Veri Toplama Süreci

Çalışmaya katılan öğrencilerin öncelikle gönüllü katılım formunu okuması sağlanmıştır. Formda, araştırmanın amacından bahsedilmiş, araştırma formuyla elde edilen bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, bilimsel etik kuralları çerçevesinde gizlilik içinde değerlendirileceği ve başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların bu şartları kabul ettikleri takdirde anket formuna erişimleri sağlanmıştır. Öğrencilerden hijyen davranışlarını esas alarak sorulara cevap verilmesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik ve açıklayıcı bilgiler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerle ifade edilmiştir. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlenmiştir. Bunun için basıklık ve çarpıklık kat sayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık +1 ve -1 aralığında olması nedeniyle (Skewness -,804 ±,162 ve Kurtosis ,716±,322) normal dağıldığı varsayılarak parametrik analizler yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırma hipotezlerinin testinde İki Grup Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptandığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için Tukey Testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında ve $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin %90,7’si kadın, %98,2’si ise bekârdır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.86 ± 4.28 , ailenin toplam aylık geliri $11.858.21 \pm 8525.771$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin %41,6’sı 4.sınıfta, %34,1’i 2. sınıfta öğrenim görmektedir. Kişisel gelir açısından verilen cevaplar incelendiğinde; katılımcıların yaklaşık yarısının (%52,2) 850-1699 TL arasında olduğu, bunu %19,9 ile 1700-3999 TL arasında geliri olanların izlediği belirlenmiştir. Hijyen ürünlerine (el dezenfektanı, kolonya, sabun vb.) ayırdıkları aylık bütçe ortalaması 271.04 ± 275.22 TL’dir. Öğrencilerin %55,3’ü devlet yurdunda, %31,9’u ise ailesiyle beraber kalmaktadır. Ayrıca %41,6’sı büyükşehirde, %28,3’ü ilde en uzun süre yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %7,5’inin kronik rahatsızlığı olmakla birlikte, %39,8’i Covid-19 salgınına yakalanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Değişkenler	n	%	Mean	Sd.
Cinsiyet				
Kadın	205	90.7		
Erkek	21	9.3		
Medeni Durum				
Bekar	222	98.2		
Evli	4	1.8		
Okuduğu Sınıf				
1	20	8.8		
2	77	34.1		
3	35	15.5		
4	94	41.6		
Kişisel Gelir				
849 TL ve altı	26	11.5		
850-1699 TL	118	52.2		
1700-3999 TL	45	19.9		
4000 TL ve üzeri	37	16.4		
Kaldığı Yer				
Ailemle	72	31.9		
Akrabalarım ile birlikte evde	2	.9		
Arkadaş(lar)ım ile birlikte evde	14	6.2		
Yalnız yaşıyorum	6	2.7		
Özel Yurtta kalıyorum	7	3.1		
Devlet Yurdunda kalıyorum	125	55.3		
En Uzun Süre Yaşanılan Yer				
Büyükşehir	94	41.6		
İl	64	28.3		
İlçe	44	19.5		
Köy	24	10.6		
Kronik Rahatsızlık Durumu				
Evet	17	7.5		
Hayır	209	92.5		
Covid-19 Geçirme Durumu				
Evet	90	39.8		
Hayır	136	60.2		
Yaş			21.86	4.282
Ailenin Toplam Aylık Geliri (TL)			11858.21	8525.771
Hijyen Ürünlerine Ayırdığı Bütçe			271.04	275.22

Öğrencilerin Covid-19 Salgın Döneminin Bireysel ve Genel Hijyene İlişkin Tutum ve Davranışlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Covid-19 salgın dönemi, bireysel ve genel hijyene ilişkin tutum ve davranışlarınızı nasıl etkiledi?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde; “Psikolojik açıdan” ve “Alınan önlemler açısından” olmak üzere 2 ana tema altında toplanmıştır (Tablo 2).

Psikolojik açıdan etkilenim, “olumlu ve olumsuz” olarak iki tema ile incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler Covid-19 ile birlikte psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini veya salgının etkilemediğini belirtmişlerdir.

Alınan önlemler açısından ana teması ise “tutumlar ve davranışlar” olmak üzere 2 temaya ayrılmıştır. “Temizlik ve hijyene daha fazla dikkat ettikleri”, “Temizlik ve hijyene daha fazla önem ve özen gösterdikleri” ve “Daha titiz olduklarını ifade etmişlerdir. Davranışlar temasında ise sık sık el yıkadıklarını ve el temizliği için kolonya/dezenfektan kullandıklarını, sosyal mesafeye dikkat ettiklerini ve maske kullandıklarını belirtmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilerin Covid-19 salgın döneminin bireysel ve genel hijyene ilişkin tutum ve davranışlarına etkisine yönelik görüşler

Ana Tema	Temalar	Kodlar	f
Psikolojik açıdan	Olumsuz	Psikolojinin olumsuz etkilenişi (kaygı, takıntı, endişe ve tedirginlik artışı)	28
		Titiz biri olduğunu düşünürken Covid-19 sürecinde yeterli olmadığı düşüncesi	3
		Asosyallik nedeniyle özgüven eksikliği	1
	Olumlu	Zorlamadı/etkilemedi	7
Alınan önlemler açısından	Tutumlar	Temizlik ve hijyene daha fazla dikkat etme	84
		Temizlik ve hijyene daha fazla önem ve özen gösterme	42
		Daha titiz olma	19
	Davranışlar	El dezenfektanı/kolonya kullanma	28
		Sık el yıkama	28
		Sosyal mesafeye dikkat etme	14
		Maske kullanımı	11
		Dışarıdan gelen her şeyi (kıyafet, ürün vb) kirli görme ve yıkama /dezenfekte etme	6
		Bireylerle (arkadaş, akraba vb.) görüşmeme	4
		Sürekli ortam dezenfektanı kullanma (kapı kolları, cep telefonu vb.)	3
		Herhangi bir kişiye ve bir şeye temastan kaçınma	3
		Ortak alanları kullanmama (genel wc vb)	2
		Kişiyi özel eşyalar belirleme ve kullanma (havlu, bardak vb.)	1

Hijyen Envanteri'nin Tanımlayıcı İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin Hijyen Envanterinin puan ortalaması $77,06 \pm 7,19$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 115 olduğu göz önüne alındığında, hijyen davranışı uygulamalarının seviyesi veya sıklığının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Tablo 3).

Tablo 3: Hijyen Envanteri'nin Tanımlayıcı İstatistikleri

Hijyen Envanteri ve Alt Boyutları	n	Min-max	Ort.	Sdt. Sapma
Hijyen Envanteri	226	53-89	77,06	7,19
Genel Hijyen	226	14-30	27,15	2,52
Ev İçi Hijyen	226	6-12	11,39	1,19
Besin Hijyeni	226	3-12	10,15	1,95
El Hijyeni	226	10-20	17,16	2,12
Kişisel Hijyen	226	4-16	11,18	3,14

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Hijyen Davranışlarına İlişkin Bulgular

Örnekleme yer alan öğrencilerin Hijyen Envanteri ve alt boyut puanlarının yaş, kaldığı yer, en uzun yaşadığı yer, Covid-19 salgını yaşama durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için Independent Samples T testi, kişisel gelir ve okuduğu sınıf açısından farklılaşma durumunu belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş, kaldığı yer, en uzun yaşadığı yer, Covid-19 salgını yaşama durumu ile Hijyen Envanteri ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$) (Tablo 4).

Öğrencilerin kişisel geliri ile Hijyen Envanteri ve alt boyutlarından Besin hijyeni ile Kişisel Hijyen alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğu belirlemek için Post hoc analizi yapılmış olup, 1700-3999 TL kişisel geliri olan öğrencilerin 849 TL ve altı geliri olan öğrencilere oranla hem Besin Hijyeni hem de Kişisel Hijyen puan ortalaması yüksek bulunmuştur. Ayrıca 1700-3999 TL kişisel geliri olan öğrencilerin 850-1699 TL arasında geliri olan öğrencilere oranla da Besin Hijyeni puan ortalaması yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 4).

Hijyen envanteri ele alındığında; 1700-3999 TL kişisel geliri olan öğrencilerin 849 TL ve altı geliri olan öğrencilere oranla Hijyen Envanteri toplam puan ortalaması yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 4).

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu sınıf ile alt boyutlardan Besin Hijyeni ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğu belirlemek için Post hoc analizi yapılmış olup, 3. sınıfta okuyan öğrencilerin, 2. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilere oranla Besin Hijyeni puan ortalaması düşük bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 4).

Tablo 4: Katılımcıların Bazı Sosyodemografik Özelliklerine ve Covid-19 Salgını Yaşama Durumuna Göre Hijyen Envanteri ve Alt Boyutlarına İlişkin Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	n	Hijyen Envanteri Alt Boyutları					
		Hijyen Envanteri Toplam Puanı	Genel Hijyen	Ev içi Hijyen	Hijyen Envanteri Besin Hijyeni	El Hijyeni	Kişisel Hijyen
Yaş		Ort±ss	Ort±ss	Ort±ss	Ort±ss	Ort±ss	Ort±ss
21 ve altı	117	76,58 ±7,59	27,02 ±2,67	11,47±1,03	9,94±1,94	17,17 ± 2,01	10,96 ±3,18
22 ve üstü	109	77,59± 6,73	27,30 ±2,36	11,31±1,34	10,38 ±1,93	17,15 ±2,23	11,41 ±3,09
		t	-1,22	,993	-1,688	,083	-1,069
		p	,308	,411	,093	,934	,286
Kişisel Gelir							
849 TL ve altı	26	73,76 ±7,36	26,65 ±3,40	11,50±1,02	9,153±2,06	16,23 ± 2,21	9,84 ±3,85
850-1699 TL	118	77,20 ±6,96	27,29 ±2,37	11,47±1,05	10,02±1,95	17,32 ± 2,04	11,08 ±3,04
1700-3999 TL	45	79,42 ±6,16	27,55 ±1,79	11,48±1,23	10,93±1,38	17,53 ± 2,13	11,91 ±2,81
4000 TL ve üzeri	37	76,05 ±8,13	26,59 ±2,95	10,94±1,56	10,08±2,21	16,89 ± 2,14	11,54 ±3,14
		F	3,823	1,457	2,102	3,562	2,610
		p	,011	,227	,101	,015	,049
			(3-1)			(3-1) (3-2)	(3-1)
Okuduğu Sınıf							
1	20	76,25 ±6,32	27,40 ±2,11	11,00±1,33	10,10±1,55	17,10 ± 1,77	10,65 ±3,16
2	77	77,64 ±7,52	26,89 ±2,77	11,58±,86	10,27±1,80	17,22 ± 1,97	11,67 ±3,14
3	35	75,02 ±8,77	27,31 ±2,45	11,25±1,68	9,08±2,27	16,57 ± 2,47	10,80 ±3,25
4	94	77,51 ±6,36	27,26 ±2,43	11,77±1,17	10,47±1,89	17,36 ± 2,15	11,03 ±3,09
		F	1,314	,435	1,548	4,686	1,211
		p	,271	,728	,203	,003	,364
					(3-2) (3-4)	,307	
Kaldığı yer							
Özel ve devlet yurdu	132	77,52±7,38	27,34 ±2,53	11,38±1,20	10,25 ± 1,93	17,24 ±2,19	11,28 ±2,97
Diğer	94	76,41±6,91	26,89 ±2,50	11,40±1,19	10,02 ± 1,97	17,06 ±2,02	11,03 ±3,37
		t	1,141	1,336	-,111	,897	,623
		p	,255	,183	,912	,371	,547
En uzun yaşadığı yer							
Büyükşehir	94	77,15±6,31	27,27 ±2,00	11,37±1,24	10,35 ± 1,77	17,12 ±2,05	11,03 ±3,40
Diğer	132	76,99±7,78	27,07 ±2,84	11,40±1,36	10,02 ± 2,06	17,19 ±2,17	11,28 ±2,95
		t	,172	,588	-,227	1,249	-,602
		p	,864	,557	,821	,213	,809
Covid-19 geçirme durumu							
Evet	90	76,74±7,01	27,06 ±2,89	11,35±1,19	10,23 ± 1,83	17,23 ±1,86	10,85 ±3,25
Hayır	136	77,27±7,33	27,22 ±2,25	11,41±1,20	10,11 ± 2,02	17,12 ±2,28	11,39 ±3,05
		t	-,539	-,448	-,390	,463	-,375
		p	,591	,665	,697	,644	,708

