

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:53
SEPTEMBER 2023

Editor

Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

Disciplines

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

Communication

<http://www.asrjournal.org>
asrjournal.editor@gmail.com



Sosyal bilimler alanında hakemli, indeksli bir dergi olarak 2016 yılında yayın hayatına başlamış olan JOURNAL OF ACADEMIC SOCIAL RESOURCES (ASRJournal) Dergisi, ilk sayısını Mayıs 2016 yılında çıkartmış uluslararası e-dergi niteliğinde bir dergidir.

ASRJournal dergisi adına ilk günden itibaren bizlere emek veren yönetim kurulu, danışmanlık kurulu yayın kurulunda yer alarak bizlere destek olan hocalarımıza, çalışmalarını kendi uzmanlık alanlarına göre değerlendirip hızlı bir şekilde bizlere dönüş yapan hakemlik kurulumuzdaki bilim adamlarına vermiş oldukları destek ve katkılardan dolayı teşekkür ederim.

ASRJournal dergisi dünyanın çeşitli ülkelerinde görev yapan akademisyenleri ve araştırmaları kendi bünyesinde bir arada görmekten dolayı mutluluk duyacaktır. Bu nedenle de siz değerli bilim insanlarını yaygın, danışma, hakem veya yazar olarak aramızda görmekten de mutluluk duyacağımızı ifade etmek isterim.

Akademik çalışmalarınızda kolaylıklar dileyerek, ASRJournal dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

JOURNAL ADMINISTRATION / DERGİ YÖNETİMİ

Editör/ Editor	
Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics / Kirghizistan
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri	
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry- Columbus State University
Professor Milind SATHYE	Finance- University of Canberra
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences- Orleu National Development Inst
Professor Mustafa TALAS	Sociology- Omer Halisdemir University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Educational Sciences-AI - Farabi Kazak National University
Professor Fikret SOYER	Sport- Sakarya University
Professor Ali İhsan OZTURK	Chemistry-Korkutata University
Professor Dr. Fatos UKAJ	Econometrics- Prishtina University
Professor Hasan BERKANT	Educational Sciences-Yozgat University
Professor Unal OZDEMİR	Geography-Kastamonu University
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Professor Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics- Bradford University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı	
Dr. Gulsum VEZİR OĞUZ	İstanbul Gelişim University
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu	
Natalia SEYJOWSKA	

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

Prof.Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Afağ SADIKOVA	Baku State University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Prof.Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Prof.Dr. A.S. KİDIRŞAYEV	Makhambet U. Batı kazakistan devlet üniversitesi
Prof.Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Prof. Dr. Babak QURBANOV	Gaziantep University
Prof.Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Prof.Dr. Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Prof.Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Prof. Dr. Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency
Prof.Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Assoc. Prof. Dr. Erbay T.	Taraz State University
Assoc. Prof. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Flera SAYFULİNA	Kazan (Privolzhsky) Federal University
Prof. Dr. Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University
Prof.Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Prof.Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Prof. Dr. K. N. Zhailybay	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok Economic of State University
Prof.Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Prof.Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Prof.Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Prof.Dr. Maira EŞİMBOLVA	Kazakhstan Narkhoz University
Prof.Dr. Maira MURZAHMEDOVA	AI - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Maryam ARPENTYEVA	Kaluga State University
Prof.Dr. Merina B. VLADİMIROVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Prof. Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Prof.Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia
Prof.Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Prof. Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Assoc. Prof. Murat BİLGİN	International Travnik University
Prof. Dr. Mustafa BİLALOV	Dagestan State University
Prof.Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof. Dr. Nazim HÜSEYİNLİ	Baku Avrasia University
Prof.Dr. Nigar GOZALOVA	Azerbaijan National Science Academy
Prof. Dr. Nikolay KOZHEVNIKOV	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Prof.Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Prof.Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Prof.Dr. Ramazan KHALİFE	El Ezher University
Prof. Dr. Ramil VALEYEV	Kazak State University
Prof. Dr. Rinat GATAULLİN	Ufa State University
Prof.Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University

Prof. Dr. Talgat DANIYAROV	Akhmed Yesevi University
Prof. Dr. Vera DANILOVA	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Assoc. Prof.Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU	
Assoc.Prof.Dr. Ahmet KULAS	Al - Farabi Kazak National University
Assoc.Prof.Dr. Ahmed LID	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Alia R. MASALIMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Assoc. Prof. Dr. Akmarzhan AKYZHANOVA	International Information Technology University
Prof.Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Assem SAGATOVA	Karaganda State Technical University
Assoc.Prof.Dr. Bazarhan İMANGALIYEVA	K.Zhubanov Aktobe State Regional University
Assoc.Prof.Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. B.K. ZAYADAN	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Prof.Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Prof.Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Assist.Prof.Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Güzeliye HAZIYEVA	G. İbrahimov Language, Literature and Art Institute
Assoc. Prof. Dr. G.BAİMUKHAMEDOVA	Kostanay Social-Technical University
Prof.Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Prof.Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Prof.Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Assoc. Prof. Dr. İlnur ZAKİYEYEV	Bashkir State University
Prof.Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOY	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOY	Termez State University
Prof.Dr. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shigeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof.Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Prof.Dr. Tsendiin BATTULGA	Moğolistan State University
Prof.Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Prof.Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Prof.Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Prof.Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Prof.Dr. Vladimir VISLİVİY	National Technical University of Ukraine
Assoc.Prof.Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Prof.Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Prof.Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Assoc.Prof.Dr. A. Salih ABDULVEHHAB	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
Assoc.Prof.Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFeree LIST / HAKEM LİSTESİ	
Prof. Dr. Melis MİNİSKER	Hatay Mustafa Kemal University
Prof. Dr. Melda ÖZDEMİR	Ankara Hacı Bayram Veli University
Associate Prof.Dr. Bedrettin BASUGUY	Bingöl University
Associate Prof.Dr. Ceyhan Can ÖZCAN	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Ebru ERBAŞ GÜRLER	Istanbul Technical University
Associate Prof.Dr. Neslihan USTA	Bartın University
Associate Prof.Dr. Onur Başar ÖZBOZKURT	Tarsus University
Associate Prof.Dr. Şebnem ERTAŞ BEŞİR	Akdeniz University
Associate Prof.Dr. Tolga DURSUN	Bolu Abant İzzet Baysal University
Associate Prof.Dr. Tolga ŞENOL	Bursa Uludağ University
Associate Prof.Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	Fırat University
Associate Prof.Dr. Volkan YAKIN	Manisa Celal Bayar University
Associate Prof.Dr. Zeynep Yeşim İLERİSOY	Gazi University
Assist.Prof.Dr. Başak ÖZKENDİRCİ	Dogus University
Assist.Prof.Dr. Başak BAĞLAMA	International Kıbrıs University
Assist.Prof.Dr. Beyza ONUR	Karabük University
Assist.Prof.Dr. Bahar Sultan QURRAİE	Karabük University
Assist.Prof.Dr. Ferid ÖNDER	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Assist.Prof.Dr. Kainat ÖZPOLAT	Fırat University
Assist.Prof.Dr. Hakan OLGUN	Istanbul Medeniyet University

Assist.Prof.Dr. Menekşe ŞAHİN KARADAL	Bolu Abant İzzet Baysal University
Assist.Prof.Dr. Mehmet AKTAŞ	Mardin Artıkulu University
Assist.Prof.Dr. Merve KURT KIRAL	OSTİM Technical University
Assist.Prof.Dr. Recep Bülent ŞENSES	Near East University
Instr. MERVE ÜNVER	Marmara University
INDEXED / İNDEKSLER	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBIAD Atf Dizini	
Directory of Research Journals Indexing	
International Institute Of Organized Research (I2OR)	
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
International ResearchBible (Academic Resource Index)	
Social Science Research Network (SSRN)	
Active Search Results Engineer (ASR)	

Necdet Sezal & Beyza Nur Yenişenol Research on the Effects of Work-Family Balance on Job Performance: The Case of Financial Advisors in Konya Province 3432-3446
Ömer Özeren Sustainable Exhibition Stand Design: A Guide for Architecture Students Promoting Environmental Consciousness and Creative Design 3447-3454
Gökhan Murat Üstündağ 1980 Military Coup d'état and the Rise of Religious Politics in Türkiye: The Originators of 2000's Türkiye 3455-3461
Kübra Güngör & Elif Şatıroğlu A Study on Urban Furniture in Rize Recep Tayyip Erdoğan University Zihni Derin Campus Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Zihni Derin Yerleşkesinde Yer Alan Donatı Elemanları Üzerine Bir Çalışma 3462-3470
Şeyda Deveci; Gürbüz Canpolat & Rıdvan Yıldız Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Yeniliğe Bakış Açısı Üzerine Bir Araştırma A Research On Managers' Perspective of Innovation in Educational Organizations 3471-3478
Yazgül Bartin & Muammer Yılmaz Kadına Şiddeti Önlemeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi Examination of Primary Teachers' Views on Preveting Violence Against Women 3479-3484
Ayşe Nur Yılmaz; Fatih Yıldız; Dilek Balcı & Hüseyin Balcı Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Müdür Beklentilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Ideal Principal Expectations According to Teachers' Views 3485-3504
Ayla Göktaş; Özdal Delibaş; Fisun Akıllı & Ömer Kaçmaz Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Dengelerine İlişkin Görüşleri Preschool Teachers' Views on Work Life Balance 3505-3515
Hacı Hayrettin Tıraş; Hüseyin Ağır & Sena Türkmen Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: MINT Ülkeleri Üzerine Bir Analiz The Relationship Between Health Expenditures And Economic Growth:An Analysis On MINT Countries 3516-3524
Mehmet Alp Doğan Erciş Kafe ve Kırathanelerin Sanat ve Estetik Haz Üzerindeki Etkisi The İmpact Of Cafes And Coffee Houses On Art And Aesthetic Pleasure 3525-3538
Berk Emre Kaya Coğrafya Siyaset İlişkisi Geography Politics Relationship 3539-3547
Müslim Benli; Ömür Duran; Kayacan Ziya Uçal & Erdal Akyol Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi Evaluation of the Difficulties Faced by Teachers in Classroom Management 3548-3559
Ali İhsan Engür; Selda Engür; Serpil Kara; Sibel Eser; Sinan Sel & Seher Çetin Akduman Okul Müdürlerinin İş Doyumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma A Research on the Examination of School Principals' Job Satisfaction 3560-3568
Çağla Atış; Hacı Bayram Karakütük; Yaser Karaaslan & Ümmü Ekici Öğretmenlerin Okul Kültürünün Aktarımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of Teachers' Views on the Transmission of School Culture 3569-3577

Gülcan Özmen; Vahdettin Oflas; Elif Ekşi & Cengiz Arslan E-Okul Kullanımında Ortaya Çıkan Problemler Problems Arising in the Use of e-School 3578-3589
Serkan Yıldırım; Tuba Yıldırım; Adem Ak & Gülizar Ak Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Konusunda Düşünceleri Teachers' Thoughts on Organizational Silence 3590-3597
Mine Yesan Gündüz; Özge Denli; Murat Korkut & Demet Dinç Karaboğa İş Sağlığı ve Güvenliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Occupational Health and Safety 3598-3607
Tahsin Savaş; İhsan Oğuz; Yakup Apat & Deniz Turan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Teachers' Views on Measurement and Evaluation Process 3608-3616
Baran Arslan & Yonca Bakır Diderot Etkisinin Online Kompulsif Satın Alma Davranışına Etkisi The Effect of Diderot Effect on Online Compulsive Buying Behavior 3617-3631
Nizamettin Teksin; Kadriye Şenel; Osman Gökhan Çam & Selami Yıldız Okul Müdürlerinin İtibarlı Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on School Principals' Reputable Behaviors 3632-3640
Neşe Emine Durkut Okulöncesi Müdürlerinin Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerini Desteklemek İçin Uyguladıkları Stratejiler Preschool Principals' Strategies to Support Children's Social and Emotional Skills 3641-3650
Abdulkadir Altun Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları ve Etkin Okul Yönetimi: Bir Araştırma ve Değerlendirme Leadership Approaches of School Principals and Effective School Management: A Research and Evaluation 3651-3659
Egemen Serin; Serkan Gülderen; Samet Akça & Ramazan Küçükşakal Okul Kültürünün Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on the Effect of School Culture on Student Achievement 3660-3670
Nihat Vural; Fatih Demir; Ahmet Arık & Fatih Ünal Müdürlerin Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Destek ve İşbirliğini Teşvik Edici Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Principals' Approach to Encouraging Organizational Support and Cooperation towards Teachers 3671-3680
Muhammed İzzettin Uludağ; Nilüfer Menekşe Uludağ; Yıldız Erzurum & Cengiz Durak Eğitimde Değişim Yönetimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Change Management in Education 3681-3689
İbrahim Çıtar; Kamil Doğan; Nurseda Çevik; Ramazan Demiral & Yusuf Kartal Okullarda Teknolojik Liderlerin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri Opinions of School Principals on How Technological Leaders Should Be in Schools 3690-3698
Burak Kılıçkaya & Gökmen Kılıç Eğitim Yöntemlerinin Sporcu Yetiştirilmesindeki Önemi The Importance of Training Methods in Athlete Training 3699-3708
Mehmet Akın; Gülhan Berk; Uğur Akyüz & Ali Oğuz Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on Lifelong Learning 3709-3717
Vedat Yalçın; Serkan Öztürk; Fırat Sarıkaya & Esma Erkan Eğitimde Performans Değerlendirmesi ve Veri Analizi Performance Evaluation and Data Analysis in Education 3718-3727

Dilara Gökçen Paç & Fatih Çağrı Akçay Tarihi Yapılarda Bir Yeniden İşlevlendirme Örneği: Edebiyat Müze Kütüphaneleri An Example of Re-functioning in Historical Buildings: Literature Museum Libraries 3728-3739
Muhammed Koçyiğit; Nurettin Arslan; Vahdettin Polat; Müjdat Kılınç & Mehmet Doğan Öğretmenlerin Profesyonel Gelişim Yolculuğunda Okul Müdürlerinin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on the Role of School Principals in Teachers' Professional Development Journey 3740-3749
İnci Selin Gümüş Görsel Sanat Yapıtlarını Okumak: İkonografi, İkonoloji Ve Göstergebilim Interpreting Visual Artworks: Iconography, Iconology and Semiotics 3750-3756
Elmas Eroğlu Lise Öğrencilerinin Deprem Bilgi Düzeyleri ve Afet Bilinci Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of High School Students' Views on Earthquake Knowledge Levels and Disaster Awareness Perceptions 3757-3765
Muhammet Aslıyüksək; Volkan Osman Taş; Erol Türkoğlu & Cemil Sezer Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Teknoloji Kullanımı ve Etkileri Preschool Teachers' Use of Digital Technology and Its Effects 3766-3775
İlhan Baran Haç Seferleri Döneminde Hristiyanlarla Yaşanan Dini-İtikadi Tartışmalar (Eyyubiler Dönemi) Religious And Theological Debates With Christians During The Crusades (Ayyubid Period) 3776-3782
Mehmet Kaan Kaçar & Meryem Karaaziz Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine Sistemik Derleme Systematic Review On Post-Traumatic Stress Disorder and CBT Therapy 3783-3788
Sabahattin Yılmaz; Osman Akkuş; Selçuk Akıldız; Osman Ali Odabaşı & Murat Ögün Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenlerin Rolü: Pandemi Sonrası Eğitim Ortamında Uygulama ve İyileştirme Stratejileri The Role of Teachers in Online Education: Implementation and Remediation Strategies in a Post-Pandemic Educational Environment 3789-3797
Yaşar Çelik; Mustafa Akçelik; İlnur Akçelik & Ahmet Yıldız Eğitimde Öğrenci Katılımı: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyi Teşvik Etme Stratejileri Student Engagement in Education: Teachers' Strategies to Promote Active Learning 3798-3806
Gül Coşkun El Sanatı Ürünlerinin Kullanım Alanlarındaki Dönüşüm; Dantel Örneği Transformation In The Usage Areas Of Handicraft Products; Lace Sample 3807-3813
Yılmaz Demir; Melih Durmaz; Murat Yavuzalp; Hacı Osman Bayram; Burhan Göktaş & Feride Eraslan Göktaş Öğretmenlerin Mesleki Kimliği: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılar Teachers' Professional Identity: Perceptions of the Teaching Profession 3814-3823

Research on the Effects of Work-Family Balance on Job Performance: The Case of Financial Advisors in Konya Province

ABSTRACT

The accounting profession has been a profession that has a very long history and has shaped commercial life throughout history with the duties it has undertaken, thus affecting social life as well as a profession of great importance for both the business, the society, and the state. This investigation intent to come to a decision the influence of ensuring the work-family balance of financial advisors on business performance. In the study, a literature review was first included. Then the methodology is discussed. This study is a descriptive survey model based on quantitative data. The universe of the research consisted of financial advisors operating in Konya. Survey data were analyzed and evaluated using the SPSS program 25.0. At the end of the study, it was concluded that the intense work pressure and long working hours of the accountants impacted their relationships with families and their job performance. The study was completed by listing the recommendations to the relevant circles.

Keywords: Accounting profession, Work-family balance, Working hours, Job performances

Necdet Sezal¹ 
Beyza Nur Yenişenol² 

How to Cite This Article

Sezal, N. & Yenişenol, B. N. (2023). "Research on the Effects of Work-Family Balance on Job Performance: The Case of Financial Advisors in Konya Province", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3432-3446. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71870>

Arrival: 17 May 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

INTRODUCTION

The concept of the profession is a title that the individual performs in order to maintain his life and is generally achieved by the individual at the end of an intensive education and working process. Therefore, a profession is not just a means of earning money to make a living. Increasing competitive environments as a result of changing and developing conditions have made every aspect of the individual's position in society, mutual relations, status, and social impression related to the profession he has chosen or continued (Nisanci and Iskara, 2018: 139).

The profession chosen by the individual is also the focal point of the person's life based on the factors like providing physical and mental progress, shaping his attitude and behavior by giving meaning to his life, and facilitating his integration with society (Ilhan, 2008: 314). Moreover, determining the success rate of the individual in his/her job, where he/she will marry and with whom he/she will communicate, the profession is immanent to the factors that shape the values, worldview, lifestyle, standards and habits of the individual (Hoppock, cited in Kuzgun, 2003: 6).

Depending on the conditions of the situation in some professions in the modern world, their preference rates are high. The profession of financial advisor is one of these professions.

Accounting is a discipline that incorporates various functions such as: recording, classifying, summarizing, reporting, and interpreting. Those who combine these functions and make comments by integrating them are members of the accounting profession. Accountants are a professional group that acts as a bridge between the state and taxpayers. It is only thanks to them that the fight against the informal economy, the increase in tax awareness in society, and the compatibility of accounting systems with international accounting standards with the growing economy.

Along with the changes in financial, social, and technological fields, the financial advisor profession has gained a lot of importance and has become very influential in economic life (Akbulut, 1999: 125). In addition, financial advisors' long and intense working hours constitute the profession's problematic and troublesome parts. Arduous processes, such as the long and intense working hours of the profession cause the members of the profession to have difficulty in maintaining the work-family balance (Thorntwaite, 2004). Many professionals who fail to establish a work-family balance do not get the productivity and satisfaction they expect from their jobs (Saltzstein and Saltzstein, 2001).

In the first part of this study, literature review is included. Then there are the methodology and findings and discussion sections. The study is concluded with conclusions and recommendations.

¹ Assist. Prof. Dr., Mersin University, Vocational School of Social Sciences, Mersin, Türkiye

² PhD Student, Konya Selçuk University, Social Sciences Institute, Konya, Türkiye

LITERATURE REVIEW

The following topics are included in this section: the historical development of the accounting profession, the development of the financial advisory profession in the world and Türkiye, work-family equilibrium, impacts of work-family equilibrium on job performance and evaluation of previous studies.

Historical Development of the Accounting Profession

The Mesopotamians recorded in detail transactions involving animals, livestock, and crops and thus used primitive accounting methods. For example, "Monday, May 12th: In exchange for the three chickens I provided today, William Smallwood (the worker) promised a bag of seeds when the autumn harvest was complete." All these transactions were kept in individual ledgers. Where a dispute arose, they brought the matters before the magistrates and presented these records as evidence. Although tiring, this system detailing every deal has been ideal (Investopedia.com).

In the early days of history, accounting was a simple double-sided record-keeping process, but with the change and development of time and conditions, it has become a branch of science that guides economic growth and is divided into sub-titles. The history of accounting dates back to 3000-4000 BC. In these centuries, accounting was a system seen in many societies and had different application techniques in every civilization (Gokgoz, 2011: 168-169). According to the evidence obtained from civilizations, the simple methods societies apply are similar to today's profit-loss calculation. In the periods when the text was used, the explanation, collection date, and amount digits were added, and in this way, it resembles today's cash book. As for the Babylonians, the civilization where trade was most developed, there are provisions for keeping records in the Code of Hammurabi. According to some views, the invention of writing and numbers has been associated with accounting, considering that accounting systems are based on ancient times. (Can, 2007: 9). In the sources in the literature, it is generally written that the history of accounting first started with the Assyrians and then transferred to Egypt and centuries later to Italy in the time of Pacioli (Webster, 1937: 101; cited by Can, 2008: 96). It is possible to come across the first written documents about accounting in the Sumerians in 5000 BC, in the Hebrews in 4000 BC, in the Egyptians in 3000 BC, in the Babylonians in 2000 BC, and in the Greeks in 500 BC (Can, 2008: 96).

The reason behind the opinion that the double-sided recording system, which dates back to ancient times, was invented by the Italian mathematician Luca Pacioli, is that he mentioned the double-sided recording system in a part of his 36-chapter book called 'Aritmethica, Geometry'. However, Pacioli was not the inventor of the double-sided recording system, and this system did not originate in Italy. The works named Kanun-i Saadet, Cami'ül-hesap, Risale-i Felekkiye, written during the Ilkhanate period before Luca Pacioli, are proof of this view. The foremost among these books written during the Ilkhanate period is Risale-i Felekkiye der İlm-i Siyakat (1363), written by Abdullah İbni Muhammet İbni Kiya el-Mazandarani. In this work, the basic principles and application of double-sided recording are applied today. The book, which consists of eight chapters, introduces public accounting with seven types of ledger examples.

The industrial revolution, which started in England in the 18th century and then affected the whole world, can be expressed as the transition process from a production system based on human and animal power to a mode of production based on steam engine power. According to many sources in the literature, the Industrial Revolution is the second turning point in human history. After the 18th century, the science of technology was transferred to practice, and it developed in the 19th and 20th centuries by being influenced by science and technology (Dogan, 2021: 3).

In short, accounting science was born in parallel with these needs. It took its place in modern life by being influenced by the relations of societies with each other such as trade, religion, law, state, science, and technology for centuries. Its development and change are still in progress, depending on the conditions.