p<,05

TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada; öğrencilerin %7,5'inin kronik rahatsızlığının olduğu, %39,8'inin Covid-19 salgınına yakalandığı belirlenmiştir. Doğan ve Rahimov'un (2022) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaklaşık %35,8'inin, Olcay ve Sakallı'nın (2022) araştırmasında %20,8'inin, Sütü vd.'nin (2023) çalışmasında %22,4'ünün Covid-19 salgınına yakalandığı, Çavmak vd.'nin (2022) araştırmasında öğrencilerin %8,9'unun kronik hastalığı olduğu, %21,1'inin Covid-19 geçirdiği, Güler-Daysal ve Altay'ın (2023) çalışmasında öğrencilerin %5,6'sının geçirdiği, %73,8'inin genel sağlık durumunun iyi olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, Covid-19 salgınının toplumun tüm kesimlerinde olduğu gibi üniversite öğrencilerini de etkilediğini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin hijyen ürünlerine (el dezenfektanı, kolonya, sabun vb.) ayırdıkları aylık bütçe ortalaması 271.04± 275.22 TL olarak bulunmuştur. Öğrencilerin hijyen ürünlerine bütçe ayırması hijyene önem verdiklerini göstermektedir. WHO ve T.C Sağlık Bakanlığı, Covid-19 salgınından korunmak amacıyla alınması gereken önlemlerin başında hijyen geldiğini ifade etmektedir. Bireylerin sağlıkla ilgili kaygılarının artarak hijyen, temizlik ve mesafe ile ilgili daha fazla önlem aldıkları ve temizlik ürünlerinin tüketiminin arttığı bilinmektedir (Karataş, 2020). Bu açıdan düşünüldüğünde; salgın döneminde bu ürünlerde tüketimin artmasıyla bağlantılı olarak temizlik malzemelerine bütçede yer verilmesi beklenen bir durumdur.

Küresel ölçekli bir sorun olan, dünyada ve ülkemizde etkisini gösteren Covid-19 pandemisi sürecinde yaşanan yüksek düzeyde enfeksiyon riski, ölüm korkusu, sevdiklerini kaybetmenin acısı ve korkusu; sosyal yaşamda kısıtlamaların olması ve yaşam tarzlarının değişmesi, yalnızlık gibi bir çok sorun bireylerin yoğun kaygı ve

korku yaşamalarına neden olarak ruhsal durumlarını olumsuz etkilemektedir (Ahorsu vd., 2020). Nitekim çalışmaya katılan öğrenciler Covid-19 ile birlikte psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Covid-19 pandemisinin ölümcül olması bireylerde, endişe, stres ve korkuya neden olabilmektedir. Ölüm riski olan bir salgının olduğu ve çalışmamıza katılan öğrencilerin %39,8'inin Covid-19 salgınına yakalandığı düşünüldüğünde öğrencilerin psikolojilerinin olumsuz etkilenmesi de beklenen bir sonuçtur. Nitekim Doğan ve Rahimov'un (2022) çalışmasında Covid-19 teşhisi konulan öğrencilerin endişe düzeyinin teşhis konulmamış öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucumuza paralel olarak Şengün'ün (2021) çalışmasında üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde psikolojik, sosyal, ekonomik ve diğer yönlerden etkilendikleri, Güler-Daysal ve Altay'ın (2023) çalışmasında öğrencilerin Covid-19 süreci sebebiyle koronavirüs anksiyetesi yaşadıkları, Kalkan-Uğurlu vd.'nin (2020) araştırmasında öğrencilerin %23,9'unun "orta şiddetli" düzeyde anksiyete yaşadığı belirlenmiştir. Sahu'nun (2020) çalışmasında, salgın döneminde öğrencilerin izolasyonun olumsuz etkileri, sosyo-duygusal dengesizlik ve çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirtilerek, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı ve refahı için danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Aynı şekilde Tang vd.'nin (2020) çalışmasında Covid-19 pandemisinde evde karantinada olan üniversite öğrencilerinde post- depresyon prevalansının %9,0 olduğunu, öğrencilerde pandemiye bağlı gelişen psikolojik sonuçların ciddi olabileceği, öğrencilerin hissettikleri korkunun azaltılması için psikolojik girişimlerin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemi döneminde alınan önlemler açısından "tutum ve davranışları" incelendiğinde; "temizlik ve hijyene daha fazla dikkat ettikleri", "temizlik ve hijyene daha fazla önem ve özen gösterdikleri" ve "daha titiz oldukları" belirlenmiştir. Davranışlar açısından ise "sık sık el yıkadıkları" ve "el temizliği için kolonya/dezenfektan" kullandıkları, "sosyal mesafeye dikkat ettikleri" ve "maske kullandıkları" saptanmıştır. Salgın döneminde maske kullanımı, el hijyeni ve sosyal mesafe kavramı yaşamın bir gerekliliği olmuştur. Çalışmamızda öğrencilerin temizlik ve hijyene daha fazla önem vermesi, sosyal mesafeye, maske kullanmaya dikkat etmesi salgının etkilerinin farkında olduklarını ve salgından korunmak için alınabilecek tedbirler konusunda bilinçli davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin %39,8'inin Covid-19 salgınına yakalanması sonucunda da temizlik ve hijyene daha fazla önem ve özen gösterdiklerini, maske kullanma, el temizliği, sosyal mesafe gibi salgın dönemindeki kurallara dikkat ettiklerini de düşündürmektedir. Güler-Daysal ve Altay'ın (2023) çalışmasında da öğrencilerin Covid-19 salgınına engellemek için maske takmak, sosyal mesafeye dikkat etmek, elleri düzenli yıkamak, kalabalık ortamlara girmemek gibi kurallara dikkat ettikleri, Głabska vd.'nin (2020) Polonya'da yaşayan 15-20 yaş grubundaki öğrencilerin Covid-19 salgın sürecinde el yıkama davranışlarının incelenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada, salgın öncesine göre el yıkama sıklığının arttığı, salgın öncesine göre yemek, kişisel hijyen, sağlık, ev işleri konularında el yıkama koşullarının değiştiği, öncesine göre daha fazla el yıkadıkları belirlenmiştir. Olcay ve Sakallı'nın (2022) araştırmasında öğrencilerin %45,8'inin dışarıda çift maske taktığı, tamamının yanında dezenfektan taşıdığı belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan Hijyen Envanteri'nden alınabilecek toplam puan 23-115 arasında olup, puan arttıkça hijyen davranışı uygulamaları seviyesinin veya sıklığının arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin Hijyen Envanterinin puan ortalaması 77,06± 7,19 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre; ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 115 olduğu da göz önüne alındığında, öğrencilerin hijyen davranışı uygulamalarının seviyesi veya sıklığının orta düzeyin üzerinde olduğu, öğrencilerin hijyen kavramına ilişkin teorik ve uygulama bilgilerinin daha geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Taşkıran vd. (2019) çalışmasında öğrencilerin hijyen uygulamaları toplam puan ortalaması sağlık bölümü öğrencilerinde 61.43±11.60, sağlık dışı bölümlerde okuyan öğrencilerin ise 59.88±11.55 olarak bulunmuştur. Çalışmamızdan elde edilen puan ortalamaları literatür ile kıyaslandığında daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu durum çalışmamızın Covid-19 salgını sonrasında yapılmasına ve öğrencilerin bu dönemde hijyene biraz daha önem vermesine bağlanabilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş, kaldığı yer, en uzun yaşadığı yer, Covid-19 salgını yaşama durumu ile Hijyen Envanteri ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Bu sonuç; pandemi döneminde yaş grubu, yaşanan yer vb. fark etmeksizin bireylerin hijyene önem vermelerinden kaynaklanabilir. Aslan'ın (2021) çalışmasında ise ailenin ikamet yeri değişkenine göre en yüksek puanı alan grup "Büyükşehir" "Şehir" olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin kişisel geliri ile Hijyen Envanteri ve alt boyutlarından "Besin Hijyeni" ile "Kişisel Hijyen" alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<0.05). Kişisel geliri 1700-3999 TL olan öğrencilerin 849 TL ve altı geliri olan öğrencilere oranla hem besin hijyeni hem de kişisel hijyen puan ortalaması yüksek bulunmuştur. Hijyen envanteri ele alındığında; 1700-3999 TL kişisel geliri olan öğrencilerin 849 TL ve altı geliri olan öğrencilere oranla hijyen envanteri toplam puan ortalaması yüksek