The Development of the Financial Advisory Profession in the World and in Türkiye

The accounting profession emerged in Venice towards the end of the 16th century. Since then, it has been established and developed in Western countries based on certain moral and professional rules, and has achieved strong structuring in England, the United States and other industrialized countries. In Türkiye, the accounting profession started to develop within the framework of the need for accounting personnel for institutions that were limited in the first years of the Republic. With these staff, taxpayers were forced to keep books, and the Ministry of Finance started to employ expert personnel in order to control and audit the taxpayers' taxes and fees and their accounting records (Saygili, 2017: 4).

As a matter of fact, in every period, professional accountants have been needed to attract investors to institutions and to maintain investor confidence. The accounting profession gained official recognition with the establishment of the American Association of Certified Public Accountants (AAPA) in 1887 and the use of the professional title of certified public accountant (CPA) in 1896. This title was conferred on individuals who successfully passed the state

examinations and who have three years of experience in the field of accounting. Following these developments, less than 20 years later, demand for CPAs increased rapidly in 1913, when the US government, which needed money for the war, began collecting income taxes (investopedia.com).

Thanks to the technological developments experienced today, accounting has evolved, changed and automated. Since the first accounting records were kept in the United States of America, accountants have used some tools. Invented by William Seward Burroughs in 1887 and developed for commercial activities in 1890, the calculator helped calculate the first accounting slips and ledgers in history. When the first large computer was introduced by IBM in 1952, accountants were the first users. In 1961, computers used only by accountants were replaced by microchips and computers that everyone could use were manufactured.

Efforts to legalize the accounting profession in Türkiye date back to the year 1932. In 1932, the first draft law on the profession was lost in the archive of the Ministry of Finance, while it was subjected to bureaucratic procedures among ministries. Afterward, the efforts to bring the accounting profession to a legal status continued, and as a result of these efforts, it gained legal status with the law numbered 3568, enacted in 1989. With this law, accounting professionals were counted as Independent Accountants (IA), Certified Public Accountants (CPA), and Sworn-in Certified Public Accountants (Sworn-in CPA), while the title of Public Accountant was abolished with a subsequent regulation (Gunduz and Ozen: 2016: 68).

The subject of the profession of Certified Public Accountant and Sworn-in Certified Public Accountant (CPA/Sworn-in CPA) is regulated by the 2nd article of the Law No. 3568. The objective of the occupational law numbered 3568 is to ensure the healthy and reliable functioning of the activities carried out in the enterprises. The purpose of the law is also to subject the results of operations to inspection and evaluation within the scope of the relevant law, and to present the information about the real situation of the enterprise to those who need information from the enterprise and to the interpretation of official authorities in an objective way. Thus, thanks to the law, it has been started to regulate the profession, services and professional organizations of Financial Advisor and Certified Public Accountant in order to realize high professional principles (Saygili, 2017: 2).

The subject of the profession of independent accountant and financial advisor consists of activities related to enterprises and businesses belonging to real and legal persons, such as: To keep the books in accordance with the generally accepted accounting principles and the provisions of the relevant law, to prepare the balance sheet, profit and loss statements and other documents, and to do similar works, to establish and develop accounting systems, to regulate the operations related to business administration, accounting, finance, financial law and their applications or to act as a consultant on these issues, to carry out examination, analysis, audit on the aforesaid matters, based on documents, to give written opinion on matters related to financial statements and declarations, to prepare reports and the like, and to do arbitration, expertise and similar works (www.turmob.org.tr).

Work-Family Balance

Individuals have different social roles in daily life. The materiality of roles in everyday life determines who individuals are and how they use their personal resources and time. According to Super (1990), combining more than one role of an individual in daily life (for example, the role of employee, role of family personality) forces the individual to a choice. In other words, the fact that an individual assumes more than one role in daily life at the same time either creates a negative effect by putting the person under stress or creates a positive effect by providing satisfaction to the individual from these roles in life. But most of the time, what happens is that there is an imbalance between the roles of the individual and as a result it becomes a source of stress for the individual (evrimagaci.com).

It is given that the situation of leaving the job causes some problems for businesses and employees. Also, it is seen that the members of the profession working in the public accounting and financial advisor offices are inclined to leave their jobs due to the inability to meet their demands (Akin, 2007: 144).

The individual's work and family roles in society is a frequently studied subject in psychology and many other fields. Work-family equilibrium has two important scopes: "work-family collision" and "work-family simplification". According to Voydanoff (2004), work-family conflict and work-family facilitation are different cognitive evaluations of the work-family field. Awareness of work-family conflict and work-family facilitation is fed by the dominance of needs or references increasing performance. In other words, trying to minimize work-family conflict and maximizing facilitation gives rise to the concept of work-family equilibrium (Frone, 2007: 88).

For work-family balance, a definition can be made as the individual's interest in his roles in work and family life at the same level and satisfaction from these roles at the same rate (Greenhaus et al., 2003:512). The level of "balance" is achieved when individuals do not limit the time allocated to the people around them due to responsibilities and obligations between work and family (Dogrul and Tekeli, 2010: 345). It is debated that work-life equilibrium is achieved when employees have control over how, when and where they work (Webber et al., 2010: 60).

When there is no work-life balance, a person's family life negatively affects his work life or vice versa, while his work life affects his family life negatively (Carikci and Celikol, 2009). In other words, it is very important for working individuals to be able to establish a work and family balance. Otherwise, the consequences of this are very severe for individuals, families and society (Hall and Richter, 1988). In addition, studies show that work-family imbalance causes low job satisfaction and low organizational commitment (Beauregard and Henry, 2009: 44).

Work-family equilibrium refers to the harmony of family and work obligations of individuals in the society. Individuals try to balance their work and family lives, regardless of their office and position. Trying to reach the equilibrium merely with personal efforts has become more difficult day by day as a result of changing and developing conditions. The stress arising from these difficulties is felt by the individual more and more every day. The increasing weight of work in the life of the individual, longer and more intense working hours, the increase in the quality of life, the existence of financial difficulties, and the indispensability of family unity have further increased the competition between work and family (Kapiz, 2002: 140).

Work-family life equilibrium is closely related to the following (Greenhaus et al., 2003: 515; Goff et al., 1990:804): "It improves one's quality of life and mental health. - It increases the individual's contribution to social peace. It reduces absenteeism by increasing the productivity of the individual. It increases the individual's commitment to his work by positively affecting the morale of the employees. It increases the individual's expectation of both life and job satisfaction."

The Effect of Work-Family Balance on Job Performance

With each passing day, when the traditional management style is less adopted and the modern business and management approach is adopted, the individual element has become an important capital element that adds value to the institution for businesses, rather than just a cost factor. Therefore, individuals working in an enterprise began to be observed and evaluated. Observing and evaluating employees in this way has brought with it many definitions and views that are difficult to explain, analyze and compare. One of the definitions in question and the foremost among these is the concept of performance. There may be the same differences between people who graduated from the same school and under the same conditions, received the same education at the same age, and were assigned to the same profession. While one person is constantly advancing, the other is unable to progress and can be stuck in the same position. The reason for these differences is the performance of individuals (Bingol, 2010: 379).

The literature contains many explanations about performance. As a term meaning, performance is fulfillment, ability, achievement, capacity, being capable of handling a task and fulfillment of one's own responsibility at any cost. Functionally, performance is related to responsibility and the individual, and it is the rate of fulfilling the task and reaching the determined targets in a way that meets the predetermined goals as a requirement of the job (Bingol, 1997: 216). Performance is an opinion that quantitatively and qualitatively shows what an individual, a group or an organization can achieve for the objective determined for that job (Bukulmez, 2013: 8).

The expectations of individuals for business life differ depending on the production and consumption habits and industrial culture of the society they live in. However, expectations can be classified as follows (Özgüven, 2003: 33): "Job satisfaction, -Employment security, -Fair wages, -Sense of belonging, -Recognition, approval".

The classification of these factors may vary depending on the culture, the characteristics of the people and the work they perform. On the other hand, since wages and employment security feed the most basic aspects of individual needs, belonging, respect, approval and promotion opportunities come to the fore in job expectations. However, as the level of education and qualifications decrease, physiological needs such as the financial aspect of the job and providing security and safety needs become more important. Another factor necessary for ensuring work-family balance and preservation work performance at the desired level is the concept of awareness (Karavardar, 2015: 189).

Job performance is the results achieved by an employee within the scope of fulfilling the responsibilities assigned to him within a certain period of time (Ozgen et al., 2002: 209). If these results are positive, it means that the employee has successfully fulfilled his obligations and his performance is high. If these results are negative, it is accepted that the employee is unsuccessful and therefore his performance is low (Bingol, 2006: 321).

There is a positive relationship between the increase in job satisfaction of the personnel and their performance. As a matter of fact, as the needs and expectations of the employees are compensated, they exhibit more optimistic, positive and productive behaviors as to their profession (Uluturk, 2020: 945). Factors that have an impact on job performance are divided into three parts in the business world (Bekci et al., 2007):

1. *Physical Factors*: The physical characteristics of the employee (age, gender, health status), effects stemming from work, workplace layout, repetitive jobs, placement of equipment required during work, jobs that require unhealthy posture, jobs that require static posture

2. *Environmental Factors*: Noise, temperature, humidity and airflow, lighting, vibration, chemicals

3. *Psychological Factors*: Family issues, professional problems, economic difficulties, insecurity, limited career opportunities, negative social communication in the workplace, pressure to work in the group.

As a matter of fact, the endless demands for both business life and social life adversely affect the general health and happiness levels of employees around the world (Jang et al., 2011).

Evaluation of Previous Studies

In their study, Erben and Okten (2014) touched upon the following: the increase in the number of female employees and dual occupation families, the increase in competition in the business environment and the developments in technology, and the work-family life equilibrium as well as the fact that understanding the role of the leader in this balance will emerge as a necessity. This study shows that when employees establish a grateful equilibrium between their work and family life, their professional well-being increases.

Aydemir (2015) investigates the problems of professional accountants and their expectations for solutions. In this context, a questionnaire was applied to accountants and 428 questionnaires were evaluated. According to the results obtained, the following were identified as the most important problems, respectively: “heavy workload”, “some professionals keep books very cheaply”, “taxpayers do not pay their wages or make irregular payments”, and “the low earnings of professional accountants despite their professional qualifications and responsibilities”. When it comes to expectations, he comes to the conclusion that they are demanding the following: finding a solution for the collection of wages, simplifying statements and notifications, ensuring the profession to gain the respect it deserves, taking the opinions of the professionals and professional organizations in the regulations to be made in the professional field, and bringing a quota to the number of books to be kept by the members of the profession.

In their article, Gunduz and Ozen (2016) aim to identify the problems of professional accountants operating in Uşak and their expectations as to the solutions. According to the information obtained as a result of the study, when the problems of accounting professionals in general are examined, it is seen that they complain about the following: according to the very high majority, they have a heavy workload and cannot spare time for their private lives, their wages are far from meeting their labor, and their other colleagues keep a book at a price below the current tariff. It has been pointed out that the expectations of professional accountants operating in Uşak from the state are to reduce bureaucratic procedures, to take the opinion of accountants in the amendments to be made in the tax legislation, to provide information about the changes in accounting standards, and to ensure that the profession is given the value it deserves.

Ozyurek (2009) attempted to identify the problems and expectations of the members of the profession with the questionnaire he applied in his study. According to the customers, the problems encountered while collecting the fees they have to take are still the biggest problem. Another important problem is that the intense changes in tax laws are followed with difficulty by accountants, and it is stated by the members of the profession that they have difficulty in following the changes in tax laws. The long working hours also negatively affect the health structure of those who choose this profession. Despite all the negativities, it has been concluded that the members of the profession are happy to be in the profession and look to the future of the profession with hope, and that the standardization of the profession is expected to bring positive results for the future.

Toker and Kalıpci (2020) examined the impact of work-life equilibrium on life pleasure within the scope of the mediating role of laying down to the work. As per the findings, when the work-life equilibrium of the person's is disturbed, both his work life and his private life are impressed, and subsequently life contentment is also impressed. It has been concluded that the use of applications that will be associated with laying down to the work in enterprises will be a significant force that connects employees to the organization.

In his study, Yanik (2017) examined the level of stress perceived by professional accountants in terms of demographic factors. He analyzed 425 survey data obtained from Kocaeli Chamber of Certified Public Accountants and indicated that the the level of stress professional accountants differ from the variables of age and years of experience.

In his study, Aksoylu (2019) investigated whether members of the profession are affected by occupational stress factors according to demographic variables. As per the data obtained, the following 8 factors that cause occupational stress have been identified: physical conditions, financial concerns, standards and supervision, time, nature of the job, continuity of the profession, level of knowledge and ethics. There is a statistically significant relationship between the determined factors and the demographic variables of marital status, education level, working style, professional experience and income level.

In his article, Kaplanoglu (2014) examined the most causes of proficient stretch in bookkeepers and their relationship with the results of proficient push. Part equivocalness, part struggle, part over-burden, and concerns almost career advancement were talked about as sources of push. Work-related pressure, purposeful to change/quit work, and work fulfillment were said as the results of push.

In their article, Yurur and Keser (2010) conducted an examination in arrange to uncover the impact of enthusiastic fatigue on the intervening part of work-related pressure in their ponder exploring the impact of work fulfillment. 350 essential and tall school instructors working in open schools in Yalova taken an interest in this overview. As a result of this study, it was decided that the work fulfillment levels of the instructors taking an interest within the inquire about were over the normal, and the levels of work-related pressure and enthusiastic fatigue were at a normal level opposite to desires.

Biyan (2012) concluded in his think about that individuals of the calling have the taking after contemplations: they had to work much more than typical working hours to total their every day work, they seem not discover qualified faculty, there was a collection issue and out of line competition among proficient faculty, legitimate directions such as laws, statutes and directions are distant from being comprehensible, 89.7% of CPAs say that TURMOB (Union of Chambers of Certified Open Bookkeepers) does not satisfactorily ensure the rights of its experts.

In their consider on Open Bookkeepers and Certified Open Bookkeepers in Antalya, Tetik, Kinay, and Ciger (2008) inspected the degree to which the individuals of the calling were influenced by the said alter, how they looked at the long run of the calling, their desires and the issues they confronted. As a result of the inquire about, it has been decided that the individuals of the calling utilize technology for a single reason in terms of benefit to the citizen, but they don't make sufficient utilize of innovation in things such as electronic communication, information integration and giving the opportunity for citizens to get to their claim data remotely. In addition, when it comes to taking an interest always in professional instruction programs for these improvements, in spite of the fact that the individuals of the calling consider the preparing gotten some time recently beginning the calling adequate, diverse suppositions have been put forward between those who have been practicing the calling for a long time and those who have fair begun.

In his consider, Taysi (2012) experimentally inspected whether proficient bookkeepers encounter burnout disorder, and on the off chance that so, at what level. The consider demonstrates the presence of burnout in experts agreeing to different statistic conditions.

In their think about, Ozbozkurt (2019) expressed that due to the quick advancements in data and communication innovation and individuals' ways of life, representatives confront technostress so they might not set up a adjust between their work and individual lives which organizations actualized work-life adjust programs in arrange to overcome this.

Within the consider of Gunay and Demiralay (2016), it was contended that person work stretch and burnout disorder would have negative impacts in guaranteeing the work-family life adjust, and in this article, the bookkeeping calling, which is thought to have a tall level of push, is examined. They conducted this experimental consider in arrange to uncover the relationship between work stretch, burnout and work family life adjust and attempted to look at the affiliation.

METHODOLOGY

In this section, information is provided as to the determination of the research problem, the objective of the research, the relations between the variables, the research model, the determination of the hypotheses, the importance of the research, its limitations and assumptions, the methodology of the research and the findings and evaluations.

The Problem, Objective and Importance of the Research

The investigate was connected to Monetary Advisors in Konya in arrange to examine the impact of work-family adjust of monetary advisors on trade execution. With this inquire about, we pointed to decide the impact of guaranteeing the work-family adjust of monetary advisors on trade execution. The satisfaction of individuals in their family life affects their work life or their satisfaction in their work life also affects their family life. This situation brings the work-family balance to the agenda. At this point, when individuals achieved work-family balance, they can benefit both themselves, their families, business life and society. Job satisfaction affects all active roles of the individual.

Method, Scope and Limitations of the Research

This investigate points to decide the impact of guaranteeing the work-family adjust of money related advisors on trade execution. The inquire about could be a expressive overview demonstrate based on quantitative information. Graphic survey models are overview models made on the total universe or a gather, test or sample to be taken from a universe comprising of numerous components, in arrange to create a common judgment around the universe (Balci, 2015). The sample is a small set selected from a certain universe, according to certain rules, and considered to represent the universe from which it was selected (Karasar, 2000). Determining the sample size is based on the possibility of making generalizations about the universe from the data obtained from a sample mass. (Altunışık et al., 2010).

We developed and used the “Work-Family Balance and Job Performance of Financial Advisors” scale as a data collection tool in the research. We performed explanatory and confirmatory factor analyzes for the scale. In the study, by calculating the 0.95 confidence level and the 0.05 significant level in the sample size determination table, we reached the conclusion that (n=322+) people working as financial advisors in Konya province should be reached. The working population of the research is financial advisors actively working in Konya. According to the data obtained from Konya Chamber of Financial Advisors, we determined the number of employees as approximately $\alpha=2000$. Within the scope of the research, we conducted a face-to-face and online survey with 302 Financial Advisors. Due to the professional work load of the Financial Advisors, 24 surveys could not be returned. Data for a total of 278 returned surveys were analyzed and evaluated using the SPSS program 25.0.

The fictional model of the research is given in Figure 1.

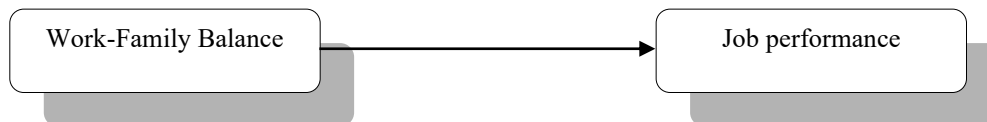


Figure 1: The Fictional Model of the Research

Based on the theoretical model of the research and for the objective of the research, the variables determining the effect of financial advisors’ work-family balance on job performance were examined. Accordingly, and as a result of the information obtained from the literature, the following hypotheses were established:

H₁= There is a significant relationship between work-family balance and job performance.

H₂= Work-family balance has a significant effect on job performance.

H₃= The gender variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages.

H₄= The marital status variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages.

H₅= The number of children variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages.

H₆= Age variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages.

H₇= Educational status variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages.

H₈= The number of taxpayers variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages.

H₉= The length of service variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages

FINDINGS and DISCUSSION

We tried to reach the people within the scope of the research with the simple random sampling method from the population. However, in the study, surveys of n=278 people returned. It was decided that this number represents the study universe. The distribution of the participants in the study is given in Table 1.

Table 1: Sample Distribution of Comparison of Service Period of Financial Advisors Participating in the Research with Other Variables

		0-5 Years		6-10 Years		11-15 Years		16-20 Years		21 and above	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gender	Male	61	30,8	38	19,2	38	19,2	29	14,6	32	16,2
	Female	39	48,8	22	27,5	8	10,0	4	5,0	7	8,8
Education status	High school	24	57,1	6	14,3	4	9,5	2	4,8	6	14,3
	Associate Degree	17	40,5	13	31,0	7	16,7	4	9,5	1	2,4
	Undergraduate	53	35,8	28	18,9	25	16,9	21	14,2	21	14,2
	Graduate	6	13,0	13	28,3	10	21,7	6	13,0	11	23,9
Marital status	Married	30	16,9	42	23,7	38	21,5	29	16,4	38	21,5
	Single	70	69,3	18	17,8	8	7,9	4	4,0	1	1,0
Number of children	None	46	63,0	21	28,8	3	4,1	2	2,7	1	1,4
	One Child	39	49,4	15	19,0	18	22,8	5	6,3	2	2,5
	Two Children	5	7,2	22	31,9	17	24,6	11	15,9	14	20,3
	Three Children and above	10	17,5	2	3,5	8	14,0	15	26,3	22	38,6
Age	18-24 Years	43	84,3	3	5,9	3	5,9	1	2,0	1	2,0
	25-31 Years	46	54,1	25	29,4	13	15,3	1	1,2	0	0,0
	32-38 Years	8	13,3	24	40,0	16	26,7	10	16,7	2	3,3
	39-45 Years	2	4,0	6	12,0	14	28,0	15	30,0	13	26,0
	46 and above	1	3,1	2	6,3	0	0,0	6	18,8	23	71,9
Number of Taxpayers	0-20	61	62,2	18	18,4	9	9,2	3	3,1	7	7,1
	21-40	18	23,4	28	36,4	18	23,4	6	7,8	7	9,1
	41-60	5	11,6	7	16,3	8	18,6	11	25,6	12	27,9
	61 and above	16	26,7	7	11,7	11	18,3	13	21,7	13	21,7

When Table 1, which illustrates the sample distribution of the comparison of the service period of the financial advisors participating in the research with other variables, is examined; The weighted service period of male and female financial advisors is between 1-10 years. The weight of education distribution is associate degree, undergraduate and 1-10 years of service. When it comes to the weight of the number of children of the financial advisors, the weight of the service period of those who do not have children and who have only one child is between 1-10 years. Age weight is between 18-31 years and 1-5 years of service. The number of taxpayers is between 0-40 and their service period is between 1-10 years.

The scale of “Work-Family Balance and Job Performance of Financial Advisors” was developed and used as a data collection tool in the research. The work started with the item pooling phase, one of the scale development phases, and expert opinion was taken. With the help of the expert opinion, 28 items related to work-family balance and 12 items related to job performance were determined. These items were asked to the participants in a five-point Likert form such as 1-Strongly Disagree and 5-Strongly Agree. As a result of the application, explanatory and confirmatory factor analysis was performed for the scale items. In the explanatory factor analysis, the KMO value was .885, the approximate Chi-Square value was 7348,236, the degree of freedom was 780, and the significance level was $p < 0.01$. This finding demonstrates that the data set is suitable for factor analysis. For the eigenvalues of the scales, work-family balance was found $\lambda_1 = 12.890$, job performance $\lambda_1 = 5.388$, for the explained variance rates, work-family balance was found to be 32,225, job performance was 45,695%, and a total of 77,92%. As factor load values, work-family balance was found to be minimum, 664-, 846, and job performance, 741-, 873. These findings show that the scale has construct validity. The confirmatory factor analysis results of the scale are presented in Table 2.

Table 2: Goodness of Fit Indices of the Scale

Scale Model	ΔX^2	sd	p	$\Delta X^2/sd$	GFI	CFI	RMSEA	RMR
Work-Family Balance and Job Performance of Financial Advisors	227,748	77	.645	2,96	.88	.96	.01	.03

Note:

(i) * at $p < 0.01$ significance level, the relationship is significant

(ii) ΔX^2 (cmin chi-square test result, sd (degrees of freedom), p (significance value), $\Delta X^2/sd$ (cmin chi-square value divided by degrees of freedom), GFI (absolute fit index), CFI and RMSEA (comparative fit index), RMR (residual based fit index).

To examine the model results in Table 3 in general, it is seen that the goodness of fit of the scale is quite good (Bayram, 2013; Meydan and Sesen, 2015; Karagoz, 2016).

Reliability analysis is a method developed to evaluate the characteristics and reliability of tests, surveys or scales used in measurement. Foremost among these models for reliability analysis is the Alpha (α) model. The Cronbach Alpha method investigates whether k number of questions in the scale expresses a whole that shows a coherent structure. It is obtained by proportioning the weighted standard mean of change and the sum of the variances of k number of questions in a scale to the general variance. It takes a value between 0 and 1. Alpha (α) coefficient $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ is considered to be quite reliable and $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ is considered to be highly reliable (Kalayci, 2010). The Alpha (α) value of the Work-Family Balance and Job Performance of the Financial Advisors scale used in the research was calculated as .883. This finding demonstrates that the internal consistency coefficient of the scale is quite reliable.

We recorded and analyzed the data collected through the scales in the SPSS 25.0 package program. Descriptive statistics includes statistical techniques and methods that describe the outcomes of observations with some statistical measures. Descriptive statistics are as follows: measures of central tendency such as mean, median and mode, measures of deviation from the mean such as standard deviation and variance, and measures of deviation from normal such as skewness and kurtosis (Arici, 1975). The t test is used to investigate whether there is a difference in means between two sample groups. The significance levels of the differences between groups in t-test analyzes are single-tailed or double-tailed (Kalayci, 2010). The F test is used to investigate whether there is a difference in means between more than two sample groups (Buyukozturk, 2005). Correlation is a statistical method that reveals the tendency, degree and importance of the relationship between variables. Regression analysis is an analysis method that reveals the effect of the independent variable on the dependent variable (Ozdamar, 2015). The significance level of the research will be taken as $p < 0.05$. We turned the findings obtained as a result of the analysis into tables in accordance with the research questions and interpreted them. Descriptive statistical analysis results of work-family balance and job performance scale scores are presented in Table 3.

Table 3: Descriptive Statistics Analysis Results Regarding Scale Scores

Measurement Data	Arithmetic mean	Standard deviation	Skewness	Kurtosis
Work-Family Balance Scores	3,52	,725	-,295	-,353
Job Performance Scores	1,76	,443	,123	-,351

When Table 3, which includes the descriptive statistical analysis results of the scores obtained from the work-family balance and job performance scale, is examined, arithmetic mean and standard deviation values, scale-wide work-family balance measurement data were found $3.52 \pm .725$, scale-wide job performance measurement data were found $1.76 \pm .443$. The kurtosis and skewness values are included in the normal distribution curve. In the research, it was found that the work-family balance scores of financial advisors are high, while their job performance scores tend to decrease. The correlation analysis results of the relationship between work-family balance and job performance are presented in Table 4.

Table 4: Correlation Analysis Results

	Work-Family Balance Scores	Job Performance Scores
Work-Family Balance Scores	1	
Job Performance Scores	-,473**	1

* at the level of $p < 0,05$ significance, the relationship is significant

** at the level of $p < 0,01$ significance, the relationship is significant

Table 4, which contains the correlation analysis results of the relationship between work-family balance and job performance, suggests that there is a statistically negative significant relationship between financial advisors' work-family balance and job performance scores [$r = -.433$, $p < 0.01$]. In other words, when the work-family imbalances of financial advisors increase, their job performance decreases. Therefore, the hypothesis of "*H₁ = There is a significant relationship between work-family balance and job performance*" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

A regression analysis was conducted as to the effect of work-family balance on job performance. Analysis results are presented in Table 5.

Table 5: Regression Analysis Results

Path of Variables	β	SE	S β	t	p
Work-Family Balance → Job performance	-,289	,032	-,473	8,914	,000*

Notes:

(i) Coefficient of Determination $R = .473$ $R^2 = .224$ Regression Model Significance Test $F_{(1-276)} = 79.455$ $p = .000^*$

(ii) Dependent Variable: Job Performance Measurement Data

(iii) * at $p < 0.05$ significance level, the relationship is significant,

Regression analysis refers the explanation of the relationship between a dependent variable and one or more independent variables with mathematical equations. As can be seen in the table above, the regression model is significant since the significance value of the F test is less than 0.05 ($0.00 < 0.05$) [$F_{(1-276)} = 79,455$, $p = .000^*$]. Therefore, the available regression model can be used for prediction. The R^2 value in the table shows that the work-family balance measurement data can explain 22.4% of the change in the dependent variable job performance. Work-family balance measurement data → has a statistically significant effect of -28.9% on job performance [$\beta = -.289$, $p < 0.05$]. In other words, the work-family imbalance reduces the job performance of financial advisors by 28.9%. Therefore, the hypothesis of "*H₂ = Work-family balance has a significant effect on job performance*" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

Table 6 illustrates the results of the independent samples t-test analysis whether there is a significant difference between the work-family balance and job performance scores according to the gender variable.

Table 6: Independent Samples T-Test Analysis Results Regarding Gender Variable Groups

Measurement Data	Gender	N	Arithmetic mean	Standard deviation	t	p
Work-Family Balance Scores	Male	198	3,53	,766	,360	,719
	Female	80	3,50	,618		
Job Performance Scores	Male	198	1,71	,436	2,469	,016*
	Female	80	1,86	,445		

Table 6, which includes the results of independent samples t-test analysis on whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the gender variable, work-family performance scores [$t=.360$ $p=.719$] do not show a significant difference according to the gender variable. On the other hand, job performance scores [$t=2.469$ $p=.016^*$] differ significantly according to gender variable. Work-family balance score averages of financial advisors were close to each other. Moreover, there is an increase in the job performance scores in favor of female employees. Therefore, the hypothesis of " $H_3=$ The gender variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages." was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

Table 7 shows the results of the independent samples t-test analysis whether there is a significant difference between the work-family balance and job performance scores according to the marital status variable.

Table 7: Independent Samples t-Test Analysis Results Regarding Marital Status Variable Groups

Measurement Data	Marital status	N	Arithmetic mean	Standard deviation	t	p
Work-Family Balance Scores	Married	177	3,68	,692	4,975	,000*
	Single	101	3,25	,703		
Job Performance Scores	Married	177	1,68	,436	3,943	,000*
	Single	101	1,89	,424		

Table 7, which contains the results of the independent samples t-test analysis on whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the marital status variable, shows a significant difference as per the work-family performance scores [$t=4.975$ $p=.000$], job performance scores [$t=3.943$ $p=.000^*$] and gender variable. There is an increase in favor of married employees in the work-family balance score averages of financial advisors, and an increase in favor of single employees in job performance scores. Therefore, the hypothesis of " $H_4=$ The marital status variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at the one percent significance level.

The results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the number of children are presented in Table 8.

Table 8: One-Way Analysis of Variance Results Regarding Number of Children Variable Groups

Measurement Data	Number of Children	N	Arithmetic mean	Standard deviation	F	p
Work-Family Balance Scores	No Children	73	3,51	,622	2,264	,081
	One Child	79	3,41	,768		
	Two Children	69	3,71	,741		
	Three Children and more	57	3,46	,744		
Job Performance Scores	No Children	73	1,82	,452	1,797	,148
	One Child	79	1,73	,441		
	Two Children	69	1,67	,386		
	Three Children and more	57	1,82	,487		

Table 8, which contains the results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the number of children variable, does not show a significant difference as per the work-family balance scores [$F=2.264$ $p=.081^*$], job performance scores [$F=1.797$ $p=.148^*$] and number of children variable. Therefore, the hypothesis of " $H_5=$ The number of children variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages" was rejected at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

The results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the age variable are presented in Table 9.

Table 9: One-Way Analysis of Variance Results for Age Variable Groups

Measurement Data	Age	N	Arithmetic mean	Standard deviation	F	p
Work-Family Balance Scores	18-24 Years	51	3,20	,724	5,106	,001*
	25-31 Years	85	3,55	,741		
	32-38 Years	60	3,70	,727		
	39-45 Years	50	3,71	,616		
	46 and Older	32	3,34	,660		
Job Performance Scores	18-24 Years	51	1,91	,416	2,659	,033*
	25-31 Years	85	1,75	,452		
	32-38 Years	60	1,72	,442		
	39-45 Years	50	1,64	,422		
	46 and Older	32	1,79	,451		

Table 9, which contains the results of a one-way analysis of variance on whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the age variable, shows a significant difference as per the work-family balance scores [F=5.106 p=.001*] job performance scores [F=2.659 p=.033*] and age variable. To determine from which groups the significant difference originated, we performed Tukey's honest significance test, also known as Tukey HSD. According to the test results, there is an increase in favor of the 39-45 age group in work-family balance scores and in favor of the 18-24 age group in job performance scores. Therefore, the hypothesis of "*H₆ = Age variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages*" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

The results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the education level variable are presented in Table 10.

Table 10: One-Way Analysis of Variance Results for Educational Status Variable Groups

Measurement Data	Educational Status	N	Arithmetic mean	Standard deviation	F	p
Work-Family Balance Scores	High school	42	3,27	,826	2,667	,048*
	Associate Degree	42	3,69	,784		
	Undergraduate	148	3,56	,663		
	Graduate	46	3,49	,728		
Job Performance Scores	High school	42	1,92	,361	3,216	,023*
	Associate Degree	42	1,81	,448		
	Undergraduate	148	1,72	,455		
	Graduate	46	1,66	,434		

Table 10, which contains the results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the educational status variable, shows a significant difference as per work-family balance scores [F=2.667 p=.048*], job performance scores [F=3.216 p=.023*] and the educational status variable. Tukey HSD test was used in order to determine from which groups the significant difference originated. According to the test results, we found an increase in work-family balance scores in favor of the associate degree graduation group and in the job performance scores in favor of the high school graduation group. Therefore, the hypothesis of "*H₇ = Educational status variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages*" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

The results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the number of taxpayers are presented in Table 11.

Table 11: One-Way Analysis of Variance Results Regarding the Number of Taxpayer Variable Groups

Measurement Data	Number of Taxpayer	N	Arithmetic mean	Standard deviation	F	p
Work-Family Balance Scores	0-20	98	3,29	,691	7,283	,000*
	21-40	77	3,67	,690		
	41-60	43	3,82	,657		
	61 and above	60	3,50	,763		
Job Performance Scores	0-20	98	1,91	,414	6,394	,000*
	21-40	77	1,70	,479		
	41-60	43	1,69	,399		
	61 and above	60	1,64	,413		

Table 11, which contains the results of one-way analysis of variance on whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the number of taxpayers variable, shows a significant difference as per work-family balance scores [F=7.283 p=.000*], job performance scores [F=6.394

$p=.000^*$] and the number of taxpayers variable. Tukey HSD test was used to determine from which groups the significant difference originated. According to the test results, we found an increase in work-family balance scores in favor of the 41-60 taxpayer number group, and in the job performance scores in favor of the 0-20 taxpayer number group. Therefore, the hypothesis of " $H_8=$ The number of taxpayers variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

The results of one-way analysis of variance regarding whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the service year variable are presented in Table 12.

Table 12. One-Way Analysis of Variance Results for Years of Service Variable Groups

Measurement Data	Service Year	N	Arithmetic mean	Standard deviation	F	p
Work-Family Scores	0-5 Years	100	3,21	,686	8,897	,000*
	6-10 Years	60	3,78	,681		
	11-15 Years	46	3,71	,686		
	16-20 Years	33	3,73	,653		
	21 and above	39	3,51	,728		
Job Performance Scores	0-5 Years	100	1,94	,417	7,589	,000*
	6-10 Years	60	1,65	,419		
	11-15 Years	46	1,64	,377		
	16-20 Years	33	1,66	,450		
	21 and above	39	1,66	,472		

Table 12, which contains the results of a one-way analysis of variance on whether there is a significant difference between work-family balance and job performance scores according to the service year variable, shows a significant difference as per work-family balance scores [$F=8.897$ $p=.000^*$], job performance scores [$F=7.589$ $p=.000^*$], and the service year variable. Tukey HSD test was used to determine from which groups the significant difference originated. According to the test results, we found an increase in work-family balance scores in favor of the 6-10 years of service group, and in the job performance scores in favor of the 0-5 years of service group. Therefore, the hypothesis of " $H_9=$ The length of service variable shows a significant difference between work-family balance and job performance averages" was accepted at the ninety-five percent confidence interval and at one percent significance level.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study was carried out to investigate the effect of the work-family balance of accounting professionals operating in Konya on job performance. The satisfaction of individuals in their family life affects their work life, or their pride in their work life also affects their family life. This situation brings the work-family balance to the agenda. It can be argued that when individuals provide work-family balance, they can benefit themselves, their families, business life, and society. Job satisfaction affects all active roles of the individual.

In this research, which aims to determine the effect of ensuring the work-family balance of financial advisors on the job performance, the kurtosis and skewness values of the work-family balance are within the normal distribution curve. Therefore, we continued the research with the normal distribution statistics. In the study, we concluded that the work-family balance scores of financial advisors are high, while their job performance scores tend to decrease.

According to the correlation analysis results of the relationship between work-family balance and job performance, we found a statistically negative significant relationship between work-family balance and job performance scores of financial advisors; that is, when work-family imbalances of financial advisors increase, their job performance decreases.

According to the regression analysis results regarding the effect of work-family balance on job performance, we concluded that the work-family balance measurement data has a statistically significant impact of 29 percent on job performance. In other words, the work-family imbalance reduces the job performance of financial advisors by one-third.

When it comes to comparing the socio-demographic factors of the consider with work-family adjust and work execution, we come to the taking after conclusions: work execution varies essentially concurring to the sexual orientation variable, work-family adjust and work execution contrast altogether concurring to the conjugal status variable, work-family adjust and work execution contrast altogether concurring to the age variable, work-family adjust and work execution vary altogether concurring to the instruction level variable, work-family adjust and work execution contrast essentially agreeing to the variable of the number of citizens, work-family adjust and work execution vary altogether agreeing to the variable of benefit a long time. Based on the inquire about comes about, the taking after proposals were created:

- ✓ Members of the profession are of the opinion that some problems related to unfair competition and taxpayers will disappear if they come together in real terms and support each other.
- ✓ Another suggestion is regarding the wages they receive. They think that receiving wages from the public rather than from the taxpayer will make the accounting profession a more respected profession.
- ✓ Members of the profession think that continuous training should be provided on professional issues, that some professionals do not act as financial advisors, which affects the quality of the profession and leads to unpleasant opinions about the profession.
- ✓ They are of the opinion that financial holidays should not remain as a procedure and that the implementation of financial holidays will increase business performance.
- ✓ According to the members of the profession, the study conducted is very meaningful and such studies should be carried out more frequently, addressing the problems of financial advisors and finding solutions.

Much as there are studies on work-family balance in the literature, the number of studies on the effect of the work-family balance of financial advisors on job performance is insufficient. The data here will serve as a source for the studies to be performed as to the problems that financial advisors face in the profession, the importance of work-family balance, and its contribution to business performance. However, more general results can be obtained by applying the study to a province and all professions.

REFERENCES

- Akbulut, Y. (1999). A Research on Professional Ethics Criteria and Accounting Profession. *Journal of the World of Accounting Science*, 1(1), pp. 125-143.
- Akin, A. (2007). An Analysis of the Relation Between Job Satisfaction and Turnover Intension of Members of Accounting Profession. *Journal of Accounting and Finance*, Issue 34, pp. 144-151.
- Aksoylu, S. (2019). "An Investigation on the Factors of Stress in Accounting Professionals: The Case Kayseri Province". *Journal of the World of Accounting Science*, 21 (1), pp. 228-245.
- Altunisik, R., Coskun, R., Bayraktaroglu, S., and Yildirim, E.,. (2010). "SPSS Applied Research Methods in Social Sciences" (6th Edition) Sakarya: Sakarya Publishing.
- Arici, H. (1975). *Statistical Methods and Application*. Ankara: Cihan Printing House.
- Aydemir, O. (2015). "The Problems of Professionals in the Accountancy and Their Expectations", *Journal of Accounting and Finance*, pp. 71-84.
- Balci, A. (2015). *Research Methods, Techniques and Principles in Social Sciences*. Ankara: Pegem Akademi Publishing
- Bayram, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling, Amos applications*. Bursa: Ezgi Bookstore.
- Beauregard, A and Henry,L (2009). "Making the Link Between Work-life Balance Practices and Organizational Performance" 19 (1), pp. 358-388
- Bekci, I., Omurbek V. and Teksen, O. (2007), "A Research on Determining the Source of Stress in Accounting Professionals", *Journal of Süleyman Demirel University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, Volume 12, Issue 1, pp. 145-161.
- Bingol, D., (1997). *Personnel Management*, 3rd Edition, Istanbul: Beta Publishing
- Bingol, D., (2006). *Human Resources Management*, 6th Edition, Arıkan Publications, Istanbul.
- Bingol, D.(2010). "Human Resources Management" Istanbul: Beta Publishing
- Biyan, E.(2012) "A Study on Accounting Professionals: Demographic Status, Professional Problems and Evaluation," *Sosyo Ekonomi Journal*, pp.105-134.
- Bukulmez, K. (2013). *Factors Affecting Business Performance in Working Life: Altınova Shipyards Zone Example*, Yalova University, Institute of Social Sciences, Department of Labor Economics and Industrial Relations, Master's Thesis, 152 p.
- Buyukozturk, S. (2005). *Data Analysis for Social Sciences Manual*. Ankara: Pegema Publishing.
- Can, A.V. (2007). "Is Luca Pacioli the Father of Accounting?," *Academic Review Journal*, Issue 12, pp. 1-15
- Can, A. V. (2008), "The View of the Islamic Religion to Accounting in the Light of a Verse", *Academic Perspective, International Refereed Journal of Social Sciences*, Number: 15, Calalabat-Kyrgyzstan, www.akademikbakis.org/15/acan.htm, 01.11.2009.

- Carikci, I.H. and Celikkol, O. (2009) "The Effect of Work – Family Conflict on Organizational Commitment and Intention to Leave", Süleyman Demirel University Journal of Social Sciences Institute, 1(9), pp. 153-170.
- Dogan, A. (2021). "An Assessment on the Ottomans and the West in the sense of Scientific and Technological Developments" Journal of Econharran Harran University FEAS, 5(7), pp. 1-18.
- Dogrul, S. and Tekeli, S. (2010). "Flexible Working to Provide Work-Life Balance" Journal of Social and Human Sciences, 2 (2), pp. 11-18
- Erben, S. and Okten, B. (2014), The Role of Work-Life Balance in the Relationship Between Paternalistic Leadership and Work Related Well Being" Issue 22, pp.103-121
- Frone, M.(2007). "Work-Life Balance" Occupational Health Psychology Handbook, pp 143-162
- Greenhaus, J.H., Collins, K.M., and Shaw, J.D. (2003). "The Relation between Work-Family Balance and Quality of Life". Journal of Vocational Behavior, 63(3) pp. 510-531
- Goff, S.J., Mount, M.K., Jamison, R.L., (1990), "Employer supported childcare, work/family conflict, and absenteeism: a field study", Pers. Psychol., 43, pp. 793–809.
- Gokgoz, A. (2011). "Factors Affecting the Birth and Development of Accounting in Historical Perspective" Yalova Journal of Social Sciences, 1(1), pp. 167-177.
- Gunay, G. and Demiralay, T., (2016). "A Study About the Relationship of Work Stress, Burnout Syndrome, and Work Family Life Balance of Certified Public Accountants" Journal of Electronic Social Sciences, 15(58), pp 917-935
- Gunduz, M and Ozen, E. (2016). "An Analysis of Issues and Satisfaction of Accounting Professionals: Uşak Case, Journal of Accounting and Finance, pp. 67-90
- Hall, T. and Richter, J. (1988). "Balancing Work Life and Home Life: What Can Organizations Do to Help?," The Academy of Management Executive, 2(3), pp. 213- 223.
- Jang, S.J., Park, R. and Zippay, A. (2011). The Interaction Effects of Scheduling Control and Work Life Balance Programs on Job Satisfaction and Mental Health. International Journal of Social Welfare, 20, 135-143.
- Ilhan, S.(2008). "On the New Capitalism and the Changing Meanings of the Occupation Phenomenon", Journal of Dumlupınar University Social Sciences, Issue 21, pp 313-328
- Kalayci, S (Ed.) (2010). SPSS Applied Multivariate Statistical Techniques. Ankara: Asil Publication Distribution.
- Kaplanoglu, E.,(2014). "The Basic Causes And Potential Consequences Of Occupational Stress: A Study Of Certified Public Accountants In Manisa Province" Journal of Accounting and Finance, Issue 64 pp. 131-150
- Kapiz, S. (2002). "Work-Family Life Balance and A New Approach Towards Balance: Boundary Theory" Journal of Dokuz Eylül University Social Sciences Institute, 4(3), pp. 139-153
- Karagoz, Y., (2016). SPSS 23 and AMOS 23 Applied Statistical Analysis, Ankara: Nobel Akademik Publishing.
- Karasar, N. (2000). Scientific Research Method. Ankara: Nobel Publication Distribution
- Karavardar, G. (2015) "Mindfulness at Work: the Relationship with Work-Family Balance and Job Performance", Journal of Management and Economic Research, 7, pp 186-199
- Kuzgun, Y. (2003). Introduction to Vocational Guidance and Counseling. Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Meydan, C.H., and Sesen, H., (2015). Structural Equation Modeling, Amos Applications, Detay Publishing, 144p.
- Nisanci, Z., and Iskara, M.(2018). "Factors Affecting the Preference for the Financial Consultancy Profession: The Case of İzmir" Journal of Accounting and Finance Reviews 1(2), pp. 136-147
- Ozbozkurt, O. B. (2019). Teknostres ve Verimlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. In Geleceğin Dünyasında Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar 2019 Sosyal Ve Beşeri Bilimler (pp. 61-73). Bursa: Ekin Publication.
- Ozdamar, K. (2015). Biostatistics with SPSS. Ankara: Nisan Bookstore Publications.
- Ozgen, H., Ozturk, A., and Yalcın, A., (2002). Human Resources Management. Adana: Nobel Publication Distribution.
- Ozyurek, H. (2009). "History of Accounting and Accounting Profession in Türkiye, Job Satisfaction of Accountants, Expectations, Encountered Problems" Ufuk University, Department of Business Administration Published Master's Thesis, Institute of Social Sciences, 58 p.