bulunmuştur. Bu sonuç, geliri daha fazla olan öğrencilerin yaşam biçimlerinin daha sağlıklı olmasına paralel olarak özellikle Besin Hijyeni ve Kişisel Hijyen davranışlarının da yüksek olması şeklinde değerlendirilebilir. Altun vd.'nin (1999) çalışmasında bireysel hijyenin sağlanması ve sürdürülmesinin, öğrencilerin kendilerini sağlıklı hissetmelerini sağlayan faktörler arasında yer aldığı vurgulanmıştır. Taşkıran vd.'nin (2019) çalışmasında ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olmasının genel hijyen davranışında anlamlı derecede etkili olduğu belirtilmiştir. Hançer-Aydemir'in (2020) çalışmasında ise öğrencilerin Kişisel Hijyen alışkanlıklarının ekonomik gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Çalışmamızda öğrencilerin okuduğu sınıf ile "Besin Hijyeni" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasına rağmen 3. sınıfta okuyan öğrencilerin, 2. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilere oranla Besin Hijyeni puan ortalaması düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Üniversite öğrencilerinin okuduğu sınıf değişkenine göre yapılan çalışmalar incelendiğinde; Taşkıran vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada 1. sınıf öğrencilerinde hijyen davranışlarının diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu; Yetkin ve Yiğitbaş'ın (2008) çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf öğrencilerine göre hijyen uygulamalarını daha istendik şekilde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Çalışmamızda 3. sınıfta okuyan öğrencilerin 2. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha düşük puan alması dikkat çekicidir. Bu sonuç çalışmaya katılan öğrencilerin yaşadığı bölge, kültür, alman hijyen eğitimi vb. faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Konunun farklı çalışmalarda da incelenmesi önerilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin doğru hijyen davranışı uygulamalarının seviyesi veya sıklığı orta düzeyin üzerindedir. Üniversite öğrencilerinin yaş, kaldığı yer, en uzun yaşadığı yer, Covid-19 salgını yaşama durumu ile Hijyen Envanteri ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, öğrencilerin kişisel geliri ile Hijyen Envanteri ve Besin Hijyeni ile Kişisel Hijyen alt boyutları arasında, öğrencilerin okuduğu sınıf ile Besin Hijyeni alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; öğrencilerin doğru hijyen davranışı düzeyini yükseltmek ve geliştirebilmek için eğitim programlarında hijyen konusuna yer verilmesi önemlidir. Hijyen ve temizlik alışkanlığının kazanılması ve devamı için de ilk koşul eğitimidir. Bu konuda istendik davranışların geliştirilmesi için aile ortamı, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde de müfredatta hijyen eğitime yer verilmesi, bu konuda uzman kişiler tarafından seminer ve konferanslar verilmesi, televizyon başta olmak üzere uygun kitle iletişim araçlarından yararlanılarak kişisel, genel hijyen ile ilgili eğitici filmlere, kamu spotlarına yer verilmesi, afiş, broşür, el kitabı hazırlanarak sunulması, Covid-19 pandemi döneminde psikolojik yönden olumsuz etkilendiğini belirten öğrencilerin olması nedeniyle, pandemi döneminde psikolojik yönden olumsuz etkilenen öğrencilerin sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi, farklı geniş örneklem gruplarında yüz yüze kapsamlı yeni araştırmalarla öğrencilerin hijyen bilgi ve davranışlarının değerlendirilmesi önerilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın birinci sınırlılığı pandemi ve ülkemizde yaşanan deprem felaketi nedeniyle verilerin çevrim içi ortamda toplanmasıdır. Gelecekte yüz yüze anket çalışmasının yapılması öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri açısından yararlı olabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışmaya sınırlı sayıda öğrencinin katılması ve gönüllü olarak ankete katılan kadın katılımcıların büyük çoğunluğu oluşturmalarıdır. Gelecekte katılımcıların cinsiyet açısından daha dengeli olduğu bir çalışmada çalışmanın tekrar edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahorsu, D.K., Lin, C.Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M.D., & Pakpour, A.H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *Int J Ment Health Addict*, 20:1537-1545.
- Al-Rifaa, J.M., Al Haddad, A.M, & Qasem, J.A. (2018). Personal hygiene among college students in Kuwait: A Health promotion perspective. *J Edu Health Promot*, 6;7:92. doi: 10.4103/jehp.jehp_158_17.
- Altun, İ., Özdemir, S., & Ersoy, N. (1999). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kişisel değerlerinin öz-bakım güçlerine etkisi. *VII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Bildirileri Kitabı* içinde (ss.366-371), Erzurum.
- Altun, I., Çınar, N.D., & Dede, C. (2010) Psychometric properties of the hygiene inventory in a Turkish population. *Health Med*, 4(4):1009-11.
- Altun, I., Cinar, N.D., & Dede, C. (2013). Hygiene behaviour in university students in Turkey. *J Pak Med Assoc.*, 63(5):585-589.

- Akşit, B.T. (1997). Toplum, kültür ve sağlık. (Ed: Bertan M; Güler Ç). *Halk Sağlığı*. Ankara: Güneş Kitabevi Ltd Şti.
- Arat, A. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okulu 2. kademe öğrencilerinin kişisel hijyen uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Aslan, R. (2021). Evaluation of hygiene and cleaning habits of health technician candidates. *Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi*, 4(2): 31-42.
- Çan, G., Topbaş, M., & Kapucu, M. (2004). Trabzon’da iki farklı yerleşim yerindeki ilköğretim öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıkları, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(8):170-177.
- Çavmak, Ş., Atalay, E., & Gök, B. (2022). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 aşısına yönelik tutumunu etkileyen unsurların incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1):53-65.
- Doğan, E., & Rahimov, O. (2022). Üniversite öğrencilerinde koronavirüse (Covid-19’a) ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(32): 372-387.
- Głabska, D., Skolmowska, D., & Guzek, D. (2020). Population-based study of the influence of the COVID-19 pandemic on hand hygiene behaviors—Polish adolescents’ COVID-19 experience (PLACE-19) Study. *Sustainability*, 12, 4930.
- Görgülü, R. S. (2000). Hijyen ve sağlığımız. *Actual Medicine*, 8(11): 36-43
- Güler, Ç. (2004). Kişisel hijyen. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(6): 119-132.
- Güler-Daysal, B., & Altay, B. (2023). COVID-19 Pandemisi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin koronavirüs anksiyetesi düzeyleri ve stresle baş etme şekilleri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1): 69-77.
- Gülsüm, K. A. Y. A., Trabzon, Ş., Altındış, S., & Alacahan, R. (2022). Sağlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinde COVID-19 pandemi sürecinde değişen beslenme hijyen alışkanlıkları ile koronavirüs korku düzeyleri arasındaki ilişki. *The Medical Journal of Mustafa Kemal University*, 13(46): 211-222.
- Hançer-Aydemir, D. (2020). Personal hygiene habits of some university students in Turkey. *Türk Hij Den Biyol Derg*, 77(1): 87-96.
- Işık, E., Aslan, Ö., Kanbay, Y., Ersoy, M., & Çiçekoğlu, E. (2015) Investigation of personal hygiene behaviors of Nursing students. *International Journal of Health Sciences and Research*, 5(9):410-414 .
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlikve hijyen algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2): 51-61.
- Kalıncı, N. (2006). Zonguldak il merkezi ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin el hijyenine yönelik davranışlarının belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Kalkan-Uğurlu, Y., Mataracı-Değirmenci, D., Durgun, H., & Gök-Uğur, H. (2020). The examination of the relationship between nursing students' depression, anxiety and stress levels and restrictive, emotional, and external eating behaviors in COVID-19 social isolation process. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2):507-516.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Konu-Kadirhanoğulları, M., & Özay-Köse, E. (2023). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin hijyen davranışları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14): 91-104.
- Olçay, Z.F., & Sakallı, A.E. (2022). Covid 19’un Üniversite Öğrencileri ve Ders Notları Üzerine Etkisi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*,5(1):101-108.
- Özçakmak, S., & Var, I. (2020). COVID-19 salgınının yayılmasını önleyici hijyen uygulamaları. *Akademik Gıda*, 18(4): 433-441.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4):e7541.
- Sütlü, S., Balcı-Sezer, A., & Ögüt-Düzen, K. (2023). Üniversite öğrencileri arasında Covid-19 aşısı tereddüt durumunu tespit çalışması. *Sted Dergisi*, 32(1):62-68.

- Stevenson, R.J., Case, T.I., Hodgson, D., Porzig-Drummond, R., Barouei, J., & Oaten, M.J. (2009). A Scale for measuring hygiene behavior: Development, reliability and validity *Anesthesiology Clinics*, 37(7):557-564.
- Şengün, G. (2021). Farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecine yönelik görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(29):94-102.
- Şimşek, Ç., Piyal, B., Tüzün, H., Çakmak, D., Turan, H., & Seyrek, V. (2010). Ankara il merkezindeki bazı lise öğrencilerinde kişisel hijyen davranışları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(5):433-440.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., et al. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *J Affect Disord*, 274:1-7.
- Tartaç, Y. (2007). Bir kız meslek lisesi öğrencilerinin kişisel hijyenle ilgili alışkanlıklarının belirlenmesi ve yapılan eğitim sonrası, eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu, Ankara.
- Taşkıran, N., Khorsid, L., & Sarı, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarının karşılaştırılması. *Sağlık ve Toplum*, 29(2):65- 78.
- Tayar, M., & Kılıç, V. (2014). *Gıda endüstrisinde hijyen ve sanitasyon*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Tokuç, B., & Berberoğlu, U. (2007). Edirne merkez ilçe ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerde sağlığı geliştirici davranışlar. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6): 421- 426.
- World Health Organization [WHO] (2023). Hygiene. <https://www.afro.who.int/health-topics/hygiene> Erişim tarihi: 13.03.2023.
- Yetkin, A., & Yiğitbaş, Ç. (2008). Sağlık Yüksekokulu birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bireysel hijyen ile ilgili alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 11(2):72-84.
- Yılmaz, E., & Özkan, S. (2009). Bir İlçede farklı yerleşim yerindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10): 1-18.



Değerler Eğitimi Açısından “Arkadaşım Nina” Adlı Çocuk Kitabının İncelenmesi*

The Review Of The Child's Book "My Friend Nina" In Terms Of Values Education

ÖZET

Bütün toplumlarda kendi kültürlerine özgü olan değerlerin sürekliliğini sağlamak ve yok olmasını engellemek amacıyla değer eğitimi hassas bir yere sahiptir. Çocukların evrensel ve ulusal değerlere sahip olması değerler eğitiminin özümsemesi ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarına okutulması önerilen “Arkadaşım Nina” adlı çocuk kitabının kök değerlere yer verilme durumunu incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, veri toplamak için doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması için kök değerler olarak belirtilen “Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz Denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatansızlık, Yardımseverlik” değerleri ile ilgili eserde yer alan ifadeler belirlenmiş, ardından bu ifadeler yorumlanarak ilgili değerler başlığı altında açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda; “Arkadaşım Nina” adlı kitabın değerler eğitimi açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu, kitap içerisinde en fazla yer alan değerler dostluk değeri olduğu, bunu sırasıyla, sevgi, dürüstlük, öz denetim ve yardımseverlik değerleri izlerken adalet ve vatansızlık değerlerine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Çocuk Kitapları, Okul Öncesi

ABSTRACT

In all societies, values education has a sensitive place in order to ensure the continuity of the values that are unique to their own cultures and to prevent them from disappearing. It is possible for children to have universal and national values through the assimilation of values education. For this reason, it was aimed to examine the inclusion of root values in the children's book "My Friend Nina", which is recommended to be read to preschool children. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. The expressions in the work related to the values of "Justice, Friendship, Honesty, Self-Control, Patience, Respect, Love, Responsibility, Patriotism, Benevolence", which were specified as the root values to be taught by the Ministry of National Education in 2018, were determined, and then these expressions were interpreted and interpreted. explained under the heading of the relevant value. As a result of the research, the book "My Friend Nina" has a rich content in terms of values education, the value in the book is the value of love, followed by the values of respect, friendship, responsibility, justice, honesty and self-control, respectively. Patience and patriotism values were found to be the least included root values.

Keywords: Values Education, Children'sbooks, Preschool

GİRİŞ

Değerler, toplumda nasıl yaşayacağımızı ve davranacağımızı belirlemektedir. İnsanların birlikte yaşadığı her yerde değerler vardır ve bu değerlerle birlikte yaşam devam etmektedir. Değerler belirli bir topluma özgü ve o toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılan, toplumun iyiliğine ve mutluluğuna katkı sağlayan ortak davranış kalıpları olarak tanımlanabilir. Değerler, insanı insan yapan, insanı yaratılmış diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde bulunduran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür(Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Değerler temel insani özelliklerimizi oluşturan hayatımızın rutininde karşılaştığımız sorunlara çözüm üretmemizi sağlayan gücün kaynağıdır. Sonuç olarak değer kavramı bireylerin davranışlarını geliştiren, kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olan, toplumun varlığını devam ettiren ve o toplumun üyelerinin çoğunluğu tarafından kabul edilmiş ortak fikir, hedef, temel ahlâkî inançlar olarak tanımlanabilir (Eker ve Erdoğan, 2019). Bu sebeple, sahip olunan değerlerin, bireyin kişiliğini, davranışlarını ve hayata bakış açısını etkilemesi sebebiyle bireyin bazı değerlerin farkına varması, ihtiyaç hissettiği değerleri kazanması, benimsemesi ve aynı zamanda bu değerleri davranışa dönüştürmesi gerekmektedir.