- Saygili, S. (2017). "Development Process of Certified Public Accountant Profession in Turkey and Its Effects on Accounting System", Nevşehir Hacıbektas University, Institute of Social Sciences, Department of Business Administration, Unpublished Master Thesis, 27 p.
- Saltzstein, A. L and Saltzstein, G.H. (2001). "Work-Family Balance and Job Satisfaction: The Impact of Family-Friendly Policies on Attitudes of Federal Government Employees." *Public Administration Review*, 61(4): 452-467.
- Taysi, Kemal (2012), "A Study on Burnout Syndrome in Accounting Professionals in the Province of Kırklareli", Trakya University Social Sciences Institute Unpublished Master Thesis, Edirne.
- Tetik, N., Kinay, F. and Ciger, A. (2008). "A Research on Current Situation and Expectations of Accounting Professionals in Antalya", *Journal of Accounting and Finance*, (38), pp. 70-79.
- Thorntwaite, L. (2004). "Working Time and Work-Family Balance: A Review Of Employees' Preferences." *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 42(2), 166–184.
- Toker, B. and Kalıpci, M.B. (2020). "Job Embeddedness as a Moderator of the Impact of Work-Life Balance on Life Satisfaction: An Application in Hospitality Business", *Journal of Business Studies*, 12(1), pp. 888-901.
- Uluturk, F. (2020). "The Effects of Economic Factors Affecting Job Performance on Job Satisfaction of Employees", *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7(52), pp. 944-956.
- Yanik, A(2017). "A Research on Stress Level Perceived by Accounting Professionals", *International Journal of Economic Research*, Vol 3, No 1, pp. 99-107.
- Yurur, S. and Keser, A. (2010), "The Mediating Role of Emotional Exhaustion on Job Related Strain and Job Satisfaction Relationship", *Journal of Ankara University Faculty of Political Sciences*, Vol 65, Issue 4, pp. 165-193.
- Webber, M., Sarris, A. and Bessel, M. (2010). *Organizational Culture and the Use of Work-Life Balance Initiatives: Influence on Work Attitudes and Work-Life Conflict*. *The Australian and New Zealand Journal of Organizational Psychology*, 3, pp. 54-65.
- www.turmob.org.tr
- www.evrimagaci.com
- www.investopedia.com

Sustainable Exhibition Stand Design: A Guide for Architecture Students Promoting Environmental Consciousness and Creative Design

ABSTRACT

Communication allows for the sharing of knowledge, sentiments, and experiences. People have employed a variety of communication channels and venues throughout history. Trade exhibitions are venues for the display of goods and services, and they make use of commercial display stands. Companies have a fantastic opportunity to sell their goods, enhance their brand identities, and form alliances at these trade shows. Exhibition spaces act as venues for both brand identification and communication. Eco-friendly designs can assist in saving the costs connected with setting up a display at trade exhibitions, which can be rather expensive. Sustainable booth designs include the use of recyclable materials, encouraging energy and water conservation, and reducing environmental effects. This study offers a case study on an eco-friendly exhibition stand design as part of a university architecture curriculum. This article's goal is to provide architectural students with greater knowledge about sustainable exhibition stand design by offering a scientific viewpoint on the topic. The essay extols the virtue of sustainability in moral design and urges students to adopt practices that have a positive influence on the environment and preserve natural resources. It highlights how the stand design may include a variety of sustainability principles, including water management, waste management, material choice, and energy efficiency. Furthermore, this study aims to educate architectural students on sustainable exhibition stand design and encourage them to adopt design approaches that reduce environmental impacts. According to the results of the study, students demonstrated an increase in their knowledge levels regarding sustainable designs and their integration into projects. Students particularly offered solutions related to waste management and the use of recycled materials in stand designs. This study also provides guidance for different works on sustainable exhibition stand design, encompassing energy efficiency, waste management, material selection, and sustainability principles. It can serve as a resource for architecture and interior design students.

Keywords: Architecture Education, Stand Design, Sustainability, Interior Design.

INTRODUCTION

Communication is an essential process that enables the sharing of information, experiences, and emotions among individuals. Historically, communication has been a tool used by people to showcase and pass on what they possess to future generations (Demir 2009). People have developed communication tools and spaces to the fullest extent possible, utilizing all the opportunities available in their time. The purpose and scope of showcasing have evolved over time, and this evolution is reflected in the architectural structure of exhibition spaces. Fairs have transformed into platforms where products or services are exhibited, creating spatial organizations that provide a backdrop for spatial communication between exhibitors and visitors (Fettahoğlu and Aydınhan 2023). Fairs, along with industrialization, globalization, and technological advancements, have become increasingly important exhibition spaces. When approached from a commercial perspective, showcasing takes place through trade fairs, and exhibition spaces are referred to as trade fair booths. Trade fairs, driven by globalization, prompt companies to seek new markets in order to maintain their existing market share and increase their profits. These trade fairs are commercial exhibitions where products and services are showcased at the national and international levels. Trade fairs occur as a result of companies in similar sectors coming together to hold discussions, sell products, and establish business connections. Fairs play a significant role by reflecting the latest developments in the industry and aiming towards the future. Trade fairs serve as the most suitable showcases for numerous manufacturing companies to sell their products or services. Fairs serve as an important platform for intercommunication between the masses. As an extension of economic and cultural developments, fairs are events where exhibition stands of businesses strive to attract attention. These stands are used with the purpose of introducing business products or services to the target audience, strengthening brand image, solidifying collaborations, and increasing sales potential. Exhibition spaces also function as tools that reflect brand identity. With the increase in brand awareness and advertising expenditures by companies, fair organizations are constantly evolving, varying in size and quality. However, concepts such as meetings and interaction still maintain their relevance at the core of these organizations. By being used as spaces where participants and visitors can come together to interact, exchange information, and establish business relationships, exhibition spaces have diversified the purpose of fair organizations. They can now encompass different objectives, including entertainment, cultural promotion, and strengthening international relations (Yılmaz). In the present day, comprehensive fair organizations bring together participants from different sectors to serve various goals. In this

Ömer Özeren¹ 

How to Cite This Article

Özeren, Ö. (2023). "Sustainable Exhibition Stand Design: A Guide for Architecture Students Promoting Environmental Consciousness and Creative Design", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3447-3454. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71913>

Arrival: 18 May 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Assist. Prof. Dr., Karabük University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Karabük, Türkiye

context, the design of fair booths is of great importance. The proper use of design elements enhances the impact and functionality of exhibition spaces (Narmanli 2019). While exhibition spaces provide opportunities for businesses to achieve commercial goals, they also serve social and cultural purposes such as gathering, interaction, knowledge sharing, and the development of business relationships. Stands are products of design that possess functionality and aesthetics. They should be sturdy, eye-catching, and directive. The design of fair booths is an interdisciplinary field where different professional groups, such as architecture, interior design, industrial design, graphic design, multimedia, and construction, converge (Kaptan 2021).

Opening a booth at trade fairs is an activity that requires high costs. These costs include the design and construction of the booth, rental fees, decoration, provision of basic services, personnel expenses, promotional materials, logistics, and transportation. The cost of a trade fair booth can vary depending on various factors such as the size and prestige of the fair, the size and design of the booth, the quality of materials used, the duration of the fair, and its location and geographical position. Particularly, large international fairs can lead to higher costs. Therefore, designing sustainable booths can provide various benefits for fair participants. The structures are designed to reduce the adverse impacts of the surrounding environment (Oberfrancová, Legény, and Špaček 2019, Sultan Qurraie and Kılıç Bakırhan 2023). Energy resources must be employed in the building industry and in design to minimize energy consumption in order to meet humanity's desire for sustainability (Qurraie and Kırac 2022). Sustainability is an approach that aims to effectively use resources and reduce environmental impacts by considering environmental, social, and economic factors. Incorporating sustainability principles into the design of fair booths can offer several advantages:

- ✓ Sustainable booth designs can aim to achieve cost savings. These designs include elements such as reducing energy and water consumption, improving waste management, and using reusable materials. This can result in savings on energy and water bills while also reducing waste management costs.
- ✓ Sustainable booth designs can provide advantages for businesses in terms of brand value and image. Nowadays, consumers have an increasing interest in sustainability. A sustainable fair booth showcases a business's environmental awareness and social responsibilities, which strengthens its brand value and provides a competitive advantage.
- ✓ Sustainable booth designs can include elements such as energy efficiency, the use of recyclable materials, natural lighting, water conservation, and environmentally friendly printing materials. By incorporating these elements, fair booths can contribute to reducing environmental impacts and promoting sustainable practices.

PURPOSE, SCOPE

The purpose of this article is to provide architecture students with an academic perspective on sustainable fair booth design and to help them develop a deeper understanding of this field. The article emphasizes the importance of sustainability concepts in fair designs and encourages students to embrace design approaches that minimize environmental impact and preserve natural resources. The study explores how various sustainability principles, such as energy efficiency, waste management, material selection, and water management, can be integrated into booth design. By assigning projects related to sustainable booth design to architecture students, the aim is to enhance their knowledge and skills in sustainability and to play a guiding role in instilling sustainable design principles in the architects of the future. The study consists of three stages. Firstly, it builds upon the information documentation and training provided to senior architecture students within the scope of an elective interior design studio course, enhancing their competence in the specific subject matter. In the second stage, students who take the course are asked to develop architectural solutions based on sustainable design principles. In the final stage, solution alternatives are evaluated and systematized, determining the green design features of the booth. This article presents an academic approach to assist architecture students in developing a comprehensive understanding of sustainable fair booth design. Within this framework, guidance is provided to students on how to progress in the design process while adhering to sustainability principles, using information derived from existing literature, industry best practices, and expert opinions on sustainability. The article can be regarded as a resource for architecture students to enhance their knowledge and skills in the field of sustainable fair booth design.

SUSTAINABILITY

Environmental issues have become a growing concern in today's world. Topics such as climate change, depletion of natural resources, energy efficiency, and waste management have increased the importance of the concept of sustainability. Coined officially in the "Our Common Future" report prepared by Gro Harlem Brundtland in 1987, "sustainable development" signifies humanity's ability to meet its daily needs and sustain development without jeopardizing the needs of future generations. Sustainable development is based on the principle of meeting present needs without compromising the ability of future generations to meet their own needs (Bourdeau 1999). The Brundtland Report defines sustainable development as a prerequisite for an environmentally sound economy, emphasizing its significance as an economic concept based on rational resource utilization beyond a simplistic understanding of environmentalism (Ozmehmet 2008). The 1992 Earth Summit in Rio de Janeiro established a

framework aiming to address concerns related to sustainable development and promote healthy and productive lives for people (Birkeland 2002). Since then, sustainability has become a fundamental principle in national and international initiatives (Afacan 2017). Sustainability represents a balance between human needs and the productivity of natural systems. The American Institute of Architects (AIA) defines sustainability as the continuity of societal functionality and balance, provided that essential resources are not depleted or overburdened. Sustainable architecture aims to produce buildings that are compatible with socio-economic, cultural, and environmental contexts (Tatar 2013). Sustainable buildings embrace environmentally friendly and energy-efficient designs to minimize negative impacts on users and the environment (Ali and Al Nsairat 2009). As the built environment is a significant factor in global energy consumption, it is essential to transform the existing building stock into a sustainable one (Luther and Rajagopalan 2014, Zhao et al. 2015). Sustainability has the potential to reduce environmental pollution, maintenance and transportation costs, and material waste by reducing energy consumption in construction (Douglas 2006).

Since the field study is part of the elective course on interior design, relevant studies on interior design and sustainability have been investigated in the literature. Considering that the field study focuses on stand design as a display unit, it is considered a collaborative area between architecture and interior design. Stark and Park examined undergraduate students' perceptions of sustainability, analyzed their assignments, and explored campus culture and sustainability programs (Stark and Park 2016). Ruff and Olson conducted a survey study on the ecology and sustainable practices in the early stages of design development in 2009 (Ruff and Olson 2009). Savageau conducted a survey study on a sustainable design course assignment conducted over a semester in 2013. Ulasewicz and Vouchilas examined whether students' motivation for behavior change toward sustainable activities changed over time (Ulasewicz and Vouchilas 2008). Afacan investigated the sustainability of university library structures through student projects and surveys in 2017 (Afacan 2017). Geçimli and Kaptan conducted an examination of the relationship between interior design and sustainability from ecological, economic, and socio-cultural perspectives in 2019 (Geçimli and Kaptan 2019). Fettahoğlu and Aydınlan examined the scope and role of lighting design in sustainability in stand design in 2022 (Fettahoğlu and Aydınlan 2023). Yıldıztepe conducted research on sustainable interior design using three-dimensional texts (Yıldıztepe, 2022). Felix et al. conducted research on sustainable materials in interior spaces in 2023 (Félix et al. 2023).

METHOD

Sustainable design course assignment conducted over a semester in 2013. Ulasewicz and Vouchilas examined whether students' motivation for behavior change toward sustainable activities changed over time (Ulasewicz and Vouchilas 2008). The study was conducted in three steps. Firstly, a literature review was conducted to analyze the originality of the subject and existing studies in the literature. The academic literature on sustainable fair stand design was reviewed, and relevant sources regarding sustainability principles, energy efficiency, waste management, and material selection were examined. In the second step, the information obtained from the literature review was compared, similarities and differences were identified, and an integrated understanding was established. It was observed that there was no study specifically addressing this scope in the literature. In the third step, a field study was conducted to enhance practical applicability as the article aimed to be a resource for students. This step includes project work and recommendations on how students can integrate sustainability principles into their fair stand designs based on the synthesized information.

Field Study

This study was conducted as part of the Interior Design Studio course at the Department of Architecture, Karabük University. The study was offered as an elective course in the 8th semester, with a duration of 4 hours per week and a credit value of 5. It was one of the projects carried out during the semester and was designed to span a total of 7 weeks. The studio work involved the participation of 20 students and a single instructor. Due to having only one-course instructor, the students were divided into ten teams of two. The subject of the study was determined as "Sustainable Exhibition Stand Design." At the beginning of the study, the students were provided with information about sustainability principles, important factors for exhibition stand design, and relevant literature. Research and design strategies necessary for exhibition stand design were taught to the students. At this stage, students were encouraged to develop ideas for stand design while considering sustainability principles. In the second stage of the study, architects who specialize in exhibition stand design professionally attended the course, sharing their projects, design processes, and production methods. In the third stage, students were asked to further develop their designs and assess their compliance with sustainability criteria. In the fourth and final stage, the students' projects were evaluated and categorized into qualitative groups and thematic categories for comparison.

The aim of this study is to contribute to the development of students' knowledge and skills in sustainable exhibition stand design. It also aims to promote the integration of sustainability-focused design principles into architectural education. In this paper, information has been compiled from existing literature on sustainable exhibition stand design, taking into account best practices in the industry and expert opinions on sustainability. The primary purpose

of the information presented in the paper is to educate both architecture and interior design students about sustainability principles and provide guidance on how to implement them in the design process. The flow chart of the methodology is shown in Figure 1.



Figure 1: Flow chart of the methodology

Source: Produced by the author

The students were provided with an existing exhibition venue as their project site. They were asked to conduct research on companies for which they would design exhibition stands. There were no specific restrictions imposed by the course instructor, allowing students to choose companies from different sectors. At this stage, students were instructed to examine sample stands of the chosen companies and determine their allocated space within the given exhibition area. Afterward, students were required to analyze their stand designs and projects focusing on sustainability themes. The analysis method aimed to encourage students to thoroughly examine their projects, identify significant findings, and evaluate their sustainable exhibition stand designs. By carefully analyzing their projects, students evaluated their design approaches, material choices, energy efficiency measures, waste management, and other sustainability aspects. They utilized visual documentation and written reports of sample projects to analyze how their designs were conceptualized, how well they aligned with sustainability principles, and how they evolved from the initial sketches. Following the analysis, students synthesized their initial design ideas with the knowledge accumulated during the process and completed their design processes by receiving desk critiques on a weekly basis. The submitted projects were categorized and evaluated under sustainability themes by the course instructor and other jury members participating in the course.

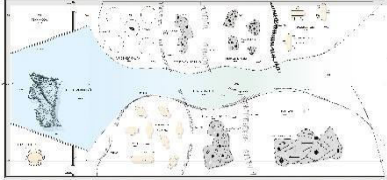

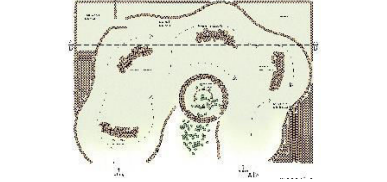

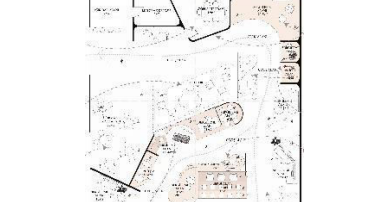
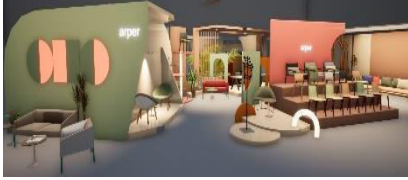
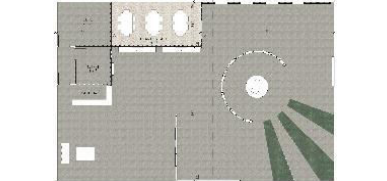



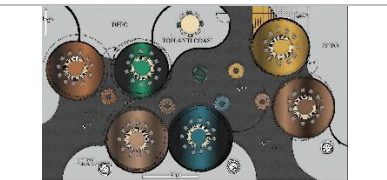

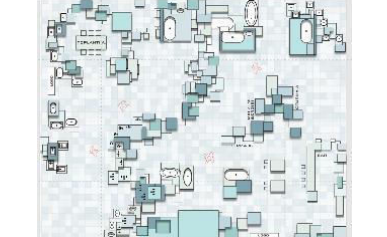

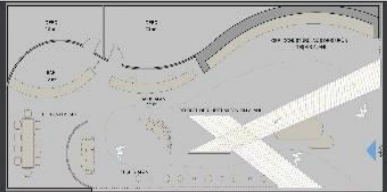



RESULTS

The student projects on sustainable stand design were grouped based on different understandings of sustainability:

- ✓ **Material and Resource Usage:** Projects that preferred recyclable and natural-based materials for their designs, emphasizing sustainability principles in areas such as material selection, energy efficiency, and waste management.
- ✓ **Energy Efficiency:** Projects that incorporated energy efficiency measures and utilized sustainable energy solutions such as natural lighting and passive heating/cooling systems.
- ✓ **Water Management:** Projects that implemented measures for water conservation and efficient water use, including systems for greywater recycling or rainwater harvesting.
- ✓ **Social and Cultural Impact:** Projects that focused on social sustainability principles, incorporating community participation or highlighting local culture in their designs.

These categorizations help in better understanding the similarities and differences among student projects by assigning them to specific sustainability categories. This way, the diversity, achievements, and areas for improvement in sustainability projects can be more clearly identified.

Table 1: The projects of the students

	Concept	Plan	Image	Classification
1st Team	Recycled Fishing Net			Material and Resource Management
2nd Team	Production from recycled paper from coffee cup waste			Material and Resource Management
3rd Team	Energy saving of lighting elements			Energy efficiency
4th Team	Recycled Transport Pallets			Material and Resource Management
5th Team	Since the company is a sanitary ware company, water management			Water Management
6th Team	Recycled Coffee Capsule Plastics			Material and Resource Management
7th Team	It ensures the continuity of the culture that is identified with the human being.			Social and Cultural Impact
8th Team	Design from plant waste for the sake of natural material sustainability			Material and Resource Management
9th Team	Production of recycled building elements from three-dimensional texts with materials			Material and Resource Management



Kaynak: Produced by the author (student studio work)

During the evaluation process, a jury consisting of a course instructor, an expert architect specializing in exhibition stand design, and two academics with expertise in the field of energy were formed. The jury established criteria based on specific categories to assess the sustainable performance of student projects and scored the projects accordingly. In the category of material and resource usage, the recyclability rate of the materials used in the projects was evaluated. In the energy efficiency category, the energy consumption levels of the projects were examined. The water management category focused on evaluating the amount of water conservation achieved by the projects. The social and cultural impact category considered factors such as the projects' connection to the community and their social and cultural effects. The jury initially conducted meetings with the groups to gather information about the projects. They then evaluated each category based on the established criteria. The sustainable performance of the projects was assessed through these analyses. This process provided students with an opportunity to evaluate their projects from a broader perspective and apply sustainability principles. The feedback from the jury increased students' awareness of sustainability and helped them consider these principles more prominently in their future designs.



Figure 2: Jury Evaluation and Classification

Source: Produced by the author

According to the evaluation reports of the jury (Figure 2), it can be observed that the students have achieved results that align with the sustainability criteria they initially aimed for. Particularly in the early stages, it can be said that the students have made significant progress in terms of sustainability. The choice of different companies by the teams directly influenced the design and the specified criteria. Conducting the project within the fair area has limited the students in terms of design and some principles. Material and Resource Usage: Team 2 demonstrated successful performance in material and resource usage, receiving the highest score. Team 1 also received a high score but slightly lagged behind Team 2. The performance of the other teams varied. Energy Efficiency: Team 3 achieved the highest score, showing a successful performance in energy efficiency. Team 2 also received a high score. Water Management: Team 5 achieved the highest score, demonstrating a successful performance in water management. Social and Cultural Impact: Team 10 received the highest score, showcasing a successful performance in social and cultural impact. Team 7 also received a high score. Overall, when the projects were examined, it was observed that the students emphasized sustainability through material and waste usage. The focus of the projects was on recycled waste or products. Each project incorporated various energy-saving parameters, such as electricity consumption and energy-efficient lighting. Since the design was carried out within the fair area, no specific work was done regarding climate control. Only the teams that selected relevant companies showed particular attention to water management. In terms of social and cultural impact, almost all teams attempted to establish a connection between their projects and the community within the context of the companies they designed.

CONCLUSIONS

This article provides a foundation for students to understand sustainability principles, apply them, and develop industry knowledge and skills. The sustainability-focused design approach helps architecture and interior design

students fulfill environmental and social responsibilities in their professional practice. Therefore, enhancing students' knowledge and abilities in this field enables them to create a sustainable impact on their future projects. Additionally, this article serves as a significant resource contributing to the literature on sustainable exhibition stand design, establishing a basis for further research. The contribution of this study encompasses various dimensions. It is a fact that research on sustainable exhibition stand design is limited. This article provides information that aids students in gaining more awareness in this field and basing their design processes on sustainability principles. Secondly, this study targets architecture and interior design students, equipping them with industry knowledge and skills. Furthermore, positive effects on student participation and motivation were derived from student interviews in the study results. This study sets an example by teaching sustainability-oriented design principles at an early stage, enabling students to adopt a sustainable approach in their future professional careers and contribute to the industry. This study offers comprehensive knowledge resources for students regarding sustainable exhibition stand design, providing insights into sustainability principles, energy efficiency, waste management, material selection, and other related topics. This helps students gain awareness of sustainability and develop an awareness of reducing environmental impacts in their designs. The study demonstrates to students how to practically apply sustainability principles. It provides recommendations on integrating energy efficiency strategies, waste management plans, material selection, and other sustainability elements into the design process. This enables students to enhance their ability to apply sustainability principles in real projects. Additionally, this study assists students in understanding the exhibition design industry and developing the necessary knowledge and skills in this field. It offers details on current market insights and patterns in environmentally friendly show stand design. This increases students' knowledge of employment prospects after graduation and aids in the development of their skills in this area.

REFERENCES

- Afacan, Y. (2017). Sustainable library buildings: green design needs and interior architecture students' ideas for special collection rooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(5), 375-383.
- Ali, H. H., & Al Nsairat, S. F. (2009). Developing a green building assessment tool for developing countries–Case of Jordan. *Building and environment*, 44(5), 1053-1064.
- Birkeland, J. (2002). *Design for sustainability: a sourcebook of integrated, eco-logical solutions*: Earthscan.
- Bourdeau, L. (1999). *National Report: Sustainable development and future of construction in France*. France: Centre Scientifique Et Technique Du Bâtiment.
- Demir, Ç. (2009). Günümüz Sergileme Tasarımı, Türleri ve Londra'dan Sergileme Tasarım Örnekleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2).
- Douglas, J. (2006). *Building adaptation*: Routledge.
- Félix, M., Santos, G., Sá, J., Dias, S., & Saraiva, M. (2023). Multifunctional Furniture for Tiny Houses–Design, Quality, Innovation and Sustainability in Advanced Materials. In *Quality Innovation and Sustainability: 3rd ICQIS*, Aveiro University, Portugal, May 3-4, 2022 (pp. 309-321): Springer.
- Fettahoğlu, E., & Aydınlan, E. (2023). Fuar Stantlarında Aydınlatma Tasarımının Kapsamı ve Rolü Üzerine Karşılaştırmalı Bir Tespit. *Uluslararası Mühendislik Tasarım ve Teknoloji Dergisi*, 4(1-2), 11-23.
- Geçimli, M., & Kaptan, B. B. (2019). İçmimarlık ve sürdürülebilirlik ilişkisi: Ekolojik, ekonomik ve sosyal/kültürel açıdan inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 191-201.
- Kaptan, S. (2021). *Görsel iletişimde stant tasarımı ve anlam üretimi*.
- Luther, M. B., & Rajagopalan, P. (2014). Defining and developing an energy retrofitting approach. *Journal of Green Building*, 9(3), 151-162.
- Narmanlı, A. S. (2019). İstanbul mobilya fuarlarında özel tasarım stantlarının iç mekan açısından irdelenmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü*,
- Oberfrancová, L., Legény, J., & Špaček, R. (2019). Critical thinking in teaching sustainable architecture. *World Trans. on Engng. and Technol. Educ*, 17(2), 127-133.
- Ozmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3(12), 1853-1876.
- Qurraie, B. S., & Kırış, B. (2022). Evaluation of energy efficiencies of double skin façade systems and double skin green façade systems in Turkey. *International Journal of Environmental Studies*, 1-15. doi:10.1080/00207233.2022.2115202
- Ruff, C. L., & Olson, M. A. (2009). The attitudes of interior design students towards sustainability. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 67-77.

- Stark, J., & Park, J. G. P. (2016). Interior design students perceptions of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 361-377.
- Sultan Qurraie, B., & Kılıç Bakırhan, E. (2023). Evaluation of facade systems in different climate zones regarding energy, comfort, emission, and cost. *Arab Journal of Basic and Applied Sciences*, 30(1), 123-136. doi:10.1080/25765299.2023.2180885
- Tatar, E. (2013). Sürdürülebilir mimarlık kapsamında çalışma mekanlarında gün ışığı kullanımı için bir öneri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 147-162.
- Ulasewicz, C., & Vouchilas, G. (2008). Sustainable Design Practices and Consumer Behavior: FCS Student Perceptions. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 100(4), 17-20.
- Yıldıztepe, B.(2022). İç Mekân ve Çevre Tasarım Elemanlarında Sürdürülebilir Ham Maddeler ile 3 Boyutlu Yazıcıların Kullanımı. *Sürdürülebilir Mühendislik Uygulamaları ve Teknolojik Gelişmeler Dergisi*, 5(1), 108-114.
- Yılmaz, A. (2013). Fuar standı tasarımında süreç yönetimi (Master's thesis, TC Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Zhao, D.-X., He, B.-J., Johnson, C., & Mou, B. (2015). Social problems of green buildings: From the humanistic needs to social acceptance. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 51, 1594-1609.

1980 Military Coup d'état and the Rise of Religious Politics in Türkiye: The Originators of 2000's Türkiye

ABSTRACT

Even though religion-based politics dated back to the inception of the Republic, particularly in recent three decades, Turkish politics witnessed a gradual rise of religious activism and politics. Interestingly, one may discern that the military coup d'état of 1980 and the policy espoused by the military regime between 1980-1983 was the very heart of these movements. The world context on the eve of the military coup and its timing gives important traces the reasons laying behind the coup. Among many, one of the important reasons was neoliberal turn which the regime wanted to keep up with and entrenched in the country. Then, religious politics gradually gained strength, by means of internal and external factors, thus a more religious politics became visible in the 1990s and culminated in 2000s in Türkiye. In this study, increasing religious activism and politics in the Turkish case was researched and was tried to set forth basic factors caused this visible phenomenon. Results clearly showed that, in line with democratization wave after the collapse of the Soviet Union, neoliberal economic system played a determiner role for increasing religious politics in Türkiye.

Keywords: Religious Activism and Politics, The Military Coup D'état of 1980, Military Regime, Neoliberal Turn, Democratization Wave

Gökhan Murat Üstündağ¹ 

How to Cite This Article

Üstündağ, G. M. (2023). "1980 Military Coup d'état and the Rise of Religious Politics in Türkiye: The Originators of 2000's Türkiye", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3455-3461. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72345>

Arrival: 07 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

INTRODUCTION

Particularly in the early 1990s, Turkish political arena witnessed an incremental religious discourse and religious politics. Then, religion-based political parties obtained much more popularity than ever, and became one of the major actors shaping the political arena. This was not an accidental or upstart phenomenon. Its root was deep-seated, and interestingly, prepared in time at the hands of the military coups. Although one may trace this phenomenon to the military coup of 1960 or the military intervention in 1971, basically the 1980 coup d'état and almost three years military regime played crucial role for increasing religious politics in Türkiye. Military regime between 1980 and 1983; despite its strict stress on the principle of laicism of the constitution, ironically, espoused and imposed the *Turkish-Islamic Synthesis*. The military regime tried to use the synthesis, put forward by the Association of Intellectuals' Heart (Aydınlar Ocağı) in the early 1970s, for the purpose of erasing the leftist and but also rightist (nationalist-idealist) movements' influence over the Turkish society (Yavuz, 1997). Thus, the mix of Ottoman, Islamic and Turkish popular culture were used to legitimize the new ruling elite; and disseminated by means of common-public education as well as by media (Yavuz, 1997). Briefly, it has two main themes; Sunni Islam and Turkishness (Eligür, 2014). The generals wanted to use Islam's unifying power by taking into consideration the violent struggle between leftist and rightist throughout in the 1970s. Moreover, in addition to making religious classes compulsory, they also opened Qur'anic courses and religious high schools (Imam Hatibs) in line with restricting the activities of labor unions and autonomous status of the universities (Yavuz, 1997). By doing so, they tried to create a "more homogenous and less political, Islamic society", and, according to Hakan Yavuz, *national identity was Islamized* and, at the same time, *Islam was nationalized* at the hands of military rulers (1997). Islam was considered as a pacifying ideology to eliminate the ideological struggle and the threat of communism (Yavuz, 1997). After crushing the radical left and the right, the generals, intentionally or unintentionally, created a real "political vacuum" in the Turkish political realm. This gap was filled quickly and successfully by the religious movements particularly in the early 1990s.

Coincided almost with the coup, there were two growing phenomena in the world scene which brought a radical shift not only in the economic life of the societies but also in the cultural realms. These were the *globalization* and the *neoliberalism* with their negative and positive results. They were creating the losers as well as the winners. Particularly in developing countries, like Türkiye, the number of the losers were much more than the winners. Especially in the early 1990s, the world context was radically shifting after the collapse of USSR and communist ideology. Therefore, the democratization wave and widespread liberal values were the result.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, İİBF Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Bilecik, Türkiye

By the military regime, Türkiye was channeled into a neoliberal line in an ever-globalizing world, and, neoliberal substructure was constituted and supported by the military. Coupled with the globalization process and neoliberal turn, the democratization wave in the early 1990s; paved the way for increasing religiosity and religious politics in Türkiye. Additionally; Turkish disappointment with the European Union membership process also played important role for rising religious politics. All in all, the military coup d'état in 1980 gave the most powerful impetus to religious movements and became essential starting point for increasing religious politics in Türkiye.

FRAMEWORK OF ANALYSIS

In this study, an observable phenomenon, the rise of religious politics and success of religion-based political parties particularly after 1990s, was dealt with in the light of not only internal processes but also external developments in order to reach reality out there. This study's basic argument is that the 1980 Military Coup and the rise of religious politics are interrelated firmly so much so that the coup should be taken as originator of 2000s Türkiye. To vindicate this claim first and foremost the real reasons behind the coup should be discovered, then correlation will be built between the two phenomena. Because taking the 1980 coup d'état as a result of sole internal processes, like anarchy or the bloody shootout between left and right throughout the 1970s, would be deceptive and poor. To grasp real reasons behind the coup, internal factors will be explored in line with external determinants, then, in the light of all factors the rise of religious politics in Türkiye will be analyzed. In this research, following four factors will constitute general framework for analyzing internal developments:

Firstly, one should take into consideration the world context and trends affected Türkiye in this period. In the course of military coup in September 1980, the most important factor to be born in mind was that the Cold-War has been under way. Just before the coup Afghanistan was invaded by the Soviets and the Iranian Revolution was brought about. Both events were a wake-up call for the United States to remember her forgotten ally in the region, Türkiye. Because of geopolitical importance for the US, from that time onwards, Türkiye could not be left alone and should be anchored to the western block tightly as soon as possible. The result was the military coup and three years' military regime for Türkiye.

Secondly; the rise of globalization in this period brought a profound effect on not only nation-state but also the structure of the society all over the world. Increasing communication systems and multi-national corporations' deployment all over the earth brought huge radical changes. In the Turkish case, the process brought not only erosion in nation-state's ability to correspond the people's demands but also erased the leftist or social democratic parties in political sphere by reducing the ability of trade unions and by increasing individualism vis-à-vis corporatism gradually. Hence, the people begun to looking for new alternatives for their well-being stemmed from the dissatisfactions with the leftist or social democratic parties as well as the center-right parties. Coupled with individualism, people were also becoming more assertive and demanding of their identity, either religious or ethnic.

Thirdly; in line with the globalization phenomenon, the neoliberal turn in the early 1980s which brought a new mode of production, also reinforced this trend. It was almost impossible to survive economically without espousing neoliberal policies of time. Either any country must have conducted neoliberal economic system or be isolated by the others. That is to say, a closed economic system would be the result. Moreover, free market economy was taken as a sine qua non condition for ranking among democratic countries. Briefly, neoliberal political system was imposing strong but minimal state and free market economy (Heywood, 2017, p. 37). This process also enforced creation of a "strong government" apparatus and "weak civil-society" in case of Turkey in particular, namely an obedient society. Because, neoliberal economic policies would bound to bring the losers as well as the winners. To create an obedient society by means of a strong governmental apparatus in the countries like Turkey was inevitable because of presumable mass dissatisfactions and resentments of the losers. Coupled with the globalization phenomenon, neoliberalism created a huge political vacuum in Turkish political arena which would be filled by the new religious and ethnic political discourse to meet with the people's new demands.

Fourthly; by the end of the Cold-War in the 1990s, together with the globalization process and neoliberalism, "the new democratization wave" also brought a fertile field for the rise of religious politics Türkiye. Indeed, democratic discourse and individualism gained an important impetus in Turkish politics as with the world in this period. Paradoxically, the European Union membership process of Türkiye also paved the way for religious politics again. In the early 1990s, the European condonation to the atrocities and even a genocide against the Muslims in the Balkans, particularly in Bosnia-Herzegovina, also gave a powerful stimulus for the religious politics and religious political parties in the Turkish political arena like the Welfare Party.

The four phenomena summarized above and internal political developments in Türkiye on the eve of and thereafter the 1980 military coup will be investigated for the purpose of setting forth interrelatedness of the rise of religious politics and the coup. In order to discover the correlation, it is necessary to take quick look the events before the military coup of 1980.

BRIEF HISTORY OF THE RELIGIOUS POLITICS IN TÜRKIYE UNTIL 1980

Religious/ conservative – Modernist/Westernist contestation dated back to the 19th century Ottoman modernization processes. Almost all efforts to reform the established political system and modernize society by the governments, faced religious resistance in this timeframe. Moreover, almost every dissatisfaction with the state or economic course of events were uttered by religious vocabulary during revolts or demonstrations. Nothing changed by the proclamation of republic in 1923, tug of the westernization and modernization have faced increasing dissent in due course. Religious discourse became an effective instrument for criticizing the republican revolution at the hands of opposition parties. Atatürk and founders of the republic saw religious discourse and the use of religion as a political instrument targeting to overthrow the newly established political regime. Owing to the fact that every kind of resentment, be it economic or cultural, were tempted by the opposition parties for the purpose of revitalizing the sultanate and caliphate, the regime took very serious and rigid measures against revolts at that point in time. Most particularly the abolition of caliphate in 1924 was a coup de grace for the people's perception over the state's approach towards the religion. Indeed, most of the people saw it a directly adverse action to the religion itself. That the espousal of westernism and western style way of life by the ruling elites brought an endless rivalry between the republicans and conservatives from that time on. From 1930 to 1950, the single party, the Republican People Party (RPP), and republican laics' dominance reigned in the Turkish political arena without any serious challenge. And yet, according to Feroz Ahmad, even in the single party period the RPP attempted to placate those religious based resentments by granting some concessions like foundation of religious schools and allowance of sermons' entering into the barracks (Ahmad, 2010). For Jenny White, although religious movement had begun almost a century earlier, religious politics could not gain a secure position in the Turkish politics until 1950s (White, 2008). By the Democratic Party's (DP) coming to office in 1950, religious politics and religious discourse became more visible not only among ordinary people but also state bureaucracy. The period after the mid-1950s may be taken as "the starting point of religion's becoming an important instrument of political struggle" (Ahmad, 2010, s. 13) though it could not threaten the whole laic regime.

Immediately afterwards of the *1960 military coup*, the Turkish people expected extreme crackdown against religious politics by the regime. Surprisingly, the military junta, let alone such measures, paved the way for religious politics by espousing religious discourse, by encouraging Qur'anic courses and religious-tended commercial organizations, and overlooking the rise of religious communities in the eastern part of the country (Ahmad, 2010). In this way, the religious politics were seeded by the 1960 military coup unexpectedly. Meanwhile, the first overtly religion-based political party, the National Order Party (NOP), was established in 1970. This was a very important *milestone for religious politics* in Türkiye. Since the proclamation of the Republic in 1923, let alone laic system, the whole republican reformation process and even the regime's western-orientation were outspokenly censured by the religious politicians. Moreover, although the NOP was banned by the Constitutional Court after the military intervention in 1971, the military preferred to be tolerant towards the religious movements perplexingly again likewise the 1960 military regime (Eligür, 2014). This time tolerance derived from necessity of balancing unrestrainable boom of the radical left. So, the generals permitted have no chance but permit a follow-up religious party the National Salvation Party (NSP) in 1972. The generals' basic goal was to prevent the reigning leftist anarchy in the country by means of using new instrument. This was a conscious step for creating religious political apparatus for Banu Eligür (2014). Hence, the NSP pursued a way as a continuation of the NOP. Particularly after the 1973 national elections, by getting approximately % 12 voting rate, the National Salvation Party formed a coalition government with the Republican People Party (RPP). Until the 1980 military coup, religious discourse and religious politics pervaded and provided *legitimacy* for the political parties vis-à-vis communist threat of time. Furthermore, even the RPP leader Bülent Ecevit started to use religious discourse in his speeches (Ahmad, 2010). To grasp the importance of the point of time the coup was occurred, the next section of this paper will deal with the military regime's policy and the world context.

THE MILITARY COUP D'ÉTAT OF 1980 AND THE MILITARY REGIME'S APPROACH TOWARDS RELIGION

As soon as overthrowing the existing government in 12 September 1980, the military junta proclaimed Türkiye's loyalty to the western institutions and western block, put it clearly the United States and its policies, vis-à-vis the second world, namely the communists. Upon the US demands, the generals approved Greece's re-alliance with the NATO. This point also showed the US perseverance on not allowing Türkiye's any probable trajectory change from that time on. In so doing, the US' support was readily attained by the military junta. In 1979, not only the Soviets invaded Afghanistan but also the Iranian revolution occurred. Both events were coup de grace for American interests in the region. Since the Johnson Letter in 1964, Iran was key ally of the US in the Middle East until the revolution as substitution of Türkiye². In brief, on the one hand forthcoming threat to the Middle East and rising religious

² Between 1964 and 1980 Turkish-American relationship had experienced a problematic period following the letter President Johnson sent regarding Cyprus. Turkey had nonetheless executed the Cyprus operation, rejected Defense and Economic Cooperation Agreement (DECA), opium ban, and return of Greece to NATO. As a result, American response hasn't been delayed, a military embargo taken into effect.

fundamentalism on the other were the case. As Stephen Kinzer succinctly put it “Washington was stunned when Mohammad Reza shah fell in 1979” (2010, p. pp). In this catastrophic situation, the US must have remembered her “forgotten ally”, Türkiye (Rustow, 1987). A Pentagon report also recommended that the US had to had restored alliance with Türkiye by any means (Ahmad, 1993). Since both sides needed each other seriously, relations developed and frozen alliance was repaired swiftly in the course of 1980s. military junta was looking forward to obtain legitimacy and the US reobtain effectiveness in the region. In other respects, the US also had a chance to penetrate into the Soviet borders and diminish her dominance in the central Asia in accordance with “Green-Belt Plan”³ (Oran, 2008) by using Türkiye’s Turkic and Muslim identity (Eligür, 2014). In the wake of the Iranian revolution and invasion of Afghanistan; in 12 September 1980 oft-repeated another military coup took place. When the military junta came into power, Türkiye was economically crashed and the whole economic system was need to be liberalized. Turgut Özal, the military junta’s chief economic planner, was in the foreground to revive commercial and political affairs with the United States. As matter of fact, there was not any other chance for Türkiye to overcome economic depression for Özal (Erol, 2009). In brief; overlapping interests of the both sides brought a rapid development in relations.

On the other hand; harmony in relations, in fact, was not a coincidence. Taking into account above mentioned realities like the Soviet invasion and Iranian revolution, timing of the coup was indeed suspicious. The US effect over the military coup, military regime’s policy preferences indicated a clear American effect over the whole military coup process. That is to say; the US had to remember her forgotten ally and had to anchor to the western bloc tightly again. As on will recall, as soon as coming into office, the generals declared that Türkiye would be loyal to the all of the western institutions including the NATO. Moreover, the 1982 constitution was in completely accordance with the US demands. In accordance with the Green Belt Plan, the military regime not only destroyed the left but also crushed the nationalist right. By doing so, the generals created a considerable “political vacuum” which would be filled easily by the religious political movements. For Eligür, there was an “implied agreement” between the generals and the religious movements (2014). The more liberal political regime created by the 1961 constitution targeted by not only the military regime but also the US at that time (Ahmad, 2014). The Turkish parliament was dissolved, existing parties and party leaders were banned, and % 10 election threshold were put into effect by the 1982 constitution at the hands of the generals. Moreover, autonomy of the universities was curbed, the free press was destroyed and trade unions were pacified by the new constitution (Eligür, 2014). Thus, the military regime openly and deliberately oriented to neoliberal political system which prescribes minimal but strong government. The period in the aftermath of the coup was succinctly described by Ahmad as “democracy without freedoms” (2014). Above mentioned policies were preferred by the generals in order to put into effect new economic system based on the 24th January Decisions in 1980. To police this policy depoliticization of the whole society, that is neither labor strikes nor protests (Ahmad, 2014), was a sine qua non condition at least for a while (Ahmad, 2010). The main reason behind the preference of the junta was that the new economic system could be implemented if and only if by a heavy-handed government. So, parallel with the new economic system, the new political system was imposed for the purpose of providing long term political stabilization (Ahmad, 1993). For Jenny White, the 1982 constitution curbed small parties’ effectiveness in the political arena by %10 threshold ratio and restricted free press and civil society brought by the 1961 constitution (White, 2008).

With respect to religious politics; after having crushed the radical left and the right, the military tried to minimize their effect all over the country in case of posing a threat to the new political and economic order by overlooking and even supporting religious movements as a counterforce (Yılmaz, 2012). So, Türkiye’s political faith was shaped by the junta’s policy paving way to the religious movements and religious politics. In fact, this orientation had started by encouraging a nationalist religion, “Turkish-Islamic Synthesis”, in the mid-1970s (Yavuz, 1997). The military generals also used religious discourse like “the Turkish soldier, defender of the Muslim faith” (Kaplan, 2002). According to Binnaz Toprak, the synthesis was espoused almost semi-official ideology of the military in the course of 1970s (2006). Their basic motivation was to prevent the leftist by indoctrinating Turkish youth with Islamic culture (Öniş, 1997). There were three main themes of the synthesis; “barracks, mosque, and family” (Toprak, 2006). Because the generals needed a conformable society for implementing new policies, they used even the fear of God in order to restore authority (2006). Espousal and encouragement of the synthesis also provided religious movements legitimacy and great opportunity to promulgate their ideas via their own press freely (White, 2008). Moreover, in the course of 1980s, the compulsory religious education and increase in number of religious schools like Imam Khatibs made easier to penetrate into political life in Türkiye for religious movements from that time onwards (Öniş, 1997). Since therefore; those developments generated “a new Islamic public culture (White, 2008). Result was a sharp rise of religious movements and religious political parties accordingly. Henceforward, religious discourse and explicitly religious movements became more visible in so much so that shape the whole Turkish political arena. For Jenny White; even though religion has always played crucial role in the Turkish politics an overt religious party could not be established until 1980s (2008).

³ A Carter-Brzezinski plan to influence the Muslim Soviet Republics in the central Asia against Soviet administration and to contain USSR.

Simultaneously, there were two spreading phenomena in the world affecting the Turkish politics: “the globalization” and “the neoliberalism”. These factors indeed shaped the military’s policy options and affected their choice of Islam as a basic tenet of Turkish society at the expense of the left. So, the new free market economic system in the 1980s enforced by the two phenomena, brought considerable wealth to conservative and provincial entrepreneurs (White, 2008). Beyond this, the losers, erstwhile reservoir of the leftist / social democrat parties, also gave rise to religious movements in the 1990s (2008).

THE GLOBALIZATION AND NEOLIBERAL TURN

Although internal factors may be useful for understanding the rise of religious politics in Türkiye, all of the analyses will fall short and be deceptive without examining external factors. Particularly, the role of the United States’ foreign policy in the world and especially in the Western Alliance, of which Türkiye has been a member, *the globalization* phenomenon parallel with the *neoliberalism* played very important role so much so that constituted a determiner factor in policy formulations for Türkiye in 1980s.