Bireyin hayatı boyunca devam eden değerleri kazanma ve kazandırma faaliyetleri “değerler eğitimi” süreci olarak ifade edilmektedir(Yaman, 2016). Değerler eğitimi, bireylerin doğru ve yanlış arasındaki farkı anlamalarına, sosyal becerilerini geliştirmelerine, başkalarına saygı göstermelerine ve kendilerini olumlu bir

Elçin Geniş¹

How to Cite This Article
Geniş, E. (2023). “Değerler Eğitimi Açısından “Arkadaşım Nina” Adlı Çocuk Kitabının İncelenmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4069-4075. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70792>

Arrival: 23 June 2023
Published: 31 July 2023

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

* Bu makale, 19-23 Haziran 2023 tarihinde Eskişehir’de düzenlenen 2023 Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

şekilde ifade etmelerine yardımcı olan bir eğitim türüdür. Bu eğitim, insanların toplumda birlikte yaşarken nasıl davranmaları gerektiğini öğretir ve bu davranışları sergilemek için gereken becerileri geliştirir. Birçok araştırma, değerler eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, Purohit (2018) değerler eğitiminin, çocukların karakter gelişimine, toplumsal uyum ve barışın sağlanmasına, sosyal becerilerin geliştirilmesine ve olumlu davranışların teşvik edilmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Purohit (2018) değerler eğitiminin, öğrencilerin olumlu davranışları sergilemelerine, güçlü karakter özellikleri geliştirmelerine ve toplumda daha iyi bir etki yaratmalarına yardımcı olduğunu da ifade etmektedir. Lipsett (2016) değerler eğitiminin, çocukların iyi birer birey olmalarına, toplumsal sorunların çözülmesine ve toplumda daha iyi bir geleceğin oluşmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda, Değerler eğitimi öğrencilerin öz güvenlerini, olumlu düşüncelerini ve kişisel sorumluluklarını yerine getirme kapasitelerini güçlendirmektedir. Böylece öğrenciler etik düşüncelerini ve sosyal sorumluluklarını uygulamada pratiklik kazanırlar. Değerlerin eğitimi sadece genel bağlamda değil küreselleşme ile birlikte daha geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Bir toplum kendi yerel değerlerinin yanı sıra tüm dünyanın kabul ettiği evrensel değerleri de eğitimin içinde yer almalı, hem aile hem de okullarda çocuklara aktarılmaya çalışılmalıdır (Eraslan, 2013)

Değer eğitiminin amacı çocuğun, içinde taşıdığı iyi yönlerini ortaya çıkarmak, kişiliğinin gelişmesine yardımcı olmak, güzel bir ahlakla donatmakla birlikte devamını sağlamaktır. Değerler eğitimi, örgün eğitim içerisinde verilmesi gereken, yeni nesillerin kişilik gelişimine, toplumsallaşmasına katkı sağlayan bir alandır (Eker ve Ünlü, 2020). Bu sebeple, değerler eğitiminde çocuklara doğru ve doğru olmayan davranışlar konusunda açık ve anlaşılır bilgiler sunulmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Aydın ve Gürler, 2020). Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Değerlerin hem bireysel hem de bireyler arasındaki ilişkiler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde değerler eğitiminin, eğitimde önemli bir disiplin olarak karşımıza çıktığını görürüz (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Değerler eğitimi öğrencilerin öz güvenlerini, olumlu düşüncelerini ve kişisel sorumluluklarını yerine getirme kapasitelerini güçlendirmektedir. Böylece öğrenciler etik düşüncelerini ve sosyal sorumluluklarını uygulamada pratiklik kazanırlar (Eraslan, 2013). Değerler eğitimiyle çocukların kendisi için en iyi olanı seçmesine yardımcı olunur (Ulusoy ve Dilmaç, 2020) Değerler eğitimi ile ulaşılmak istenen amaçlar şunlardır (Çağlayan, 2013; Eker ve Kılav, 2022)

- ✓ Değerleri bilmek ve kendini bilen kişiler yetiştirmek.
- ✓ Bireylerin ruhsal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine katkılı olmak.
- ✓ Öğrencilerin beceri ve kabiliyetlerinin gelişmesini sağlamak.
- ✓ Araştırmaya, keşfetmeye ve üretmeye yönelmesini sağlamak.

Çocuk, edebiyat eserleriyle hemhal olurken bilgilenmeyi amaçlamaz zevk almayı amaçlar. Zevk aldıkça da okumalarına devam eder. Böylece edebiyatın eğitsel amacını da gerçekleştirmiş olur. Yani çocuk edebiyatı ürünleri çocuğu bir yandan eğlendirirken diğer yandan bilişsel, fiziksel, ruhsal, toplumsal gelişimine katkıda bulunur (Çetinkaya, 2022). Çocuklar, kendileri için hazırlanmış eserler vasıtasıyla hem insanı, olayları, düşünceleri, sistemleri eleştirebilme cesaretini edinerek öz güven duygusunu kazanırlar, hem de yaratıcı güçlerini harekete geçirerek geleceğe hazırlanma imkânını elde ederler.”(Erol ve Erol, 2021). Bu durum edebiyat metinlerini çocukların eğitimleri için önemli bir materyal haline getirir. Çocuğun hayatı boyunca oluşturacağı karakterinin şekillenmesinde çocuk kitaplarında değer iletiminin oldukça önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların okulla ilgili ilk deneyimlerini yaşadıkları yer okul öncesi eğitim kurumları olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının önemli görevlerinden biri de aileden sonra çocukların sağlıklı kişilik geliştirmelerine, sosyalleşmelerine ve hem evrensel hem kültürel değerleri özümsemelerine fırsat sağlamaktır (Dinç, 2011). Okul öncesi dönem, çocuklarda değerlerin temellerinin atılmasında önem arz eden yıllardır. Bu dönemde değerler eğitimi, ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri de kapsamalı ve çocukların gelişimine uygun olmalıdır. Böylece onların evrensel değerleri kavramaları daha kolay hâle gelecektir. Toplumsal ve bireysel değerleri anlayan çocuklar kendilerine ve yaşadıkları topluma dair bir farkındalık oluşturabileceklerdir (Taş, 2023). Bu sebeple, okul öncesi dönemde değerlerin öğretilmesinde çocuk kitaplarından faydalanmamız oldukça önemlidir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Değerler Eğitimi, bütün bireylere sosyal hayatı oluşturan, kişileri birbirine bağlayan mutluluğu, gelişmeyi ve huzuru sağlayan, toplumsal ve evrensel değerleri çocuklara kazandırmak ve bu konuda farkındalık oluşturmak

için yapılan yaklaşım ve çalışmalar bütünü olarak tanımlanabilir. Değerler eğitiminin iki temel hedefi vardır. Birincisi karakterli ve hayatından memnun bireyler yetiştirmek, ikincisi toplumun huzuruna ve bütünlüğüne katkı sağlamaktır. Çocuklar günlük hayatının önemli bir kısmını çeşitli sosyal topluluklar arasında geçirmektedir. Bu hayat her birimizin kendi keyfine göre değil, toplum kurallarına ve değerlerine bağlı olarak yaşamamızı gerekli kılmaktadır. Bu sebeple çocukların kendi kültürlerine özgü olan değerlerin sürekliliğini sağlamak ve yok olmasını engellemek amacıyla değer eğitimi hassas bir yere sahiptir. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir (MEB, 2019). Toplumların varlığını ve gelecek nesillere aktarımını sağlayan önemli unsurlardan biri olan değerlerin öğrenilmesinde, benimsenmesinde ve gelecek nesillere aktarılmasında çocuk kitaplarının rolü oldukça büyüktür.

Çocuklar için hazırlanan kitaplar genel anlamda resimli kitaplardır. Resimli kitaplar, içinde barındırdıkları görsel unsurlar aracılığıyla anlatılanların anlamlandırılmasında aktif rol oynayan, anlatılanların somutlaştırılıp sezilenmesini sağlayan eserlerdir. Bu yönüyle çocuk kitaplarının, hayal gücünü genişletme, düşünme melekelerini geliştirme gibi türlü işlevlerinin yanında önemli bir işlevi de değer eğitimiye katkıda bulunmasıdır. Bu çerçevede özellikle değer oluşumunun başlangıç dönemi olan okul öncesinde kitaplar yoluyla aktarılan değerlerin incelenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuk kitaplarında ele alınan değerlerin incelendiği çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında elde edilecek sonuçların, alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanmış resimli çocuk kitaplarında biri olan “Arkadaşım Nina” adlı kitapta değerlere yer verilme durumunu analiz etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme/ tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde var olan bir durumun mevcut belge ve dokümanlarla uygun olarak ortaya konulması amaçlanır. Doküman incelemeleri büyük ölçüde hedef dokümanın taranmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek 2018). Karasar (2017)’a göre doküman inceleme/tarama modeli, ne zaman gerçekleştiği veya gerçekleeyeceği fark etmeksizin bir durumu olduğu gibi tespit etmeyi amaçlar. Doküman inceleme/taraması ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarında kök değerler olarak yer alan “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerlerinin “Arkadaşım Nina”adlı eser içerisinde bulunan cümlelerde doğrudan ya da örtük olarak yer alma durumu incelenip belirlenmiştir. Ardından belirlenen ifadeler ilgili kök değer başlığının altında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarına yönelik Üçgen Kültür Yayınevi tarafından 2022 tarihinde 22 sayfa olarak basılan “Arkadaşım Nina” adlı resimli öykü kitabı değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Araştırmaya konu olan kitabın seçilmesinde; Farklı özelliklere sahip çocuklarımızı uygun yetişkin yönlendirmeleri ile öğrenmede model olmanın tanıtılması açısından rehberlik ettiği, çocukların duygularını anlayabilmelerini ve ilgili konu hakkında bilgilenmelerini hedefleyerek pratik çözüm önerileri sunulmaktadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu değerleri temsil edebilme özelliğine sahip olması etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması ve analizi

Verilerin toplanması ve analiz edilmesinde ilk olarak Millî eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması için önerdiği kök değerler belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi Tablo 1’de verilen tanımlar dikkate alınarak yapılmıştır. Öğretim programlarında yer alan kök değerler ve tanımları Tablo 1’de verilmiştir (TDK, 2023).

Tablo 1. Kök Değerler ve Tanımları

Kök Değerler	Tanım
Adalet	Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek
Dostluk	Sevgisinde içten olan, iyi ve zor zamanlarında dost olduğu kişiye destek olup her zaman onun yararına şeyler isteyen ve dostuna zarar verecek eylem veya davranışlardan onu korumaya çalışan
Dürüstlük	Bir durumu gerçeklerden farksız olarak olduğu gibi yansıtmaktır. Doğruluk.
Öz denetim	Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol
Sabır	İstenilenlerin olması ya da kötü olayların atlatılması için ses çıkarmayacak biçimde uzun zamanlı bekleme durumudur.
Saygı	Etkileşim durumunda olan kişilerin haklarına, inançlarına ve niteliklerine ön yargılı davranmamak, kişinin hangi şahıs olduğuna bakmadan varlığını benimsemek, görüşlerini duymak için önemli bulmaktır.
Sevgi	Her bireyin tüm beşerî ilişkilerde özümsemesi gerekli olan ve birbirlerine güvenmelerini, bağlarını güçlendirmelerini böylece yaşamdan keyif almalarına katkı sağlayan bir değerdir.
Sorumluluk	Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet
Vatanseverlik	Yurtsever olarak tanımlanır. Ulusal birlik ve beraberlik hissiyle herkesi birlikte tutarak toplumları meydana getiren ve ulusu oluşturan değerdir
Yardımseverlik	“Hayırseverlik” olarak tanımlanmıştır. Birey ve toplulukların karşılıklı olarak yardım konusunda çalışmada bulunmasıdır.