In that period the world societies were indeed exposing some radical, deep and far-reaching transformations in the both economic and the cultural realms (Öniş, 1997). The globalization of the world economy and the neoliberal economic restructuring were profoundly affecting societies in almost every part of the world. In line with these profound economic changes, namely the new modes of production, Ziya Öniş claims that “the cultural globalization may help us to explain why parties with a strong religious or fundamentalist orientation have a chance of electoral success in the historical conjuncture” (1997). The most important product of these processes was the increasing “decline of nation-state” and change of the traditional settings of politics, that is the left versus the right. This process also made the welfare-state policies such as social security much more difficult than ever. In the process, national labor also gradually lost their bargaining capacity in line with the decrease of domestic corporations’ competition ability. Hence, the nation-state was gradually losing control over economic activity within its own borders in an increasingly borderless world, and as Ziya Öniş briefly put it, “the pressures are to relocate authority *upwards* either to supranational or international institutions such as the European Union or the World Trade Organization or to delegate authority *downwards* to local or municipal organizations while the state continues to be the dominant political unit” (1997). Hence, a conundrum took place; on the one hand a sharp decline in the nation-state’s ability, the increasing number of the losers who expected protection from their states on the other. Because the globalization process was not only bringing important opportunities to be rich, but also was creating many losers. As a result, because it was almost impossible to face their own people’s demands, a sharp decline of the state’s ability and its authority became inevitable (Öniş, 1997). This process was much more painful in developing countries like Türkiye stemmed from the fact that the number of losers were over many than the winners. Thenceforwards, neoliberalism in Türkiye brought a stunning change in not only economic system but also political life: from the state-centric economy to a market-oriented economy or from import-substitution-industrialization model to an export-oriented one. In fact; it was unavoidable espousing neoliberal policies for Türkiye because of her membership and integration to the western bloc at that time (Moudouros, 2014). Basically, at the inception, neoliberal economic system caused decline in social protection instruments and deterioration in welfare distribution in the country. Weakening state ability engendered the dominance of international / multi-national corporations with an unlimited investment opportunity (Öniş, 1997). The result was “a wide political vacuum” in the Turkish political arena. This vacuum presented a manageable occasion for *extreme nationalism* or *religious fundamentalism* given failure of social democratic parties (Öniş, 1997). Briefly; the new economic system not only weakened the left but also fragmented the right. For Öniş;

“Ranged from the parties of the liberal right, representing primarily the interests of the rising bourgeoisie, whose interests increasingly coincide with those of transnational capital, to parties organized along fundamentalist lines catering primarily for the disadvantaged or the excluded segments of society” (1997).

At that point, it should be mentioned again that in the developing countries like Türkiye, the number of loser/disadvantaged or excluded were far more than the winners. Moreover, the cultural globalization brought not only emphasis on individualism, material values, liberal democracy, citizenship and human rights; but also, the acceptance of diversity, the recognition of local and traditional cultures including *religion* which facilitated the “identity politics” (Öniş, 1997). Together with disadvantaged and the poor, even though the rising Islamic bourgeoisie benefited from globalization and neoliberal economic model, they were still viewing themselves as excluded from the real elite of Turkish society. Thus, in this regard, religious politics may be defined as a protest movement encompassing the excluded groups which would constitute a challenge to both left and right-wing parties of the established secular political order (Öniş, 1997). Parallel with the rising income inequality, brought by the globalization and neoliberal economic system, engendered a mass migration from rural areas to the periphery of major cities and the religious movements also benefited from this process by expanding its vote in the urban parts of the country. Resulted from their deep-rooted organizations and ability to penetrate almost all strata of society, religious movements easily and quickly filled the political space by using religious discourse effectively vis-à-vis the

left and center-right. The religious movements became a stimulating power for periphery against the center as a voice of the losers or excluders (Gülalp, 2001).

All in all; it may readily be claimed that the military coup d'état in 1980, parallel with the globalization and neoliberal turn, paved the way for increasing religious politics in the years ahead in Türkiye. By the early 1990s, there was another phenomenon which indeed facilitated the rise of religious movements in the Turkish case: the end of the cold-war and new wave of democratization process.

THE END OF COLD-WAR AND DEMOCRATIZATION WAVE IN THE 1990S

In addition to above - mentioned factors, religious movements in Türkiye also benefited from the postmodern *democratization wave* during the 1990s, that is to say; transmission of values conducive to liberal democracy, importance of a strong pluralistic society as well as cultural relativism that recognized the “rights of others” to co-exist (Öniş, 1997). So, this new democratization process opened up public space for religious movements to flourish, a space was not previously available for them. According to Ziya Öniş, the massive Saudi capital and sizeable remittances from migrant workers in Europe contributed to the process of religious resurgence in Turkey (1997). Moreover, the disappointments of the EU membership process and European indifference to atrocities and even genocide against Muslims in Bosnia have also influenced public sentiment and gave the religious movements and parties an opportunity to persuade people by using religious discourse in the early 1990s (Öniş, 1997). Why the Welfare Party has emerged as one of the major political parties in the 1990s may be answered in this context. Although 1961 constitution brought some free space for religiosity, there were other rivals which have the ability to fill the political vacuum of the newly established system. Particularly in the 1970s, there really existed a strong leftist movement together with a rightist-nationalist movement in the political arena of Türkiye. But, both of which had been destroyed by the military between 1980 and 1983. Hence, the junta had paved the way for the rise of religious politics from that point onwards.

The rise continued until “the post-modern coup” in 1997 and ostensibly faltered in a while. This event also known as the 28 February Process which gave very considerable contribution to religious politics in the years ahead by applying unreasonable pressure over religion in not only public field but also private one. For example, head scarved women were prevented from entering into the universities and working in state bureaucracy or establishments. This oppression and constraints in public life created a smoldering anger among almost all of the Turkish people be it secular or religious. Some liberals also reacted those policies by the military in the name of democracy and democratic values. Upon this pressure, even the secularist wing begun to defend their cause for the sake of democracy and democratic values in the late 1990s. Therefore, the 28 February Process, interestingly again, also gave rise to religious movements by means of conducting “excessive pressure” on them. And yet, the religious movements in this period kept taking roots among the people. Upon the 2001 economic crisis in Türkiye, the religious movements found a great opportunity for coming to the office stemmed from the widespread disappointment with the existing political parties. Hence, religious politics culminated in 2002 by the Justice and Development Party's (JDP) electoral victory and coming to the office. Even though there was some slight ups and downs, the JDP gradually increased its vote vis-a-vis the rest and have been winning all of the elections held since then.

CONCLUSION

Until 1980 military coup; even though religious politics in Türkiye had some acquisitions before, it was not an explicit reality and not an assertive character. By the policy preferences military regime seemingly and undoubtedly paved the way for the rise of religious politics. Indeed, the coup played a crucial role in preparation of 2000s Türkiye. The generals' first and foremost goal was to canalize Türkiye into neoliberal line just as her western allies espoused, in order to survive in an ever-globalizing world. To sustain this new orientation; they brought a strong governmental structure which would never be challenged by trade unions or the leftist movements again. By taking into consideration the new economic model's probable negative impacts over society, they tried to use religion as a unifying power in order to create an obedient society and to legitimate their authority. The real reason behind their imposition the Turkish-Islamic synthesis, condonation and even encouragement of the religious activism seems basically that the intention of establishing the neoliberal restructuring. Because neoliberal political system, as mentioned before in detail, postulated a strong government together with a weak and obedient civil society. Consequently, the generals did it by replacing the liberal 1961 constitution with the much more authoritarian 1982 constitution. Almost as soon as the Cold-War ended, a new democratization wave took place. This phenomenon also reinforced religious movements by providing more free space for activism and identity politics. Political vacuum, created by the military regime between 1980 and 1983 by destroying the leftist and nationalist parties, was successfully and even inevitably filled by the religious movements and subsequently religious political parties in the early 1990s by means of their well-institutionalized organizational structure and influence in the society. Disappointment with the European Union process of Türkiye was a coup de grace for the center-right and social democratic parties vis-à-vis religious parties in the 1990s.

There is a clear pattern beginning in the 1980s and regularly increasing in the 1990s and culminating in 2000s. This point shows us how powerful impetus and opportunity were given to the religious politics by the military regime of 1980-1983. As result; one may easily claim that what was reaped in Turkish politics from the early 1990s onwards, was seeded by the military junta in the early 1980s. Given the factors or events mentioned above, together with internal dynamics of the rise, external factors' effects can never be disregarded, perhaps, those are to be accepted as a real determinant behind the rise of the religious politics in Türkiye. Even though the violent years of 1970s undoubtedly affected policy choices of the military regime, it is not sufficient to explain the radical economic and political trajectory change in Türkiye. While the military regime of the 1960 overlooked and the 1970 coup provided a clandestine support to the religious politics, it is possible to claim that the military regime of the 1980, indeed, encouraged religious movements and religious politics either explicitly or tacitly. In brief, it is not a mistake to name the generals of the military regime of 1980 coup as the originators of 2000s Türkiye.

REFERENCES

- Ahmad, F. (1993). *The Making of Modern Turkey*. New York: Routledge.
- Ahmad, F. (2010). *Demokrasi Sürecinde Türkiye 1945-1980*. İstanbul: Hil Yayın.
- Ahmad, F. (2014). *Turkey The Quest for Identity*. London: Oneworld Publications.
- Eligür, B. (2014). *The Mobilization of Political Islam in Turkey*. New York: Cambridge University Press.
- Erol, S. (2009). *Türkiye'nin Politik Tarihi*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Gülalp, H. (2001). Globalization and Political Islam: The Social Bases of Turkey's Welfare Party. *International Journal of Middle East Studies*, 433-448.
- Kaplan, S. (2002). Din-u Devlet All over Again? The Politics of Military Secularism and Religious Militarism in Turkey following the 1980 Coup. *International Journal of Middle East Studies*, 113-127.
- Kinzer, S. (2010). *Reset: Iran, Turkey, and America's Future*. New York: Times Books,.
- Moudouros, N. (2014). The 'Harmonization' of Islam with the Neoliberal Transformation: The Case of Turkey. *Globalizations*, 1-15.
- Oran, B. (2008). *Türk Dış Politikası* (Vol. 2). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öniş, Z. (1997). The Political Economy of Islamic Resurgence in Turkey: The Rise of the Welfare Party in Perspective. *Third World Quarterly*, 743-766.
- Rustow, D. A. (1987). *Turkey: America's Forgotten Ally*. New York: Council on Foreign Relations.
- Toprak, B. (2006). Islam and Democracy in Turkey. A. Çarkoğlu, & B. Rubin içinde, *Religion and Politics in Turkey* (s. 27-44). New York: Routledge.
- White, J. B. (2008). *Islam and Politics in Contemporary Turkey*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yavuz, M. H. (1997). Political Islam and the Welfare (Refah) Party in Turkey. *Comparative Politics*, 63-82.
- Yılmaz, M. E. (2012). The Rise of Political Islam in Turkey: The Case of the Welfare Party. *Turkish Studies*, 363-378.

A Study on Urban Furniture in Rize Recep Tayyip Erdoğan University Zihni Derin Campus

Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Zihni Derin Yerleşkesinde Yer Alan Donatı Elemanları Üzerine Bir Çalışma

ABSTRACT

Urban furniture is the most important inanimate landscape materials that reflect the climatic, structural, economic and cultural characteristics of the place where it is located in one or more ways. Within the scope of this study, the design and usage relations of urban furniture and the concept of 'sustainability' will be the main concept that shapes all the targets to be adhered to. Urban furniture, which allows various uses, is indispensable elements, especially in common areas. The most comprehensive model of common use spaces is undoubtedly university campuses. Universities are educational institutions established to meet the needs of societies. It is one of the most important structures that ensure the development of the society and therefore the country. Within the scope of the study; 283 campus users (academics, students, administrative staff and guests) and; A survey was conducted on urban furniture, which was examined in 13 groups: lighting elements, seating elements, border elements, water elements, pergolas, floor coverings, information and communication signs, garbage bins, plant crates, disabled elevators, stairs and ramps, security huts, and artistic objects. As a result of this survey, it will reveal the campus users' relationships with urban furniture, their awareness, expectations and preferences in this regard.

Keywords: Urban Furniture, Campus, Management Model, Campus Street Furniture Information System.

ÖZET

Kent mobilyaları bir veya daha fazla kullanım şekliyle bulunduğu mekânın iklimsel, yapısal, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtan en önemli cansız peyzaj materyalleridir. Bu çalışma kapsamında, kent mobilyalarının tasarım ve kullanım ilişkileri ile 'sürdürülebilirlik' kavramı bağlı kalınacak tüm hedefleri şekillendiren asal konsept olacaktır. Çeşitli kullanımlara imkân sağlayan kent mobilyaları özellikle ortak kullanım mekanlarının vazgeçilmez unsurlardır. Ortak kullanım mekanlarının da en kapsamlı modeli kuşkusuz üniversite yerleşkeleri olmaktadır. Üniversiteler, toplumların gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulmuş eğitim kurumlarıdır. Toplumun, dolayısı ile ülkenin gelişmesini sağlayan en önemli yapılarıdır. Çalışma kapsamında;283 yerleşke kullanıcı (akademisyen, öğrenci, idari personel ve misafirler) ile, yerleşkede yer alan; aydınlatma elemanları, oturma elemanları, sınırlandırıcı elemanlar, su öğeleri, örtü elemanları, zemin kaplamaları, bilgi ve iletişim levhaları, çöp kutuları, bitki kasaları, engelli asansörleri, güvenlik kulübeleri, sanatsal objeler olmak üzere 12 grupta incelenen kent mobilyaları ile ilgili anket uygulanmıştır. Bu anket neticesinde yerleşke kullanıcılarının kent mobilyaları ile ilişkilerini, bu yöndeki farkındalıklarını, beklentilerini ve tercihlerini de ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kent Mobilyaları, Kampüs Yerleşkeleri, Sürdürülebilirlik

INTRODUCTION

Universities are educational institutions established to meet the needs of societies. It is one of the most important structures that ensure the development of the society and therefore the country. Since university campuses contain more than one structural unit, they are similar to cities and provide opportunities for testing, adopting and developing new applications (Karcı Demirkol, 2019). University campuses are areas where various social and cultural activities take place, interdisciplinary information flow is ensured and the structural environment is defined accordingly. In addition, it has the function of social and economic development and spreading knowledge, value and culture to its environment (Süel Yazıcı, 2007). Nowadays, the livability of urban areas and the creation of sustainable areas are increasing with the increase in quality of life and comfort (Habermas, 2004). The concept of sustainability has become popular in recent years; alternative energy use, recycling and precautions that can be taken, design with waste materials, etc. has improved in these areas (Şatır, 2015). University campuses are points of innovation and idea development that raise public awareness about advancing the idea of sustainability and integration in daily life (Abd-Razak et al., 2011).

The popular concept of almost all sectors in the current period has been 'sustainability'. Accordingly, it has become mandatory for the goals to be achieved in designs, productions, trainings, projects and even advertisements to be

Kübra Güngör¹ 
Elif Şatroğlu² 

How to Cite This Article

Güngör, K. & Şatroğlu, E. (2023). "A Study on Urban Furniture in Rize Recep Tayyip Erdoğan University Zihni Derin Campus", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3462-3470. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72524>

Arrival: 18 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Master of Science, Recep Tayyip Erdoğan University, Institute of Graduate Studies, Rize, Türkiye

² Assistant Professor, Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Engineering and Architecture, Department of Landscape Architecture Rize, Türkiye

sustainable. Nowadays, the unconscious consumption of all natural resources that can be converted to the benefit of humans clearly reveals the destruction of the environment we live in today (Şatıroğlu, 2023).

People, whose needs increase day by day, dominate the environment in which they live, but humanity is defeated in this approach. It is a whole with all the environmental (soil, hydrological, geological, lithological, vegetation, location, climate, topography) and human (history, population, social characters, administrative, legal factors) characteristics of the area we live in, connected to each other by cause and effect relationships (Erinç, 1977). The unilateral handling of this whole, aimed only at meeting human needs, leads to failure to achieve the desired goal, consumption of resources, decrease in the quality of life and disruption of the natural balance (Degerliyurt, Çabuk, 2015). In the environment we live in, the unplanned consumption of resources as well as the practices that are not taken or neglected on a management basis to ensure the continuity of resources during the production phase cause the problem to grow even further (Güngör, 2023).

Urban furniture included in the scope of the study is located in the campus; These are urban furniture examined in 13 groups: lighting elements, seating elements, limiting elements, water elements, pergolas, floor coverings, information and communication signs, garbage bins, plant crates, disabled elevators, security huts, stairs and ramps and artistic objects. Literature research has been conducted on the features that urban furniture should have in terms of sustainable use.

It is ensured that the individual's demands are met by using safe, durable, compatible and successful urban furniture in a sustainable environment (Basal, 2002). In this context, within the scope of the study; The results of the surveys conducted with 283 campus users will reveal the campus users' relationships with urban furniture, their awareness, expectations and preferences in this regard.

Urban Furniture

Urban furniture is considered as elements that add comfort and aesthetics to urban spaces and transform these areas into livable environments. Urban furniture is expected to not only meet the needs of urban users but also improve the quality of urban life (Bingöl, 2017). Urban spaces are places where individuals create production as a result of their common use and thus common public structures are built. While they are not only objects but also a living structure within the areas of the city, they also ensure the continuity of social activity and participation opportunities (Erol, 2021). Urban furniture, on the other hand, is defined as mostly fixed service structures in all open areas of the city, for various functions, where the user is uncertain. Urban furniture, within the concept of city, are systems that meet the evolving needs of individuals as a result of a certain process (Hacıhasanoğlu, 1991)

The development of urban furniture develops within the framework of the functional needs of the user's environment, their social and cultural behaviors, their expectations from urban furniture, and their aesthetic and visual values. Urban facilities, which are important in expressing the identity of the city in which they are located, must be permanent visually and systematically. This is not only because it requires being a part of a system, but also because it has a 'language' feature that can be understood by all users (Bayrakçı, 1991).

Urban furniture, located in campus areas that have all the components of the city, has a very important role in giving character and life to the city in which it is located, when the positioning, organization and interconnections of the equipment are evaluated in the light of all these qualities mentioned above (Güngör, 2023).

During the research process, it is seen that; In most studies on urban furniture, the criteria that urban furniture should meet are included. These; According to Çelik (2015), these are Functionality, Aesthetics (Form, Colour, Texture, Perceptibility), Material, Ergonomics, Durability and Safety criteria. Looking at the literature research, there are criteria that are adhered to in the design process of urban furniture. Preferably, in this study, urban furniture was examined with the concepts of Human-Space-Functionality-Technology and Aesthetics and sustainable qualities were revealed at the end of the research. These qualities;

- ✓ Being functional,
- ✓ Material choices are recyclable,
- ✓ Being robust and safe,
- ✓ Economical,
- ✓ Being related to the place where it is located,
- ✓ Being accessible,
- ✓ Being aesthetic,
- ✓ Providing energy efficiency,
- ✓ Easy maintenance and repair.

In line with these criteria, the sustainable design process of urban furniture will be evaluated.

Examining the Concept of Sustainable Campus

Sustainability, a concept that has been explained for various fields to date, emerged in the 1970s. The rapid consumption of natural resources requires that future production be sustainable. In this process; There are certain stages in terms of consumer needs, manufacturer-designer decisions, material supply and recycling of the product to be made. With this situation, managers started to create and implement sustainable projects. (Bay, 2021).

As soon as street furniture gained a sustainability identity; It has a wide range of designs that can change and develop depending on cultural, environmental and economic factors (Güngör, 2023).

Simplicity of expression is very important in the design processes of urban furniture. Every element designed within the human-vehicle-environment system should be considered a part of this system. Again, at this stage, future needs should be taken into consideration and related possibilities should be examined. Urban furniture, which privatizes urban spaces and makes these spaces usable by responding to the needs of users, should establish a bond with each other and the built environment. Urban furniture should be complementary to the space, and the contribution of material and color choices to the whole should be taken into account in their designs (as cited in Çetiner, Köksüz, 1986; cited in Bayraktar, et al., 2008).

The concept of sustainability is a concept that emerges as the ability to be permanent. It emerged to find long-term solutions to prevent environmental problems and reduce their effects. Universities, which have a significant impact on achieving sustainable development goals, are in an important position against environmental, social and economic problems. These organizations make significant contributions to the sustainable development process through research, education and joint ventures (Güngör, Demir, 2018). Universities have a wide scope in the changes in social, economic and political life since the past. These important positions of universities in the national and international arena make them one of the key institutions in achieving sustainable development at different scales and in all areas. This situation increases environmental and social responsibilities both inside and outside the campus (Özdal, Özyılmaz, 2015).

The participation of all stakeholders globally is needed to create a sustainable environment. To ensure sustainability, it is necessary for all stakeholders to change their habits. The aim of educational institutions so far has been to raise people who can meet the needs of society and to produce solutions to their problems. Universities are institutions with a large population that produce new knowledge in society, encourage development and whose main mission is to educate people. Undoubtedly, in this change, the duty of universities is to ensure sustainability in their own structure in order to set an example. It aims to teach sustainability awareness and practices, first to its own population and then to the society, in collaboration with the society, and to develop these practices while conducting scientific research. Sustainable campus; It can be defined as a campus model that minimizes the environmental, economic and social negative impacts that occur while carrying out its activities and tries to be self-sufficient (as cited in Alshuwaikhat and Abubakar, 2008; cited in Karcı Demirkol, 2019).

Designing sustainable university campuses requires comprehensive and long-term process management. In this process, to establish criteria for green/sustainable university campuses; It becomes one of the most important components that requires infrastructural, managerial and business thinking. In this regard, the United Nations Environment Program (UNEP) has published a tool guide to support universities in developing and implementing their own transformation strategies in the process of creating green, resource-efficient and low-carbon campuses. Its source is the sustainable planning, design, development and management of university campuses. In addition, the guide aims to increase the sustainability performance of universities on the global platform (Özdal Oktay, et al., 2015).

Universities are the core institutions where the culture of society is created and they provide an education system within the framework of the goals they set. They offer a campus life in this direction. This is why campus design decisions and practices are important. University campuses have great responsibilities in creating a sustainable future. They are institutions where environmental protection awareness can be taught both theoretically and practically (Erdoğan, 2009).

MATERIAL

Working Area and Boundaries

Recep Tayyip Erdoğan University, chosen as the study area; It is a university with units in Rize center and İyidere, Derepaşarı, Güneysu, Çayeli, Pazar, Ardeşen and Fındıklı districts. At Recep Tayyip Erdoğan University; With 15 faculties, 1 institute, 3 colleges, 6 vocational schools and 16 application and research centers; 1262 academic staff members; It has 430 administrative staff and 15,710 students (Url, 1). The study area is located between 41° 2'13.59" Northern latitudes and 40°29'37.34" Eastern longitudes, within the Zihni Derin Campus in the Fener District of Rize Center (Figure 1).



Figure 1. Study Area Boundary.

Reference :Url 2

METHOD

The study area is the Recep Tayyip Erdoğan University Zihni Derin campus, covering an area of approximately 98,000 m². The scope of the study includes Ahmet Erdoğan Mosque, Educational Buildings, Administrative Buildings, Guest House, Parking Lot, Greenhouse Area, Sports Area (Open, Indoor), Social Activity Area (Student Life Center Building), Congress Center and Lodging surroundings within the boundaries of the campus and the campus. The immediate surroundings of the faculties are included. For ease of working on the land, zoning has been made using sidewalks and roads as a reference. Urban equipment elements in all building environments and social areas (seating units, lighting elements, garbage bins, signs and information signs, artistic objects, water elements, cover elements, plant safes, security huts) constituted the basic materials of the study.

As a result of literature readings, the research problem is presented and the purpose, scope and method of the study are stated in general terms. It also includes a summary of studies related to the method of the determined research topic or similar to the topic. Data about the campus were collected; On-site observations were made. At this stage, a survey study was created. This study format was prepared via Google forms and sent via e-mail to the academicians, administrative staff, students and contracted personnel using the Zihni Derin Campus. The population size to which the survey will be applied is 17,443. The formula suggested by Özdamar (2003) was used to determine the sample size.

$$n = \frac{N \cdot P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{(N-1) \cdot d^2}$$

N: Number of universe units

n: Sample size

P: Observation rate of X in the universe

Q (1-P): Rate of not observing X

Z_α : 1.96 for α= 0.05

d= Sampling error

$n = 17.443 \times 0.8 \times 0.2 \times (1.96)^2 / 17.442 \times (0.05)^2 = 246$ people were found. The number of people who answered the survey in the study was 283.

In the last section, in the study of Kılıç, Sungurlu, 2021, one of the surveys containing all the findings; The historical development of sustainability and sustainable design criteria in urban facilities were evaluated.

FINDINGS

In the observations made in this section, statements regarding the analysis and examination of the data collected as a result of the survey are included. As a result of observation and survey study, sustainability analyzes of the equipment were determined.

A survey study was conducted to question the qualities of urban furniture within the borders of the university campus in terms of functionality, maintenance, security, ergonomics, aesthetics, recycling feature, technology and the space identity it adds to the university campus. University students, academic and administrative staff participated in this study with 283 participants.

The survey was answered by 53.4% (151 people) female participants and 46.6% (132 people) male participants. 130 people with 45.9% in the 15-25 age range, 19.4% with 55 people in the 25-35 age range, 18.4% with 52 people in the 35-45 age range, 13.1% with 37 people in the 45-55 age range. 8 people responded with 2.8% in the 55-65 age range, and 0.4% responded with 1 person in the 65 and over age range.

The survey was answered by 58% students, 23.7% academicians, 12.7% administrative personnel, 0.4% contracted personnel, 2.1% workers, and 3.2% people belonging to other professional groups. It is seen that 32.2% of the participants who answered the survey have a master's degree or doctorate education, 30.4% have a bachelor's degree, 23% have a university education, 13.1% have an associate degree and 1.4% have a high school education.

Of the participants who answered the survey, 60.4% have 1 to 5 years, 15.2% have 5 to 10 years, 12.7% have 10 to 15 years, 5.3% have 15 to 20 years, 4.6% have 20 to 25 years. It is seen that 1.1% have been using the campus for 25 to 30 years, and 0.7% have been using the campus for 30 years and above.

It is seen that 65.4% of the survey participants use the campus for education purposes, 27.2% for working purposes, 4.9% for residence purposes and 2.5% for other purposes. It was stated that the participants found the material choices used in the urban furniture in the campus correct with a rate of 51.6%. While 53.7% of the academicians did not find the material choices correct, 54.2% of the students found the material choices correct.

60.8% of the participants who answered the survey stated that the urban furniture on the campus did not meet their needs. 68.6% of academics and 56.7% of students stated that they did not meet it (Table 1).

Table 1. Responses of urban furniture according to professional groups in terms of meeting the need.

Job	Yes	No
Academician	21 People	46 People
Student	71 People	93 People
Administrative Staff	12 People	24 People
Contract Staff	1 People	-
Permanent Worker	4 People	2 People
Other	2 People	7 People

Reference:Produced by The Author

Offered to campus users; It is seen that 86.6% answered yes to the question "Would you like to use local materials (wood, stone, etc.) in urban furniture applications within the campus?" Distribution by profession (Table 2) is as follows.

Table 2. Responses by professional groups to the question regarding the use of local materials.

Job	Yes	No
Academician	55 People	12 People
Student	148 People	16 People
Administrative Staff	28 People	8 People
Contract Staff	-	1 People
Permanent Worker	6 People	-
Other	8 People	1 People

Reference:Produced by The Author

The answer to the question "Would you like high-tech materials to be used in the campus offered to campus users?" was 89.4%. Distribution by profession (Table 3) is as follows.

Table 3. Responses of users to smart urban furniture demand by occupational groups.

Job	Yes	No
Academician	60 People	7 People
Student	150 People	14 People
Administrative Staff	30 People	6 People
Contract Staff	-	1 People
Permanent Worker	4 People	2 People
Other	9 People	-

Reference:Produced by The Author

It was observed that 65.4% answered yes to the question "Would you like to get information about the original and sustainable current works that will be carried out regarding the urban furniture within the campus within the RTEU management?" Distribution by profession (Table 4) is as follows.

Table 4. Table 4. Responses of users to the request for information about current studies by professional groups.

Job	Yes	No
Academician	44 People	23 People
Student	106 People	58 People
Administrative Staff	25 People	11 People
Contract Staff	-	1 People
Permanent Worker	5 People	1 People
Other	5 People	4 People

Reference:Produced by The Author

To the question of which of the urban furniture groups in the campus are considered ergonomic and functional in terms of use, list the top 3; It is seen that they mostly choose seating elements with 57.2%, lighting elements with 56.2%, and information and communication signs with 32.5%. Plastic objects with a rate of 5.3% and limiting elements with a rate of 6% were the least chosen urban furniture(Table 5).

Table 5. Distribution of the top 3 urban furniture groups that users find ergonomic and functional by profession.

Job	1st Choice		2st Choice		3st Choice	
	Furniture Group	Number Of People	Furniture Group	Number Of People	Furniture Group	Number Of People
Academician	Lighting Elements	42	Seating Elements	25	Information And Communication Signs	15
	Seating Elements	15	Stairs And Ramps	11	Pergolas	13
	Disabled Elevators	2	Security Huts	7	Floor Coverings	7
	Stairs And Ramps	2	Border Elements	7	Plant Crates	6
	Water Elements	2	Water Elements	4	Water Elements	6
	Information And Communication Signs	1	Disabled Elevators	3	Garbage Bins	6
	Plant Crates	1	Pergolas	3	Security Hut	5
	Security Hut	1	Floor Coverings	2	Disabled Elevators	3
	Border Elements	1	Information And Communication Signs	1	Stairs And Ramps	2
			Garbage Bins	1		
Students	Lighting Elements	91	Seating Elements	59	Garbage Bins	28
	Seating Elements	36	Pergolas	19	Information And Communication Signs	24
	Disabled Elevators	8	Disabled Elevators	17	Plant Crates	21
	Security Hut	7	Stairs And Ramps	16	Pergolas	18
	Water Elements	7	Information And Communication Signs	11	Stairs And Ramps	16
	Stairs And Ramps	4	Water Elements	11	Floor Coverings	15
	Border Elements	4	Security Hut	7	Disabled Elevators	10
	Floor Coverings	2	Garbage Bins	7	Water Elements	8
	Pergolas	2	Floor Coverings	4	Border Elements	4
	Information And Communication Signs	1	Artistic Objects	3	Artistic Objects	3
	Plant Crates	1			Security Hut	2
	Garbage Bins	1				
	Administrative Staff	Lighting Elements	17	Stairs And Ramps	9	Information And Communication Signs
Seating Elements		11	Seating Elements	8	Garbage Bins	7
Disabled Elevators		2	Security Hut	5	Plant Crates	4

Reference:Produced by The Author

To the question of which of the urban furniture groups in the campus are the top 3 accessories sufficient in terms of material choice and aesthetics; It is seen that 45.2% specified lighting elements, 31.1% stated seating elements, and 28.6% specified garbage bins.

The answers received by the furniture groups at the highest rate to the question regarding the adequacy of the urban furniture in the campus were; Seating elements are inadequate with a rate of 43.4%, Lighting elements are sufficient with a rate of 48.7%, Garbage bins are slightly sufficient with a rate of 38.8%, Information and communication signs are sufficient with a rate of 44.8%, Plant crates are slightly sufficient for 106 people, Floor coverings are sufficient with a rate of 37.4%, Covering elements are sufficient with a rate of 37.1%. The ratio is slightly sufficient, stairs and ramps are sufficient with 43.4%, Water elements are sufficient with 36.7%. Disabled elevators are slightly adequate with 38.1%, limiting elements are slightly adequate with 39.2%, artistic objects are sufficient with 41.6%, and security huts are sufficient with 53.3%.

When asked which three features do you think the urban furniture in the campus should have, users answered the question; 78.8% responded that it was functional, 70.7% responded that it was solid and safe, and 41.7% responded that it was related to its location. Being economical with a rate of 14.5%, being accessible with a rate of 33.6%,

being aesthetic with a rate of 34.6%, providing energy efficiency with a rate of 16.3%, being recyclable in material choices with a rate of 21.6%, and being easy with a rate of 21.6%. It is seen that it prefers maintenance and repair.

The knowledge levels of campus users about renewable energy types are as follows; It is seen that it is inadequate with a rate of 11%, slightly sufficient with a rate of 25.1%, sufficient with a rate of 43.1%, and very sufficient with a rate of 20.8%.

The answer to the user's question regarding the level of material and aesthetic harmony of the urban furniture in the campus is as follows; It is observed that 22.3% responded that they found it at a low level, 48.4% responded that they found it at a medium level, 24.7% responded that they found it at a good level, and 4.6% responded that it was at a very good level.

CONCLUSIONS

As a result of the survey studies, it was concluded that the reinforcements do not form a language unity with each other in terms of material and aesthetics. In order to advance the idea of sustainability and raise public awareness, it is necessary to use recyclable materials and increase energy efficiency in the selection of equipment materials in university campuses, which are points of innovation and idea development.

Although the lighting elements, which are mostly made of metal materials used in the campus area, do not harmonize with the places they are located in terms of material and design, metal is a material that can be recycled infinitely without loss of quality (İpekçi et al., 2017), and therefore it is among the most recyclable wastes. It has an important place. Defined as a green metal, aluminum is a sustainable and environmentally friendly metal. Aluminum, a recyclable industrial material, can be recycled many times to produce the same product (Yılmaz, F. 2016). By recycling aluminum, high amounts of raw materials and energy are saved. For a sustainable future, zero emissions target, combating the climate crisis and reducing carbon footprint greatly reduce energy consumption and greenhouse gas emissions (Çabuk, 2011). In this case, the demand for environmentally friendly aluminum is increasing day by day. The lighting elements used within the campus area were found positive within the scope of these evaluations in terms of material choices being recyclable.

Within the scope of the first chapter article 2 of the regulation on increasing efficiency in the use of energy resources and energy, it covers the procedures and principles regarding increasing efficiency in outdoor lighting, encouraging the use of alternative fuels such as biofuel and hydrogen, and administrative sanctions (Url 3). In this respect, LEDs used in lighting elements within the campus area stand out as the most energy-saving lighting technology. Energy saving and efficiency, ensuring energy supply security, reducing foreign dependency, risks, protecting the environment and increasing the effectiveness of the fight against climate change are among the most important components of our energy policies (Url 4). In addition, in the survey study, lighting elements were evaluated as the most liked equipment by the users in terms of material preference and aesthetics.

Plastic material was preferred for the information and communication signs in the work area. Plastics, or thermoplastics as they are called in polymer material science, are easily recyclable materials. The application areas of recycled plastic materials are increasing day by day with the development of the concept of sustainable design (Öç, B. 2013). Although they are functional, they were found to be insufficient in number within the campus area in the survey study. It was evaluated positively that their maintenance and repairs were carried out regularly and that they were durable and safe.

Although garbage bins were considered insufficient in number in the survey study, they are functional. While the choice of chrome and stainless metal as materials makes them durable and safe, they do not have a unique value for the campus area in terms of aesthetics.

There are only 3 disabled elevators in the entire campus area and they are not working. In the survey results, their numbers were evaluated as insufficient and aesthetics were not found. Seating elements are placed with wooden materials preferred throughout the campus area. While it was evaluated as the most ergonomic and aesthetic equipment in the survey results, its numbers were found to be insufficient within the campus. Their relationships with the places they are located have been evaluated positively. In addition to wood being a preferred material in every field, improving its sustainability will also become a feature that will increase the usability of wood in the future. In this direction, the transformation process of wood is seen as an important stage in terms of the continuity of its sustainability quality (Sezgin, S., & Sever, İ. A. 2022).

Natural stone and stamped concrete were mainly used as flooring materials in the campus area. Natural stone material has been evaluated positively in terms of being aesthetic, durable and safe, and easy to maintain and repair.

The number of artistic objects in the campus area is only 3. In the survey study, 5% of the users found artistic objects successful in ergonomic and functional terms. In terms of material and aesthetics, 92% of the users evaluated it negatively. It was evaluated that their maintenance and repairs were not carried out adequately and their relations with the places they were located were weak.

In general, the material choice of the reinforcement in the area was chosen from local materials and 86.6% of the users evaluated this situation positively. 65% of the users stated that they would like to receive information about the original and sustainable current works that will be carried out regarding urban furniture. 78% of the survey participants stated that urban furniture should primarily be functional, 70% stated that it should be durable and safe, and 41% stated that it should be compatible with the place where it is located. In general, 48.4% of the users stated that the reinforcements were compatible in terms of material and aesthetics.

It is thought that this study will support the RTEU campus, which has taken very important steps in terms of accessibility, to create inclusive, accessible spaces in outdoor arrangements.

REFERENCES

- Abd-Razak, M. Z., Goh Abdullah, N. A., Mohd Nor, M. F. I., Usman, I. M. S., & Che-Ani, A. I. (2011). Toward a Sustainable Campus: Comparison of the Physical Development Planning of Research University Campuses in Malaysia. *Journal of Sustainable Development*, 4(4). <https://doi.org/10.5539/jds.v4n4p210>.
- Başal, M., (2002). Reinforcement Elements, Unpublished Lecture Notes. Ankara University, Faculty of Agriculture, Department of Landscape Architecture, Ankara.
- Bay, A., (2021). Evaluation of Urban Facilities in Urban-Scale Settlements on the UNESCO World Heritage List in Terms of Sustainable Cultural Heritage and Sustainable Tourism, Graduate Education Institute, Department of Architecture. Master's Thesis. Konya, Türkiye.
- Bayrakçı, O., (1991). Identity Problem in Urban Furniture Design and Its Place in Urban Identity. *Public Spaces Design and Urban Furniture Symposium*, Mimar Sinan University Faculty of Architecture, 75-77, Istanbul.
- Bayraktar, N., Tekel, A., Yalçın Ercoşkun, Ö., (2008). Classification, Evaluation and Urban Identity Relationship of Urban Reinforcement Elements Located on Ankara Atatürk Boulevard. *Gazi University Faculty of Engineering and Architecture Journal*, 23(1), 105-118 p.
- Bingöl, B., (2017). Associating Urban Furniture with Urban Identity in Urban Spaces: The Example of Isparta Kaymakkapı Square. *Journal of Advanced Technology Sciences*, 6(3), 193- 202 p.
- Çabuk, S. Ö., (2011). Evaluation of the Role of Economic Tools in Combating the Increase in Greenhouse Gas Emissions Causing Global Warming: The Example of the Energy Sector. Ankara University, Social Sciences Institute, Doctoral Thesis, Ankara, 368 p.
- Çelik, K., T., (2015). Creation of a CBS-based campus equipment information system (yedbis): An example of the statutory campus of Karadeniz Technical University. Karadeniz Technical University, Institute of Science and Technology, Master's Thesis. 159 p.
- Değerliyurt, M., Çabuk, S. N., (2015). McHarg's Nature Design Theory and GeoDesign. *The journal of Academic Social Science Studies*, 39/3, 293-306 p. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3038>.
- Erdogan, M., (2009). Examining the Relationship between 'University Performance and Sustainability' in Landscape Planning and Design of University Campuses in the World and in Turkey. Master's Thesis. Istanbul Technical University. Institute of Science and Technology. Istanbul, Türkiye, 103 p.
- Erol, M., (2021). The Effect of Universal Design on Public Spaces: Examination of Kocaeli Darıca Farabi Training and Research Hospital. Master's Thesis. Fatih Sultan Mehmet Foundation University, Graduate Education Institute. Istanbul, Türkiye, 281 p.
- Erinç, S., (1977). Bosphorus and its Surroundings; Natural Environment: Effects and Possibilities (Applied Geography Study), *Istanbul University Geography Institute Journal*, 20(21), 1-23 p.
- Güngör, S., Demir, M., (2018). Examination of the Sustainable Design Process in University Campuses and Suggestions for Sustainable Campus Design at Selçuk University. 204-210 p.
- Habermas, J. (2004). Public Space. M. Özbek (Ed. and Trans.), *Public Domain* (p. 95). Istanbul, Türkiye: Hil Publishing.
- Güngör, K., (2023). Creating a Management Model by Examining the Sustainability of Urban Furniture in University Campuses with the CBS-Based Campus Equipment Information System (Rize Recep Tayyip Erdoğan University Zihni Derin Campus Example) Master's Thesis. Recep Tayyip Erdoğan University Graduate Education Institute.
- Habermas, J. (2004). Public Space. M. Özbek (Ed. and Trans.), *Public Domain* (p. 95). Istanbul, Türkiye: Hil Publishing.
- Hacıhasanoğlu, I., (1991). Urban Furniture, Technographic Printing, Istanbul

- Karcı Demirkol, A., (2019). Examination of the Environmentally Sustainable Campus Model in the Example of Ege University. Master's Thesis. Aegean University. Institute of Science and Technology. Bornova, Izmir, 161 p.
- Kılıç M., Sungurlu A., (2021). Sustainable Urban Furniture. Online Journal of Art and Design, 9(2). 276-286 p.
- Öç, B., (2013). Sustainable Design: Awareness of Recycling Materials on the Basis of Product Design and Production. Master's Thesis. Institute of Science and Technology, Istanbul Technical University.
- Özdal Oktay, S., Özyılmaz Küçükyağcı, P., (2015). Examining the Sustainable Design Process on University Campuses. Gazi University, Ankara, Türkiye.
- Özdamar, K. (2003). Modern Scientific Research Methods. Eskişehir: Kaan Bookstore.
- İpekçi, C. A., Coşgun, N., Karadayı, T., T., (2017). The Importance of Using Recycled Materials in the Construction Industry in Terms of Sustainability. TÜBAV Science Journal, 10(2), 43-50.
- Sezgin, S., Sever, İ., A., (2022). The Effects and Areas of Use of Recycled Wood in the Context of Ecology and Interior Space. Design Architecture and Engineering Journal, 2(3), 229-237 p.
- Süel Yazıcı, B., (2007). The Importance of Equipment Elements in Forming Campus Identity as a Social Environment: Field Study on Başkent University Bağlıca Campus. Doctoral Thesis. Ankara University, Institute of Social Sciences. Ankara Türkiye. 225 p.
- Şatır, S., (2015). Sustainable Urban Spaces & Urban Furniture. Design + Theory.18 p.
- Şatıroğlu, E., Dinçer, D., & Korgavuş, B. (2023). Urban Furniture In The Context Of Sustainable Materials. Urban Academy, 16(1), 566-576.
- Yılmaz, H., (2019). Computer Aided GÜFEFBİS Campus Information System (GIS). Gazi University Institute of Science and Technology, Master's Thesis, Ankara, 80 p.
- Url 1: <https://sayilara.erdogan.edu.tr/>, 2023.
- Url2: <https://earth.google.com/web/@41.03804536,40.49465178,26.67829288a,1266.73803913d,35y,0h,0t,0r>
- Url3:(<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=15437&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>) date of receipt 10.05.2023.
- Url 4: <https://enerji.gov.tr/enerji-verimliliği>

Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Yeniliğe Bakış Açısı Üzerine Bir Araştırma

A Research On Managers' Perspective of Innovation in Educational Organizations

ÖZET

Mevlana'nın 'Dün, dünle beraber gitti cancağızım, bugün yeni bir şey söylemek lazım' sözü değişimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yaşadığımız çağda yenilik hareketlerinin çok hızlı gerçekleşmesi ve 21. yüzyılın insan becerilerinden birinin yaratıcılık olması nedeniyle bireyler ve örgütlerden yeni bakış açıları geliştirmeleri ve yeniliklere olabildiğince uyum sağlanmaları beklenmektedir. Yenilik çağına ayak uydurabilmenin yolu bu yeniliklere uyum sağlamaktan geçmektedir. Özellikle örgütsel bazda yeniliklere karşı gösterilen tutum ve bu yeniliklerin uygulanma düzeyi, örgütün devamlılığını sürdürmesinde büyük bir öneme sahiptir. Birer açık sistem olan okullarda, okulu etkileyen iç faktörler ve dış faktörler yenilik için bir gereklilik sayılabilir. Ancak yeniliğe bakış açısı her zaman olumlu olmayabilir. Yeniliğe olumsuz bakış açısı bireyi ve örgütleri sekteye uğratabilmektedir. Okulların temel dinamiklerinden olan insan kaynağının yeniliğe bakış açısı, yeniliklerin verimli bir şekilde uygulanmasını etkilemektedir. Bu çalışma, eğitim örgütlerinin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurma durumunu, yenilikten korkmak kavramının öğretmenler için ne ifade ettiğini, eğitim örgütlerinde yönetici pozisyonunda bulunanların yeniliğe karşı tutumunu öğretmenlerin bakış açısına göre incelemeyi amaçlamaktadır. Yine bu çalışmayla yöneticilerin yenilik süreçlerindeki rolü ve yeniliğe bakış açılarının öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmek istenmiştir. Araştırmada Elazığ ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemi kapsamında olan çalışmada amaçlı örneklem yöntemiyle 20 öğretmen seçilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda faydalanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değişim, Eğitim Örgütleri, Yenilik Yönetimi.