Tablo 1’de, 2018 yılında öğretim programlarında “değerlerimiz” başlığı altında yer alan 10 kök değer ve bu değerlerin açıklamalarına yer verildiği görülmektedir.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan “Arkadaşım Nina” adlı eser, araştırmacı tarafından okunarak belirlenen değerlerin eserde nasıl ve ne oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Eserde belirlenen değerler ile ilgili ifadelerin değerleri yansıtıp yansıtmadığına dair, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden bir Doktor Öğretim üyesi ve iki okul öncesi öğretmeni ile değerlendirmeler yapılmış ve değerlerin doğruluğu test edilmiştir. Değerlendirme sonucunda seçilen cümlelerin değerlerle ilgili olduğuna karar verilen ifadelere bulgular kısmında yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, “Arkadaşım Nina” adlı eserde yer alan değerlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Eserde yer alan değerler ile ilgili cümlelerin sayısı ve yüzdeleri tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Kazandırılacak Kök Değerlerin “Arkadaşım Nina” Adlı Eserde Yer Alma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kök Değerler	N	%
Adalet	-	-
Dostluk	20	47.8
Dürüstlük	3	7.1
Öz denetim	3	7.1
Sabır	2	4.8
Saygı	3	7.1
Sevgi	6	14.2
Sorumluluk	2	4.8
Vatanseverlik	-	-
Yardımseverlik	3	7.1
Toplam	42	100

Tablo 2’de “Arkadaşım Nina” adlı eserde yer alan değerler ile ilgili cümlelerin toplamının (n: 42; %100) olduğu görülmektedir. Kitapta en fazla dostluk değeri ile ilgili cümlelerin yer aldığı (n:20 ; % 47.8) görülmektedir. Bu değeri sırasıyla; sevgi değeri (n: 6 ; % 14.2), dürüstlük değeri (n:3 ; % 7.1), öz denetim değeri (n:3 ; % 7.1), saygı değeri (n:3 ; % 7.1), yardımseverlik değeri (n:3 ; % 7.1), sabır değeri (n:2 ; % 4.8), sorumluluk değeri (n:2 ; % 4.8), içeren cümlelere yer verildiği görülmektedir. Eserde adalet ve vatanseverlik değerleriyle ilgili ifadelerle rastlanmamaktadır.

Kök değerlerin eserde nasıl geçtiğine ilişkin örnekler şöyledir;

Dostluk değeri

“Arkadaşım Nina” adlı eserde dostluk değeri en çok işlenen değer olmuştur (20). Farklı kişilik özellikleri sergileyen Nina ile Mete’nin neşeli bir oyun arkadaşlığı kurmalarını konu edinen eserde Nina’nın annesinin, uygun yetişkin davranışlarıyla Mete’yi yönlendirmesi ve özel çocuk olan Nina’nın duygularını anlamasında

tutum farkındalığı ve empatik yaklaşım sağladığı böylece onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak hayata hazırladığı içerik incelemesinden anlaşılmıştır. Bununla birlikte Eserde dostluğun her türüne rastlanmaktadır. Dostluk sevgi, saygı, fedakârlık, dayanışma, güven, paylaşma gibi birçok değere birden yer veren zengin bir kavram olarak eserde kullanıldığı görülmektedir. Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“ Arkadaşlarımla oynamak için sabırsızlanıyordum. Hele ki yeni bir arkadaş edinme düşüncesi beni çok mutlu ediyordu.” İfadesine yer verilmiştir(sayfa:4). Belirtilen ifadede dostluk kavramına yüklenen anlamla doğrudan dostluk kök değeri yansıtılmaktadır

Sevgi değeri

Eserde sevgi değeri en çok işlenen ikinci değer olmuştur (6).Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Oyunun en çok kazananı Nina’ydı. Bu nedenle arkadaşlarımla ona çiçeklerden bir taç yapıp hediye ettik.” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:23). Belirtilen ifadede Mete ve arkadaşlarının tüm farklılıklarına rağmen Nina’yı çok sevdikleri, ona karşı sevgi dolu ve yardımsever bir kişiliğe sahip oldukları görülmektedir.

Dürüstlük değeri

Eserde işlenen değerlerden biri dürüstlüktür (3). Dürüstlük; doğru sözlü olmak, yalan söylememek, kimseyi kandırmamak vb. demektir. Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Emin ol. Bunu çok istiyor fakat bazen başaramıyor.” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:9). Belirtilen ifadede Nina’nın annesi kızı ile ilgili duyguyu dürüstçe Mete ile paylaşmaktadır.

Öz denetim değeri

Eserde işlenen değerlerden biri öz denetim değeridir (3). Öz denetim, kişinin kendini kontrol etmesi, otokontrol demektir. Öz denetimi, daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini kontrol etmesidir. Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Diğer arkadaşlarım da oyunlarımıza katılıyordu. Birlikte oynadıkça kendimizi daha çok keşfediyorduk.” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:24). Mete’nin kendinin farkında olup davranışlarını yönlendirebildiğinin yansıtılması öz denetim değeri için uygun bir örnektir.

Saygı değeri

Eserde işlenen değerlerden biri saygı değeridir(3).Toplumda huzuru sağlayan en önemli değerlerden biri saygıdır. Saygı değeri, bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusudur. Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Neyse ki Nina’nın annesi beni bu konuda bilgilendirdi. Onu dikkatlice dinledim.” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:10). Mete’nin Nina’nın annesinin konuşmasını dikkatle dinlemesi saygı değerine uygun bir örnektir.

Yardımseverlik değeri

Eserde işlenen değerlerden biri yardımseverlik değeridir(3). Yardımseverlik değeri ihtiyacı olana, hiçbir karşılık ya da kişisel fayda gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumudur. Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Nina’nın gözlerine bakıp “Kim su içti?” diye sormamı istedi. Soruyu sorduğumda ise Nina’nın ellerine göğsüne dokundurarak “Ben içtim!” demesini sağladı.” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:18). Nina’nın annesi kızının olumlu davranış sergilemesi için Mete’den yardım istemektedir. Mete hiç düşünmeden gerekli yardımı yaparak Nina’nın istenen davranışı yapmasını sağlamıştır.

Sabır değeri

Eserde geçen değerlerden biri de sabır değeridir (2). Sabır, sıkıntı karşısında acele etmeden beklemek anlamına gelmektedir. Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Bir şeyler söyledi ama duyamadım. Yüzüme bakmadı bile! Aslında yolda yürürken annesiyle konuştuğunu görmüştüm. Benimle neden konuşmadı ki?” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:6). Mete Nina ile iletişim kurmak istemektedir. Ancak Nina onunla konuşmamaktadır. Mete’nin sakin bir şekilde düşünmesi sabır değeri için uygun bir örnektir.

Sorumluluk değeri

Eserde geçen değerlerden biri de sorumluluk değeridir (2). Eserde bu değer ile ilgili örnek olarak,

“Gözlerim babamı aradı ama onun kahvaltıda sonra eve gittiğini hatırladım. Hafta sonuna bıraktığı bir işini tamamlaması gerekiyordu.” İfadesine yer verilmiştir (sayfa:8).Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet şeklinde tanımlanan sorumluluk değeri için uygun bir örnektir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen eser, okulöncesi ve ilkökul dönemi çocukların okuması için önerilen renkli ve resimli olarak basılmış ve 22 sayfadan oluşmaktadır.

Bu eserde farklı özelliklere sahip çocuklarımızı ikincilleştirmeden, uygun yetişkin yönlendirmeleri ile farklı özellikleri olan Mete ve Nina'nın neşeli bir oyun arkadaşlığı kurmalarını konu edinmiştir. Kitap içerisinde en fazla yer alan değer dostluk değeri olduğu, bunu sırasıyla, sevgi, dürüstlük, öz denetim ve yardımseverlik değerleri izlerken adalet ve vatanseverlik değerlerine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Kitapta dostluk değeri çeşitli cümleler ile yoğun olarak hissettirilmiş, farklı yerlerde 20 cümle ile açıkça vurgulanmıştır. Sevgi değeri ise sıkça bahsedilen ikinci değer olup, adalet ve vatanseverlik değerlerine hiç yer verilmediği görülmüştür. Sonuç olarak incelenen bu eserin konusu düşünüldüğünde değerler eğitimi bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, bu araştırma sonucuna benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Ulun (2022) Cahit Uçuk'un çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelediği araştırmanın sonucunda, çocuk romanlarının, çocukların değerler ile tanışmasını ve bu değerleri içselleştirmelerini sağlayacak birçok iletiye sahip olduğuna ulaşılmakla birlikte yazarın çocuk romanlarında dostluk değerine sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Durmaz ve Yorulmaz (2022) ise, ödüllü resimli çocuk kitaplarında yer alan metin ve görsellerin değerler açısından incelemeyi amaçladıkları araştırma sonucunda, en sık dostluk değerine yer verildiği sonucunu bulmuştur. Eker ve Yıldırım (2017)

100 temel eser arasında yer alan Ziya Gökalp' in “Altın Işık” adlı eserin iletildiği değerlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları bir araştırma sonucunda kitapta en fazla yer verilen değer, sevgi değeri olduğu belirtmişlerdir. Benzer bir araştırma Kösecioğlu (2022) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Feyza Hepçilingirler'in çocuklara yönelik eserlerini değerler eğitimi bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, eserde en fazla dostluk değerine yer verildiği sonucunu bulmuştur.

Çocuklar kendilerine toplumsal yaşamda fayda sağlayacak birçok değer ve davranışı kitaplar aracılığıyla kazanırlar (Çılgın, 2007). Bu nedenle birçok çocuk kitabı yazarının, değerler eğitimi ile ilgili iletileme yer vermeye özen gösterdiği söylenebilir. Değerler insan hayatının vazgeçilmez unsuru olduğuna göre, değerler eğitiminde nitelikli okuma kitaplarından faydalanmanın gerekli olduğu görülmektedir. Değerler eğitiminin esasını değerleri öğretmek oluşturmaktadır. Özellikle de okullarda verilen değerler eğitimi, sağlıklı bir toplum inşa etmede oldukça önemlidir. Çocukların aile dışında dünyaya açılan kapısı olan resimli çocuk kitabı, hem toplumun içinde barındırdığı değerleri hem de evrensel değerleri erken yaşlarda okuma yazma bilmeyen çocuklara en eğlenceli ve çarpıcı şekilde tanıtan önemli materyallerden biridir. Resimli çocuk kitaplarında verilen değerler geçmişle, bugünle ve gelecekle bağlantılı olarak verildiğinde, daha kaygıdan bağımsız hem yerel, bir o kadar evrensel dünya vatandaşı yetiştirilmesine yol açabilir. Sonuç olarak çocuk kitaplarının ebeveynler ve öğretmenler tarafından değer öğretiminde kullanılabilecek kaynaklar oldukları rahatlıkla söylenebilir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu öneriler yapılabilir;

İncelenen eser okullarımızda kazandırılması beklenen kök değerler bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Eser öğrenciler ve öğretmenler tarafından sınıf ortamında içerdiği değerler bakımından analizinin yapılması öğrencilerin olumlu değerlere dikkatinin çekilmesi açısından önemlidir. Ayrıca ders kitapları dışında yer alan okuma kitapları, öğrencilerde okuma bilinci ve alışkanlığının gelişmesinde ve değerlerin öğretiminde etkili kaynaklardır. Bu bakımdan Öğrenciler için hazırlanacak veya önerilecek eserlerin öğrenciye değer kazandıracak içeriğe sahip olmalarına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

Aydın, M. Z. & Gürlü, A. Ş. (2020). Okulda değerler eğitimi (4. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çağlayan, A. (2013). Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi (2. Basım). İstanbul: Dem Yayınları.

Çetinkaya, D. (2022). Çocuk Edebiyatı Ve Değerler Eğitimi Kapsamında Ali Ekrem Bolayır' in Çocuk Şiirleri, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çılgin, S.,A. (2007). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dinç, B. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi. A. Arıkan (Editör). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi içinde (s.73-92). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.
- Durmaz, M. & Yorulmaz, B. (2022). Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, Cilt/Volume 4, Sayı/Issue 7, 519-548.
- Eker, C. & Erdoğan, D. (2019). Değerler Eğitimi Açısından Rıfat Ilgaz’a Ait “Halime Kaptan” Adlı Eserin İncelenmesi. INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(19), 48-55.,Doi: <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1611>
- Eker, C. & Kılav, D. (2022). “Eşit Masallar Serisi” Adlı Resimli Çocuk Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi. International Social Mentalityand Researcher Thinkers Journal, 8(55), 45-53.
- Eker, C. & Ünlü, S. (2020). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. The Journal of International Educational Sciences, 25(7), 71-88., Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47190>
- Eker, C. & Yıldırım, K. (2017). Değerler Eğitimi Açısından Ziya Gökalp’ e Ait “Altın Işık” Adlı Eserin İncelenmesi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 30-38.
- Eraslan, L. (2013). Değerlerin eğitiminde sivil toplum katılımı ve sivil toplum kuruluşlarının rolü. Uluslararası değerler eğitimi sempozyumu bildiri kitabı içinde (s.108-131). Antalya: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Erol, K. & Erol E. E. (2021). Türk Fars çağdaş çocuk şiirlerinde değer eğitimi. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karasar, N. (2023). Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kösecioğlu, U. (2022). Feyza Hepçilingirler’ in Çocuk Kitaplarındaki Değerler Eğitim, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Lipsett, A. (2016). The Importance of Teaching Values Education in Schools. The Guardian.<https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/feb/19/theimportance-of-teaching-values-education-in-schools> 02.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Purohit, R. N. (2018). Values Education in Schools: Issues and Challenges. Journal of Education and Practice, 9(5), 110-116.
- Taş, A. (2023). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- TDK (2023) Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden, 02.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ulun, E., B. (2022). Cahit Uçuk’un Çocuk Romanlarında Değerler Eğitimi, Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 7 (2), 133-145.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2020) . Değerler eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yaman, E. (2016). Değerler eğitimi (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ölçeği

Satisfaction of Basic Psychological Needs Scale for Married Individuals

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinin evlilik ilişkisi için uyarlama çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 303 evli birey araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 37.75 (S.D. =8.81) olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmalarında yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uyum geçerliği çalışmaları için İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği kullanılmıştır. Güvenirlilik çalışmaları için madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın %73.18'ini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi iki düzey şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA sonuçları için uyum değerlerinin $\chi^2/sd= 2.31$, GFI= 0.92, CFI= 0.96, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.04 ve NFI= 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin iyi ve mükemmel uyum değerleri aralıklarında olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA sonuçları incelendiğinde uyum değerlerinin $\chi^2/sd= 2.38$, GFI= 0.91, CFI= 0.96, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05 ve NFI= 0.93 olduğu görülmüştür. Uyum geçerliği çalışmalarında kullanılan ölçek ile aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.77$, $p<0.01$). Güvenirlilik çalışmalarında yapılan madde toplam korelasyonu sonucunda maddelerin .47 ile .78 arasında değerler aldıkları görülmüştür. Cronbach alfa değerleri incelendiğinde sevgi/ait olma alt boyutu için Cronbach alfa değeri .89, güç ihtiyacı için .91, özgürlük ihtiyacı için .76, eğlence ihtiyacı için .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu yapılan analizler sonucunda Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Evli Bireyler, Ölçek Geliştirme, Seçim Teorisi

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the Satisfaction of Basic Psychological Needs in Romantic Relationships scale for marital relationship. For this purpose, 303 married individuals were included in the study. The mean age of the participants was found to be 37.75 (S.D. = 8.81). Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed for construct validity in the adaptation studies. The Basic Psychological Needs scale in Relationships was used for concurrent validity. For reliability studies, item-total correlation and Cronbach's alpha values were analyzed. Exploratory factor analysis revealed that the four-factor structure of the scale explained 73.18% of the total variance. Confirmatory factor analysis was conducted in two levels. The fit values for the first level CFA results were calculated as $\chi^2/sd= 2.31$, GFI= 0.92, CFI= 0.96, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.04 and NFI= 0.93. These values were found to be in the range of good and excellent fit values. When the second level CFA results were examined, it was seen that the fit values were $\chi^2/sd= 2.38$, GFI= 0.91, CFI= 0.96, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05 and NFI= 0.93. A positive and significant relationship was found between the scale used in the convergent validity studies ($r=.77$, $p<0.01$). As a result of the item-total correlation in the reliability studies, it was seen that the items received values between .47 and .78. When Cronbach's alpha values were examined, Cronbach's alpha value was calculated as .89 for the love/ belonging sub-dimension, .91 for the need for power, .76 for the need for freedom, and .88 for the need for fun. Cronbach's alpha value for the whole scale was calculated as .92. As a result of all these analyzes, it was concluded that the Satisfaction of Basic Psychological Needs scale in Marriage is a valid and reliable scale.

Keywords: Basic Psychological Needs, Married Individuals, Scale Development, Choice Theory

GİRİŞ

Glasser (1965; 1976; 1998) bireylerin temel ihtiyaçlarının doyumunda yakın ilişkide olunan bir kişinin olmasının önemi vurgulanmıştır. Bu kişiler aile üyeleri, arkadaşlar, romantik ilişki içinde olunan bir kişi ya da bireylerin eşleri olabilir. Seçim teorisine göre bireyler etkili ruh sağlığı ya da etkisiz ruh sağlığı davranışlarını kendileri seçerler. Bu seçimlerde ise temel ihtiyaçlar önemli bir unsurdur. Bireyler temel ihtiyaçları ve de bu ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi hakkında bilgi sahibi olurlarsa etkili ruh sağlığı davranışlarını seçme

Hüseyin Buğra Karaman¹
Coşkun Arslan²

How to Cite This Article
Karaman, H. B. & Arslan, C. (2023). "Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ölçeği", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(73): 4076-4083. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70877>

Arrival: 27 June 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Dr., Bolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Bolu, Türkiye

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

ihtimalleri artabilir. Buna ek olarak negatif bağımlılıklar konusunda da temel ihtiyaçların koruyucu unsurlardan olduğu vurgulanmıştır. Glasser temel ihtiyaçlarla ilgili olarak farkındalığın çiftler ya da eşler arasında da olmasının önemli olabileceğini belirtmiştir. Çiftler ya da eşler kendi temel ihtiyaçlarının farkında olurlarsa birbirleri ile geçinme yollarını da daha kolay bulabilirler.

Glasser (1965)'e göre tüm bireyler benzer ihtiyaçlara sahiptirler. Glasser ilk olarak sevme ve sevilme ihtiyacına vurgu yapmıştır. Bu ihtiyacın karşılanmasının bireyler için önemli olabileceğini vurgulamıştır. Seçim teorisinde beş temel ihtiyacın olduğu belirtilmiştir (Glasser, 1998). Bu beş temel ihtiyaç fizyolojik ihtiyaç olan hayatta kalma ve psikolojik ihtiyaçlar olan sevgi/ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarıdır. Bireylerin sahip oldukları bu ihtiyaçların dikkate alınması hem bireyi tanıma anlamında uygulayıcılara bilgi sağlaması hem de ilişkilerde ya da evliliklerde bireylerin kendi ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmaları açısından önemli olabilir. Bu sayede bireylerin sosyal ya da duygusal anlamda doyum sağlayabilecekleri belirtilmiştir (Glasser, 1965; 1998; Glasser ve Glasser, 2007). Bu sebeple aile danışmanlığı sürecinde değerlendirme aşamasında temel ihtiyaçların ele alınmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Duba, Graham, Britzman ve Minatre, 2009).

Bireylerin sosyal ya da duygusal anlamda doyum yaşamalarına ek olarak seçtikleri etkisiz ruh sağlığı davranışlarında da temel ihtiyaçların önemli olduğu belirtilmiştir. Geçmiş yaşantılar ve aile içi ilişkiler de bu duruma etki edebilen diğer durumlardır. Bireylerin seçtikleri bu etkisiz ruh sağlığı davranışlarının nedenini anlamak için temel ihtiyaçlar konusunda bilgi sahibi olmalarının önemi vurgulanmıştır. Etkisiz ruh sağlığı davranışlarının nedenini anlamının yanında bireylerin bu temel ihtiyaçlarının doyumunu konusunda önemli unsurlardan biri olan yakın ilişkilerini değerlendirme için de önemlidir. Bu nedenle Glasser seçim teorisini ve temel ihtiyaçları öğrenmenin bireylerin yakın ilişkilerinde temel ihtiyaçların değerlendirmesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bireyler bu sayede ilişkilerinde hem ihtiyaçları daha doğru değerlendirip mutlu olabilirler hem de birbirleri ile geçinme yollarını daha iyi bulabilirler. Buna ek olarak bireyler bu bilgilere sahip olduğunda yaşadıkları çatışmalardan daha sağlıklı çıkabilirler (Glasser, 1965; Glasser, 1998; Wubbolding, 2015).

Bu ihtiyaçları ele aldığımızda bireylerdeki fizyolojik ihtiyaçlar için hayatta kalma ihtiyacı tanımlanmıştır. Hayatta kalma diğer canlılarda olduğu gibi insanlarda da vardır. Güvenlik, barınma, beslenme, sağlık gibi konular bu ihtiyacın altında ele alınmıştır. Bireylerin kendilerini geleceğe güvenle taşıyacak şekilde yaşamalarıdır (Glasser, 1998). Temel psikolojik ihtiyaçlardan sevgi/ait olma, Glasser'in bireylerin kendilerini ve diğerlerini değerli hissetmeleri ile birlikte ilk olarak vurguladığı ihtiyaçlardandır. Sevgi/ait olma ihtiyacı doğumumuzdan itibaren tüm ilişkilerimizde önemli olduğu belirtilmiştir. Bu ihtiyaç karşılandığı zaman bireylerin kendilerini değerli hissettikleri; bu nedenle de bireyin bir kişi ya da bir grup içerisinde olmasının bu ihtiyacı karşılamasında önemli olduğu vurgulanmıştır (Glasser, 1965). İnsana özgü bir ihtiyaç olarak tanımlanan güç ihtiyacı içerisinde statü ve tanınma gibi durumları barındırır. İnsana özgü olan noktası ise hayvanlar fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıklarında daha fazlası için çabalamazken; insanlar diğerlerinin elinde daha az kalacağını bilseler bile elindekilerden daha fazlası için çabaladıkları belirtilmiştir. Sahip olduklarından daha fazlasını isteme insana özgü bir davranış olarak tanımlanmıştır. Dış kontrol psikolojisinden en çok etkilenen ihtiyaçlardan biri olan özgürlük ihtiyacı bireylerin ne derece özgürce seçimler yapabildikleri ile ilgilidir. Bu nedenle bireylerin dışarıdan kontrol edildiklerini hissettiklerinde en çok kaygılandıkları ihtiyacıdır. Eğlence ihtiyacı öğrenmenin bir ürünü ve tatmin edilmesi en kolay ihtiyaçlardandır. Çünkü bireyler yaşamları boyunca eğlenmenin bir yolunu bulmuşlardır (Glasser, 1998; Wubbolding, 2015).

Temel psikolojik ihtiyaçların farkında olmak bireylerin etkisiz ruh sağlığı davranışları yerine etkili ruh sağlığı davranışlarını seçerek daha sağlıklı olmalarına katkı sağlayabilir. Bu durum bireylerin evlilik ve romantik ilişkilerine de katkı sağlayabilir. Temel psikolojik ihtiyaçların evlilik ve romantik ilişkilerde ele alındığı çalışmalar incelendiğinde kaygılı ve korkulu bağlanma (Wei, Shaffer, Young ve Zakalik, 2005), eş tükenmişliği (Candemir-Karaburç ve Tunç, 2020) ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Evlilik uyumu (Candemir-Karaburç ve Tunç, 2020; Kulaber-Demirci, 2019) ve psikolojik sermaye (Ataee ve Bagheri, 2019) ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada mizah tarzları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide evlilik uyumu ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kulaber-Demirci, 2019). Evlilikte çatışma çözüm stilleri, temel psikolojik ihtiyaçlar ve psikolojik iyi oluş ile ilgili yapılan bir çalışmanın sonucunda evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini en iyi açıklayan değişkenin özerklik ihtiyacı olduğu bulunmuştur (Belecı, 2022).

Bu çalışmalara ek olarak yapılan çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ve yeterlik alt boyutları kadınlarda yüksek olduğunda erkeklerin; özerklik ve ilişkili olma alt boyutları erkeklerde yüksek olduğunda kadınların ilişki doyumları yüksek çıkmıştır (Karaahmetoğlu-Çemberci, 2019). Evlilik doyumunu ve yaşam

doymu ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında da pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Ger, 2021; Naemi, 2018). Temel psikolojik ihtiyaçlar, affetme ve bağlanma arasında da anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür (Ceyhan ve Özteke-Kozan, 2021). Öz belirleme kuramında yer alan ihtiyaçlar ile yapılan bu çalışmaların dışında Glasser'in Seçim Teorisinde ele aldığı ihtiyaçlar ile ilgili olarak evli bireylerle yapılan bir çalışmada ailenin sırasıyla hayatta kalma, sevgi/ait olma, güç, özgürlük ve eğence ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğu belirtilmiştir (Koç, 2015).

Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde bireylerin evlilik yaşamlarında temel psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmalarının önemli olduğu görülmüştür. Temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde temel psikolojik ihtiyaçlar ya da temel ihtiyaçlara yönelik ölçek geliştirme, uyarlama çalışmalarının olduğu görülmüştür (Burns, Vance, Szadokierksi ve Stockwell, 2006; Duba, Graham, Britzman ve Minatrea, 2009; Eşici, 2021; Özbay, Alçabozan-Kayabol ve Tomar 2018; Karaman ve Arslan, 2023; Türkdoğan ve Duru, 2012). Evlilik ilişkisindeki temel psikolojik ihtiyaçlara yönelik çalışmaların genellikle temel psikolojik ihtiyaçlar ölçekleri üzerinden yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada Karaman ve Arslan (2023) tarafından geliştirilen Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinin evlilik ilişkisi için uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya 193 kadın (%63.7) ve 110 erkek (%36.3) olmak üzere toplamda 303 evli birey dahil edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 37.75 (S.D. =8.81) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılardan 3 tanesi ilkokul mezunu (%1), 4'ü ortaokul mezunu (%1.3), 15'i lise mezunu (%5), 8'i ön lisans mezunu (%2.6), 213'ü lisans mezunu (%70.3), 55'i yüksek lisans mezunu (%18.2) ve 5'i doktora mezunudur (%1.7). Evlilik süreleri incelendiğinde 63'ü 1-3 yıldır (%20.8), 64'ü 4-6 yıldır (%21.1), 35'i 7-9 yıldır (%11.6) ve 141'i (%46.5) 9 ve daha fazla süredir evlidir.

Kullanılan Ölçekler

İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci (2000) tarafından geliştirilmiş, Güleç (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı belirtilmiştir. Elde edilen uyum değerleri incelendiğinde $\chi^2 /sd=2.45$, GFI=0.97, CFI=0.90, RMSEA=0.07 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri özerklik alt boyutu için .68, yeterlik alt boyutu için .61, ilişkili olma alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach alfa değeri .87 olarak hesaplanmıştır.

Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ölçeği

Bu ölçek Karaman ve Arslan (2023) tarafından geliştirilen Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinin evlilik ilişkisi için uyarlanmış halidir. Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin geliştirilmesinde toplam 904 genç yetişkin ile çalışılmıştır. Ölçek için yapılan iki düzeyli Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde birinci düzey için uyum değerleri $\chi^2/sd= 2.32$, GFI= 0.91, CFI= 0.96, PGFI= 0.65, AGFI= 0.87, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05 ve PNFI= 0.76 olarak hesaplanmıştır. İkinci düzey DFA sonuçlarında ise uyum değerleri $\chi^2/sd= 2.33$, GFI= 0.90, CFI= 0.95, PGFI= 0.66, AGFI= 0.87, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05 ve PNFI= 0.77 olarak hesaplanmıştır. Uyum geçerliği çalışmalarında kullanılan ölçek ile korelasyon değeri .75'tir. Madde toplam korelasyonlarının .49 ile .84 arasında değerler aldığı görülmüştür. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri .94, sevgi/ait olma alt boyutu için .93, güç alt boyutu için .89, özgürlük alt boyutu için .82 ve eğence ihtiyacı için .86 olarak bulunmuştur. Bu uyarlama çalışmasında geçerlik için uyum geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için madde toplam korelasyon ve Cronbach alfa değerleri incelenmiştir.

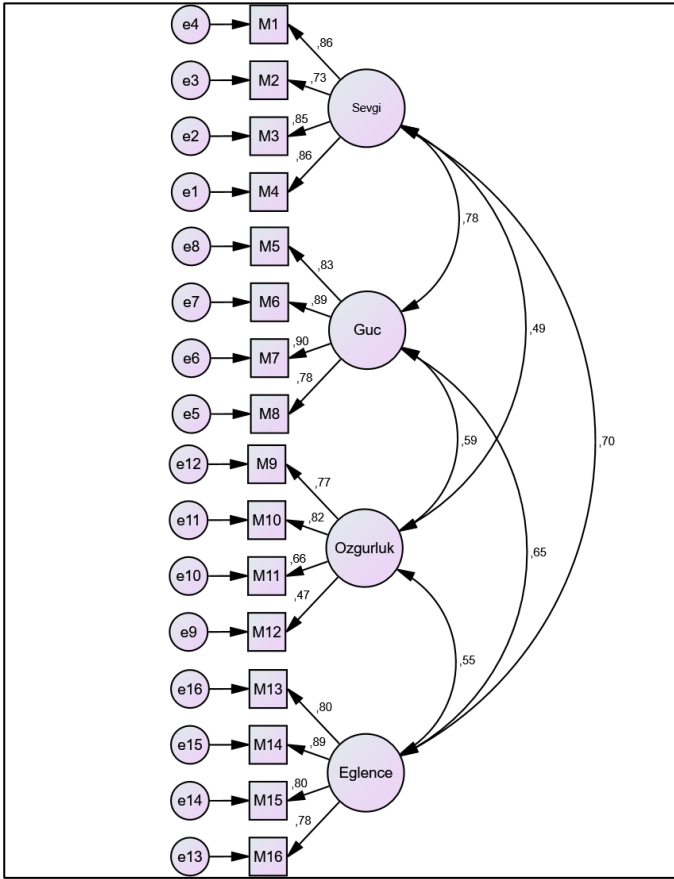
Yapı Geçerliği Çalışmaları

Ölçeğin madde yükleri ve toplam açıkladığı varyansın hesaplanmasında Açımlayıcı Faktör Analizi yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçek dört faktör ile sınırlandırılmış ve Tablo-1'deki sonuçlar elde edilmiştir.

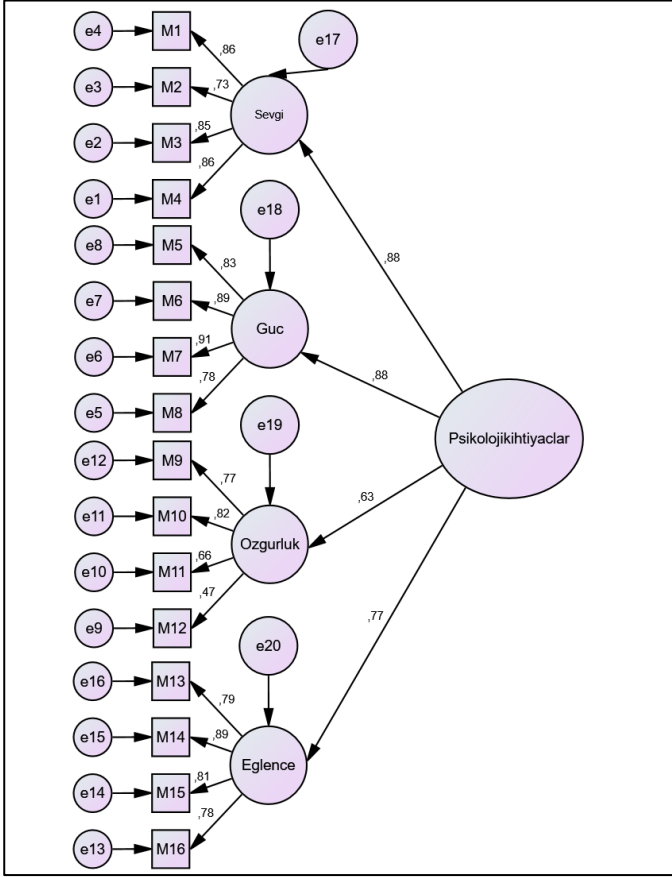
Tablo-1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Sevgi/ait olma	Güç	Özgürlük	Eğlence
1	.80			
2	.79			
4	.75			
3	.71			
5		.82		
7		.78		
6		.76		
8		.63		
9			.79	
11			.79	
10			.77	
12			.49	
15				.84
14				.82
13				.76
16				.71
Açıklanan Varyans	%19.84	%18.42	%15.38	%19.54

Yapılan analizde KMO-MSA değerinin .92 olduğu, Barlett Testi sonucunun ise anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2=3228.83$, $p<0,001$). Tablo-1'deki sonuçlar incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın %73.18'ini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiş olup birinci düzey DFA sonuçları Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil-1. Birinci Düzey DFA Sonuçları



Şekil-2. İkinci Düzey DFA Sonuçları

Doğrulamalı Faktör Analizindeki uyum değerleri için Tablo-2'deki bilgiler kullanılmıştır (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2018; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Loehlin, 2004; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2000).

Tablo-2. İyi ve Mükemmel Uyum Ölçütleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
Ki-Kare (χ^2)	$2 < \chi^2 < 3$	$0 < \chi^2 < 2$	2.31	2.38
GFI	$.90 < GFI < .95$	$.95 < GFI < 1.00$	.92	.91
AGFI	$.90 < AGFI < .95$	$.95 < AGFI < 1.00$	.88	.88
CFI	$.90 < CFI < .95$	$.95 < CFI < 1.00$	.96	.96
NFI	$.90 < NFI < .95$	$.95 < NFI < 1.00$	.93	.93
RMSEA	$0.05 < RMSEA < 0.08$	$.00 < RMSEA < 0.05$	.07	.07
SRMR	$0.05 < SRMR < 0.08$	$.00 < SRMR < 0.05$	.04	.05

İki düzey şeklinde yapılan DFA sonuçları incelendiğinde birinci düzey DFA sonuçları için uyum değerlerinin $\chi^2/sd = 2.31$, GFI= 0.92, CFI= 0.96, = 0.65, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.04 ve NFI= 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin iyi ve mükemmel uyum değerleri aralıklarında olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA sonuçları incelendiğinde uyum değerlerinin $\chi^2/sd = 2.38$, GFI= 0.91, CFI= 0.96, = 0.65, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05 ve NFI= 0.93 olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA sonuçlarına göre de uyum değerlerinin iyi ve mükemmel uyum değeri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uyum Geçerliği Çalışmaları

Uyum geçerliği çalışmalarında Güleç (2020) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonrasında iki ölçeğin ve alt boyutlarının korelasyon analizi sonuçları Tablo-3'de gösterilmiştir.

Tablo-3. Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Sevgi/ait olma	1								
2.Güç	.71**	1							
3.Özgürlük	.42**	.51**	1						
4.Eğlence	.63**	.60**	.47**	1					
5.EBTPİDÖ	.83**	.85**	.72**	.86**	1				
6.Özerklik	.73**	.70**	.43**	.63**	.76**	1			
7.Yeterlik	.52**	.52**	.45**	.51**	.61**	.68**	1		
8.İlişkili Olma	.73**	.70**	.43**	.63**	.76**	.69**	.68**	1	
9.İTPIÖ	.68**	.68**	.54**	.63**	.77**	.89**	.88**	.89**	1

*p<0.05, **p<0.01

(EBTPİDÖ: Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ölçeği, İTPIÖ: İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği)

Tablo-3 incelendiğinde Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeği, alt boyutları, İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği ve alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (p<0.01). Uyum geçerliği için iki ölçek arasındaki korelasyon değeri incelendiğinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=.77, p<0.01). Bu sonuçla birlikte uyum geçerliğinin sağlandığı sonucu elde edilmiştir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Güvenirlilik analizleri için madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Madde toplam korelasyon sonuçları incelendiğinde maddelerin .47 ile .78 arasında değerler aldıkları görülmüştür. Cronbach alfa değerleri incelendiğinde sevgi/ait olma alt boyutu için Cronbach alfa değeri .89, güç ihtiyacı için .91, özgürlük ihtiyacı için .76, eğlence ihtiyacı için .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde ölçeğin güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Büyükoztürk, 2011).

Ölçekten Alınan Puanların Değerlendirilmesi

Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinin evlilik ilişkisi için uyarlanmış versiyonu olan Evli Bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinde toplam 16 madde yer almaktadır. Ölçek 6'lı likert tipte olup 1= bana hiç uygun değil, 6= bana tamamen uygun şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 16, maksimum puan ise 96'dır. Ölçek Glasser'in temel ihtiyaçlarından dört psikolojik ihtiyacı ifade eden sevgi/ait olma, güç, özgürlük ve eğlence alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe temel psikolojik ihtiyaçların doyumu yükselmektedir. Araştırmaya dahil olan toplam 303 katılımcı için ölçek ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları incelendiğinde sevgi/ait olma alt boyutu için 21.40 (S.D.=3.46), güç ihtiyacı için 21.07 (S.D.=3.57), özgürlük ihtiyacı için 20.28 (S.D.=3.71), eğlence ihtiyacı için 18.07 (S.D.=5.05) ve toplam puan için 80.82 (S.D.=12.93) olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Evlilik bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunda önemli yere sahip olan yakın ilişkilerden biridir. Evlilik ilişkilerinde bireylerin seçim teorisi ve temel psikolojik ihtiyaçlar hakkında bilgi sahibi olmaları eşlerin birbirleri ile geçinme yollarını daha iyi bulmaları konusunda onlara destek olabilecektir. Bu sebeple bu konuda bir ölçeğin olması ve evli bireylere temel psikolojik ihtiyaçlarının konusunda bilgi sahibi olmasında onlara yardımcı olabilecektir. Buna ek olarak aile danışmanlığı hizmetlerinde de bu ölçeğin kullanılması ilişkiyi değerlendirirken aile danışmanlarına fikir sunabilecektir.

Glasser'in Seçim Teorisinde yer alan temel ihtiyaçlardan sevgi/ait olma, güç, özgürlük ve eğlence temel psikolojik ihtiyaçlarına göre geliştirilen Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeğinin evlilik ilişkisi için uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Yapı geçerliği çalışmalarında Açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve dört faktörlü yapının toplam varyansın %73.18'ini açıkladığı görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi iki düzey şeklinde gerçekleştirilmiş. Birinci düzey DFA sonuçlarında uyum değerleri $\chi^2/sd= 2.31$, GFI= 0.92, CFI= 0.96, = 0.65, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.04 ve NFI= 0.93 bulunmuştur. İkinci düzey DFA sonuçlarında uyum değerleri $\chi^2/sd= 2.38$, GFI= 0.91, CFI= 0.96, = 0.65, AGFI= 0.88, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05 ve NFI= 0.93 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları incelendiğinde fit değerlerinin iyi ve mükemmel aralıklarda olduğu görülmüştür.

Uyum geçerliği çalışmaları için İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği kullanılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır (p<0.01). Evli Bireyler İçin Temel Psikolojik

İhtiyaçların Doyumu ölçeği ve alt boyutları ile İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği ve alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p<0.01$).

Güvenirlilik çalışmalarında madde toplam korelasyon ve Cronbach alfa sonuçları ele alınmıştır. Madde toplam korelasyon sonuçları incelendiğinde maddeler ile toplam puan arasında .47 ile .78 arasında değerler aldıkları görülmüştür. Cronbach alfa sonuçları incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan için sevgi/ait olma ihtiyacı alt boyutu için Cronbach alfa değeri .89, güç ihtiyacı alt boyutu için .91, özgürlük ihtiyacı alt boyutu için .76, eğlence ihtiyacı alt boyutu için .88 olarak bulunmuştur.

Evli bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeği için yapılan AFA, DFA, uyum geçerliği, madde toplam korelasyon ve Cronbach alfa analizleri sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Katılımcılar yaş olarak farklı yaş gruplarında yer alsalar da ölçeği dolduranların %70.3'ünü lisans mezunları oluşturmaktadır. Bu nedenle ölçeğin farklı sosyo kültürel seviyedeki gruplarda uygulanması ve geçerlik güvenirlik analizlerinin bu çalışmalarda ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu sınırlılığın yanına araştırmada birden fazla geçerlik ve güvenirlik analizinin yapılmış olması araştırmanın güçlü yönlerindedir. Glasser (1965; 1998)'in belirtmiş olduğu gibi bireylerin yakın ilişkileri temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu için önemlidir. Bu ölçek ile bireylerin evlilik ilişkilerinde temel psikolojik ihtiyaçlarının hangi düzeyde karşılandığı tespit edilebilecektir. Bu yönü ile aile danışmanlığında bu konunun çiftler ile ele alınması aile danışmanlarına, psikolojik danışmanlara ve alan çalışanlarına farklı bir perspektif katabilecektir.

Araştırmanın sınırlılıkları incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu lisans mezunlarının oluşturduğu görülmüştür. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda daha farklı sosyo kültürel düzeydeki gruplara ulaşılması ölçeğin farklı gruplar için uygunluğunun incelenmesi önemli olabilecektir. Yapılan bu çalışmada Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ölçeğinin evlilik ilişkisi için uyarlanan versiyonun geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

Ataee, S., & Bagheri, N. (2019). The Prediction of Psychological Capital Based on the Basic Beliefs and Basic Psychological Needs of Married Women Referring to Health Centers in District 3. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 13(4).

Beleci, S.N. (2022). Evli bireylerin temel psikolojik ihtiyaçları, evlilikte çatışma çözüm stilleri ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s.136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Burns, M. K., Vance, D., Szadokierski, I. & Stockwell, C. (2006). Student needs survey: A psychometrically sound measure of the five basic needs. *International Journal of Reality Therapy* . Spring, 25(2), 4-8.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (15. Baskı). Pegem Akademi: Ankara

Candemir Karaburç, G. & Tunç, E. (2020). Problematic Internet use, marital adjustment, couple burnout and basic psychological need satisfaction levels of married individuals. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1695-1721.

Ceyhan, H. C., & Özteke- Kozan, H. İ. (2019). Evli bireylerin bağlanma stilleri ve psikolojik ihtiyaçları ile affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 21-50.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Duba, J. D., Graham, M. A., Britzman, M. & Minatrea, N. (2009). Introducing the “Basic Needs Genogram” in reality therapy-based marriage and family counseling. *International Journal of Reality Therapy*. 28(2). 15-19.

Eşici, H. (2021). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 25(2), 443-454.

Ger, S. (2021). *Hatırlanan anne-baba kabul ve reddi ile ebeveyn öz yeterliği, evlilik doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Glasser, W. & Glasser, C. (2007). *Eight Lessons for a Happier Marriage*. HarperCollins e boks.

- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy A New Approach to Psychiatry*. New York: Harper & Row, Publisher.
- Glasser, W. (1976). *Positive Addiction*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Glasser, W. (1998). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi* (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Güleç, S. (2020). *Romantik ilişkilerde doyum modeli: Temel psikolojik ihtiyaçlar, bilinçli farkındalık, ilişki niteliği, yükleme tarzları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karaahmetoğlu-Çemberci, M. (2019). *Eşlerde ilişki doyumunun belirleyicileri olarak yaşam pozisyonları ve temel psikolojik ihtiyaçlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, H. B., & Arslan, C. (2023). Romantik İlişkilerde Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ölçeğinin geliştirilmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(70): 3348-3356. <http://dx.doi.org/10.29228/sm.rvj.69189>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford publications
- Koç, M. (2015). Ailenin karşıladığı temel psikolojik ihtiyaçlar . *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 54-73 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kademkad/issue/48228/610572>
- Kulaber-Demirci, M. (2019). *Evli bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mizah tarzları, temel psikolojik ihtiyaçların doyum ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Basic psychological needs scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Loehlin J.C. (2004). *Goodness of Fit Indices: Latent Variable Models*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Naemi, A. M. (2018). Relationship between basic psychological needs satisfaction with resilience and marital satisfaction in teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 4(2), 78.
- Özbay, Y., Alçabozan-Kayabol, N. B. & Tomar, İ. H. (2018). Temel Psikolojik İhtiyaçlara Dayalı Evlilik Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesi. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Samsun.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi.
- Thompson, B. (2000). Ten Commandments of Structural Equation Modeling. In L. Grimm, & P. Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics* (pp. 261-284). Washington DC: American Psychological Association.
- Türkdoğan, T. & Duru, E. (2012). Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği'nin (ÜÖTİÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31. 81-91.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Shame, Depression, and Loneliness: The Mediation Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591–601. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.591>
- Wubbolding, R. E. (2015). *Gerçeklik Terapisi* (Çev. E. E. Öksüz). İstanbul: Okyanus Yayınları.