ABSTRACT




Mevlana's saying, "Yesterday went with yesterday, my dear, we need to say something new today" reveals the necessity of change. Due to the rapid realization of innovation movements in our age and the fact that creativity is one of the human skills of the 21st century, individuals and organizations are expected to develop new perspectives and adapt to innovations as much as possible. The way to keep up with the innovation age is to adapt to these innovations. In particular, the attitude towards innovations on an organizational basis and the level of implementation of these innovations are of great importance in maintaining the continuity of the organization. Negative perspective on innovation can disrupt individuals and organizations. In schools, which are open systems, internal and external factors affecting the school can be considered a necessity for innovation. However, the perspective on innovation is not always positive. The perspective of human resources on innovation, which is one of the basic dynamics of schools, affects the efficient implementation of innovations. This study aims to examine the situation of educational organizations to keep up with the changing and developing world, what the concept of fear of innovation means for teachers, and the attitude of those who are in managerial positions in educational organizations towards innovation from the perspective of teachers. Again, with this study, the role of administrators in innovation processes and the effects of their perspective on innovation on teachers were aimed to be examined. In the research, the opinions of the teachers working in the central district of Elazığ were consulted. In the study, which is with in the scope of qualitative research method, 20 teachers were selected by purposive sampling method. A semi-structured interview form was used to collect data. The obtained data were analyzed using content analysis.

Keywords: Change, Educational Organizations, Innovation Management

GİRİŞ

Değişim kavramı tarih boyunca çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Değişim, mevcut durumundan farklı bir şey yaratmak demektir. Değişim, belirli bir duruma bağlı olarak mevcut durumda meydana gelecek bir farklılık olarak da tanımlanabilir (Tezcan, 1980, s.28). Planlı ya da plansız olduğu fark etmeksizin değişim kavramı tek başına olumlu ya da olumsuz bir durumu ifade etmez. Ürettiği bir ürünün kalitesini farklılaştırmak veya üretiminde farklı bir standart belirlemek buna örnek olarak gösterilebilir (Erdoğan, 2002). Bu farklılaşmalar salt haliyle olumlu ya da olumsuz bir durumu belirtmez.

Örgütsel değişim kısaca örgütün etkinliklerini farklı bir biçimde gerçekleştirmesi, alt sistem unsurlarıyla bu unsurlar arasındaki ilişkilerde oluşan her türlü farklılıktır. Bu farklılaşma örgüt tarafından planlanarak plansız, gelişigüzel bir

Şeyda Deveci ¹ 
Gürbüz Canpolat ² 
Rıdvan Yıldız ³ 

How to Cite This Article

Deveci, Ş., Canpolat, G. & Yıldız, R. (2023). "Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Yeniliğe Bakış Açısı Üzerine Bir Araştırma", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3471-3478. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69069>

Arrival: 24 March 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

değişimin önüne geçilmektedir. Daft (2001) ise örgütsel değişimi bir organizasyonun yeni bir davranışı veya düşünceyi seçmesi şeklinde tanımlamıştır.

Günlük hayatta ve zaman zaman alanyazında da değişme kavramının yerine kullanılan yenileşme kavramı aslında değişimden farklı bir anlam ifade etmektedir. Yenileşme, denenmiş ve bilinen olanın, diğerlerinden daha yeni ve denenmemiş bir şeyle değiştirilmesidir. Planlı bir değişme süreci olan yenileşmenin getirdiği değişime eskinin yeni ile yer değiştirmesidir (Özkara, 1999). Yenileşme birkaç açıdan değişmeden ayrılmaktadır. Öncelikle değişiklikler kendiliğinden olabilir yenileşme ise amaçlı ve sistemattir. Değişim eskime şeklinde geriye dönük gerçekleşebilir ancak yenileşmenin yönü ise ileriye dönüktür. Değişim hem niceliksel hem de niteliksel olsa da yenileşme genellikle niteliksel anlamda gerçekleşir (Başaran, 1998).

Örgütsel yenileşme ise, bir bilginin ya da davranışın olduğu gibi benimsenmesinin aksine örgütün pazarına veya genel çevresine karşı yeni bir tavır geliştirmesidir. Bir örgütte var olan yenileşmeler başka bir örgüte göre farklılık gösterir yani her örgütün yenileşme süreci aynı değildir. Örgütsel yenileşme ve değişme kavramları çoğu zaman kapsamaları, planlı olmaları ve örgütü geliştirmeyi amaçladıkları için zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Schermerhorn, 1989; Daft, 1991).

Örgütler buldukları çevreyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu nedenle çevrelerinde meydana gelen değişim ve yeniliklere ayak uydurmak için yenileşmek zorundadırlar. Her örgütün varlığını devam ettirebilmesi için değişmesi ve yenileşmesi gerekir. Günümüz şartlarında yenileşme olmadan bir örgütün varlığını uzun süre devam ettirebilmesi mümkün değildir. Aynı şey eğitim kurumları için de söylenebilir. Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de ekolojik sistemlerdeki yeniliklerden etkilenmektedir. Artık eğitim eskiden olduğu gibi okul duvarları içinde yürütülen bir etkinlik olmaktan çıkıp, okul çevresinde bulunan farklı grupların katılımıyla etkileşim içinde yürütülen karmaşık bir etkinlik haline gelmiştir. Bunun yanında eğitim kurumlarını diğer kurumlardan ayıran temel özellik eğitim kurumlarının yenilik hareketlerinin öncüsü olma sorumluluğudur. Bu durum eğitim kurumlarının gerek yapı ve gerekse işleyişinde yenileşme ve bu yenilikleri benimseme ihtiyacını beraberinde getirmiştir.

Eğitim sistemini diğer sosyal, ekonomik ve politik sistemlerden ayrı olarak düşünmek zordur. Eğitim diğer toplumsal bugün siyasal ve ekonomik sistemlerle iç içe geçmiş bir sistemdir. Bu eğitim sistemi nedenle hem ürettiği bilim ve teknoloji ile bu sistemleri etkiler hem de bu sistemlerden etkilenir. Bu karşılıklı etkileşim eğitim sistemi ve kurumlarını diğer sistemlerdeki yeniliklere zamanında ve yerinde uyum sağlamaya zorlamaktadır.

Toplumların geleceğinde ve yeni nesillerin yetiştirilmesinde yapı taşı olan eğitim örgütlerindeki yenilik hareketlerinin sağlam bir zemine oturtulmasında okul yöneticilerinin rolü büyüktür. Kaos veya değişim zamanlarında ihtiyaç duyulan şey, sınırlı bir yönetsel yetkiye sahip güçlü bir liderlik olabilir (Kotter, 1982). Değişim hareketlerinin başarısının büyük oranda liderliğe yani etkili liderliğin başarısına bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Aksi halde liderin vizyonunun çalışanları motive etmesi ve eylemleri bütünleştirmesi zordur (Krantz, 1990).

Örgütlerin yenilikçi olabilmeleri için yenilik sürecini başarılı bir şekilde yönetebilecek ve yenilik faaliyetlerine süreklilik kazandıracak bir lidere sahip olması çok önemlidir. Liderlerin yönetim anlayışları ve bu bağlamda yenilik ve yaratıcılık ile ilgili tutum ve davranışları, örgütlerin yenilikçi olmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yenilikçi bir yöneticiden beklenen nitelik farklı ilgi alanlarına sahip yaratıcı meraklı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olması. Farklı görüşleri dikkate alması ve kendine güvenmesidir (Bülbül, 2010).

Bilim ve teknolojide sürekli olarak meydana gelen yenilikler ve bununla ilişkili olarak okul yöneticilerinin görev tanımında yaşanan değişiklikler okul yöneticilerinin beklentilerinin farklılaşmasına ve yeniliklere yönelik tutum ve algılarında değişime yol açmaktadır (Göl ve Bülbül, 2012). Bu doğrultuda yeniliğin ve gelişimlerin her geçen gün biraz daha karmaşık hale geldiği göz önünde bulundurulduğunda, okul yönetiminin değişim ve yeniliğe yönelik tutumlarının ve algılarının değişim veya yeniliği olumsuz etkilememesi önem arz etmektedir. Günümüzde okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olmaması, okul yöneticilerinin teknoloji okur yazarlığı konusunda yeterince desteklenmemesi gibi sebeplerden dolayı eğitim örgütleri yeniliklere ayak uydurmakta zaman zaman zorlanmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin yeniliklere karşı sergiledikleri tutum da yeniliklerin okullarda sağlam bir zemine oturmasını ve öğretmenlerden tarafından benimsenmesini etkilemektedir. Bu nedenle çalışmada, okul yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumlarının öğretmenler açısından değerlendirilmesi analiz edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerindeki değişim hareketleri birçok çalışmada incelenmişken yeniliklere karşı okul yöneticilerinin tutumlarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sunması düşünülmektedir. Çalışmada öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- ✓ Değişen ve gelişen dünyaya eğitim örgütleri ayak uydurabiliyor mu?
- ✓ Öğretmenler için, yenilikten korkmak kavramı ne ifade ediyor?
- ✓ Öğretmenlerin bakış açısına göre okul yöneticileri yenilikten korkuyor mu?
- ✓ Öğretmenlere bakış açısına göre, rutinin dışında seyreden olaylarda okul yöneticilerinin tepkisi nasıl olur?

✓ Okul yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumu öğretmenleri nasıl etkiliyor?

YÖNTEM

Araştırma okul yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumunun ve eğitim örgütlerinin değişime ayak uydurma durumunun öğretmenler açısından değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırmadır. Çalışmada fenomenolojik (olgubilim) bir tasarım kullanılmıştır. Bildiğimiz ancak derin bir anlayışa sahip olmadığımız gerçeklere odaklanmak fenomenolojik tasarım olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji, yaşam deneyiminin değerlendirilmesine odaklanan bir araştırma desendir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Fenomenoloji, fenomenin altında yatan ortak anlamları keşfedebilmek için öncelikle insanların deneyimlediği dünyayı tanımlamaya ve yaşam deneyiminin özünü açıklamaya çalışır (Baker vd., 1992; Rose vd., 1995). Bu nedenle fenomenoloji, fenomeni yaşayan insanlar ile fenomen arasında bir bağlantı olduğu ve fenomenolojinin çıkış noktasının gerçeklerin kendisi olduğu vurgulanır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler aktif olarak eğitim örgütlerinde görev alan ve Türkiye’de eğitimde önemli bir yenilik süreci olan pandemi sürecinde de aktif olarak çalışan kişilerden seçilmiştir. Buna dayanarak çalışmaya katılan öğretmenlerin yenilik süreçlerindeki okul yöneticilerinin tutumuyla bağlantısının olduğu varsayılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu 20 öğretmenden oluşmaktadır. çalışmanın amacına en uygun çalışma grubunu oluşturabilmek amacıyla Elazığ merkez ilçesindeki her kademedeki okullar belirlenmiştir. Öte yandan çalışma grubunitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde amaçlı örnekleme tekniğinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı nispeten daha küçük örnekleme grubu oluşturarak örnekleme incelenen probleme katılımcı olabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yansıtmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bunu yapmak için cinsiyet, okul türü ve mesleki deneyime göre çeşitlilik alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Çalışma grubuna alınan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Değişkenler	n=20	f	%
Cinsiyet	Kadın	8	40
	Erkek	12	60
Okul Türü	Okul Öncesi	4	20
	İlkokul	5	25
	Ortaokul	7	35
	Lise	4	20
Mesleki Çalışma Yılı	1-9 yıl	7	35
	10-19 yıl	11	55
	20 yıl ve üstü	2	10

Tablo 1’den de görüleceği üzere araştırmanın çalışma grubu 20 öğretmen oluşmaktadır. Öğretmenlerin 8’i kadın, 12’si erkektir. Öğretmenlerin 4’ü okul öncesinde, 5’i ilkokulda, 7’si ortaokulda, 4’ü lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 7’si 1-9 yıllık kıdeme, 11’i 10-19 yıl kıdeme, 2’si 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tam yapılandırılmış görüşme yöntemi kadar katı, yapılandırılmamış görüşme yöntemi kadar esnek değildir (Karasar, 1995). Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasından önce yerli ve yabancı literatür taranmış bir görüşme formunda yer alması değerlendirilen maddeler belirlenmiştir nokta çalışma sırasında öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir: 1)Değişim ve yenileşme günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle teknolojiadaki hızlı değişimlere bağlı olarak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu hızlı yenileşme sürecini eğitim örgütleri açısından nasıl değerlendirirsiniz? Eğitim örgütlerinin yeniliğe ayak uydurduğu düşünüyorsanız hangi açılardan ayak uydurduğunu açıklayabilir misiniz? Eğitim örgütlerinin yeniliklere ayak uydurmadığını düşünüyorsanız hangi nedenlerden dolayı olduğunu belirtir misiniz? 2) Yeni durumlara alışmak ve yeniliğin getirileri bazen bireylerde korkuya sebep olabilmektedir. İnsan doğası gereği yeniliklere karşı bir tepki geliştirir. Yenilikten korkmak kavramı sizin için ne ifade ediyor? 3) Bir okul yöneticisinin yenilikten korkutan sebepler neler olabilir? 4) Okul yöneticinizin, rutinin dışında seyreden olaylarda tepkisi sizce nasıl olur? 5) Yöneticinizin yeniliğe bakışı sizi nasıl etkiliyor?

Araştırmaya ilişkin veriler, seçilen öğretmenlerle görüşülerek toplanmıştır. Görüşmede çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımına göre planlanan bu çalışmada veriler “içerik analizi” ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde 4 aşamadan oluşan süreç takip edilmiştir.Bu aşamalar; veri kodlaması, kodlanan verilerden hareketle temaların belirlenmesi, kod ve temaların sıralanması ve son olarak bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve

Şimşek, 2008). Analiz sırasında öncelikle görüşmelerin ve yazılı formların transkriptleri yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir.

Öğretmen görüşleri incelenirken ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Analiz sürecinde görüşüne başvuru alan öğretmenlere kod numaraları (Ö1,Ö2..) verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşme yöntemiyle elde edilen veriler sayısallaştırılmış ve frekans ve yüzde değerleri tablolarda gösterilmiştir. İfadelerde yer alan benzer unsurlar gruba göre sınıflandırılmış ve temalandırılmıştır. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla; a) Öğretmenlerin yenilik ve değişime ilişkin görüşleri önce kodlanmış, ardından kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığı ve geçerliliği araştırmacı tarafından sürekli olarak kontrol edilmiştir. b) bulgu tutarlılığını sağlayabilmek için temaları oluşturan kavramların kendi arasında ve diğer temalarla anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. c) Sonuçların önceki çalışmalarla uyumluluğu karşılaştırılmıştır. D) duruma göre temaların değerlendirilmesinde tümevarım veya tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Dış geçerliliğin sağlanmasında a) veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve analizi aşamalarına kadarki süreç ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. b) elde edilen veriler literatür verileriyle karşılaştırılarak bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekler anlaşılmasına çalışılmıştır. c) çalışmanın diğer çalışmalarla doğrulanabilmesi için gerekli açıklamalar detaylı olarak yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlere Göre Yenileşme Süreçlerine Eğitim Örgütlerinin Adapte Olma Durumu

Görüşmeden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenler açısından eğitim örgütlerinin yenileşme süreçlerine ayak uydurabilme durumu olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Örgütlerinin Yenilik Sürecindeki Durumu

Eğitim Örgütlerinin Yenilik Sürecindeki Durumu	F
Eğitim örgütleri yenilik sürecine ayak uydurabiliyor	11
Eğitim örgütleri yenilik sürecine ayak uyduramıyor	8
Toplam:	19

Tablo 2 incelendiğinde çalışmada görüş belirten öğretmenlerin 11 tanesinin eğitim örgütlerinin yeniliklere karşı ayak uydurduğunu, 9 tanesinin ise eğitim örgütlerinin yeniliklere ayak uyduramadığını düşündüğü görülmektedir. Çalışmaya katılan 20 öğretmenden geriye kalan 1 öğretmen ise özel olan eğitim örgütlerinin yeniliklere ayak uydurduğunu ancak kamuya bağlı eğitim örgütlerinin yeniliklere ayak uyduramadığını belirtmiştir. Aydoğar ve Yirci'nin (2020) yaptığı çalışmada da özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimini daha başarılı buldukları belirtilmiştir. Eğitim örgütlerinin yeniliğe ayak uydurduğunu düşünen öğretmenlerin hangi yönlerden ayak uydurduğunu, eğitim örgütlerinin yeniliğe ayak uyduramadığını düşünen öğretmenlerin bunun nedenlerini belirttiği görüşlerle oluşturulan temalar alt başlıklarda verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim Örgütleri Yenilik Süreçlerine Hangi Yönlerden Ayak Uydurdıkları

S.N.		F
1	Teknolojik yön	5
2	Fiziki donanım	4
3	Eğitim ortamları	1
4	Öğretmen yeterlilikleri	1
5	Yönetimdeki gelişmeler	1
	Toplam:	12

Tablo incelendiğinde 'Eğitim örgütleri yeniliklere karşı ayak uydurabiliyor' diye görüş belirten öğretmenlerin bu ayak uydurmanın hangi yönlerden olduğuna dair 5 tane tema oluşturdukları ve bu temalar hakkında 12 görüş belirttikleri görülmektedir. Bu temalar sırasıyla teknolojik yön, fiziki donanım, eğitim ortamları, öğretmen yeterlilikleri ve yönetimdeki gelişmelerdir. Öğretmen görüşlerine göre okulların yenileşme süreçlerine en çok teknolojik açıdan ve fiziki donanım olarak etkin şekilde ayak uydurduklarını düşündükleri görülmektedir. Pandemi sürecinde yüzleştığımız uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojiyi aktif şekilde kullanmaya başlamasının bunda etkisi olduğu düşünülmektedir. Bazen kriz durumları, yeniliklere ayak uydurma sürecini hızlandırır.

"Her kurum gibi okullar da yeniliklere ayak uydurmaya çalışıyor ve uydurdu da. Uzaktan eğitim sürecinde uzaktan bağlantı ve eğitimlerle öğretmenler ve kurumlar farklı bir eğitim yoluyla tanıştı ve olabildiğince uyum sağladılar. Okullarda kullanılan akıllı tahta uygulamalarıyla da sürece katkı sağlandığı kanaatindeyim. Bunların yanı sıra öğretmenler de kendi imkan ve ilgileri doğrultusunda çeşitli alternatiflere yönelip farklı teknolojilerle eğitimlerini teknolojiyle daha aktif hale getiriyor." (Ö17)

"Eğitim örgütleri değişime ayak uydurdu. Zaten bir örgüt değişime ayak uydurmaz ise zamanla yok olmaya mahkûmdur. Hele ki eğitim gibi bir ülkenin temel taşı olan bir örgüt küresel değişimlere ayak uydurmak zorundadır.

En basit örneğiyle pandemiye kadar uzaktan eğitim bu kadar yaygın değildi. Bu süreçte öğretmenler kısa sürede teknolojiyi aktif kullanmaya başladı ve eğitim hayatımızın vazgeçilmez bir parçası oldu. “ (Ö1)

Tablo 4: Eğitim Örgütlerinin Yenilik Süreçlerine Neden Ayak Uyduramadıkları

S.N.		F
1	Altyapı yetersizliği	3
2	Fiziki donanım yetersizliği	3
3	Kararların merkezde alınıp yerele yansımaları	3
4	Teknoloji okuryazarlığının azlığı	2
5	Yönetici yetersizlikleri	2
6	Değişimlerin zamana yayılmaması	2
7	Ekonomik koşullar	1
8	Öğretmenlerin yetersizlikleri	1
9	Yeniliklere karşı olumsuz tutum	1
Toplam:		18

Tablo incelendiğinde “Eğitim örgütleri yeniliklere karşı ayak uyduramıyor.” diye görüş belirten öğretmenlerin bunun nedenlerine dair 9 tane ana tema oluşturdukları ve bu temalar hakkında 18 görüş belirttikleri görülmektedir. Bu temalar sırasıyla altyapı yetersizliği, fiziki donanım yetersizliği, kararların merkezde alınıp yerele yansımaması, teknoloji okuryazarlığının azlığı, yönetici yetersizlikleri, değişimlerin zamana yayılmaması, ekonomik koşullar, öğretmen yetersizlikleri ve yeniliklere karşı olumsuz tutumdur. Öğretmen görüşlerine göre eğitim örgütlerinin yeniliklere ayak uyduramamasının en önemli nedenleri olarak altyapı yetersizliği, fiziki donanım yetersizliği ve kararların merkezde alınıp yerele yansımamasını düşündükleri görülmektedir. Eğitim örgütlerinin yeniliğe ayak uydurduğunu düşünen öğretmenlerin bu ayak uydurmanın en çok teknolojik yönden olduğunu dile getirdiği göz önünde bulundurulduğunda burada dile getirilen “teknoloji okuryazarlığı azlığı” ifadesinin öğretmenlerin bu konuda iki zıt düşünceye sahip olduğunu göstermektedir. Aşığı (2017) yaptığı çalışmada Türkiye’de eğitim sisteminin teknoloji kullanımına uygun olmaması, fizikî şartların tüm okullarda eşit şekilde dağılmaması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu sebeplerden dolayı isteksiz oluşları gibi sebeplerden dolayı okullarda teknoloji kullanımının yaygınlaşmasının engellendiğini vurgulamıştır.

“Yeniliklere ayak uydurduğunu söyleyemem. Merkezi bir anaokulunda çalışıyorum. Teknolojiyi sınıflara çok geriden takip ediyoruz. Değişim ve yenileşme noktasının sözel olarak çok şey yapıldığı söylenmesine rağmen uygulamada yetersizlikler var. Okullarımız altyapı olarak çok yetersiz.” (Ö16)

“Bir öğretmen olarak çalıştığım kurumda hala bilgisayar kullanmayı bilmeyen yöneticilerle çalışıyorum. Bu durumu düzeltmeden teknolojik değişimlere, yeniliklere ayak uydurmak mümkün değildir.” (Ö19)

Öğretmenlere Göre Yenilikten Korkmanın Ne İfade Ettiği

Tablo 5: Eğitim Örgütlerinde Korkunun Karşılığı

S.N.		F
1	Alışkanlıklardan vazgeçmeme	7
2	Bilinmezlik korkusu	4
3	Kendine güvenmeme	3
4	Yeniliğe kapalı kişilik yapısı	3
5	Başaramama korkusu	1
6	Elindeki gücü kaybetme korkusu	1
7	Yeniliği gereksiz bulma	1
Toplam:		20

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin “Yenilikten korkmak” kavramına yönelik olarak toplam 7 çeşit tema ürettikleri ve bunun için 20 görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin “yenilikten korkmak” kavramına ilişkin belirttiği temalar sırasıyla alışkanlıklardan vazgeçememe, bilinmezlik korkusu, kendine güvenmeme, yeniliğe kapalı kişilik yapısı, başaramama korkusu, elindeki gücü kaybetme korkusu ve yeniliği gereksiz bulma kavramlarıdır. Oluşturulan temalar incelendiğinde genellikle yeniliğe gösterilen tepkilerin mevcut olan durumları terk etmeme isteğinden ve yeniliğinden beraberinde ne getireceğinden emin olunmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Karataş Yücel (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Yenilik Korkusu Ölçeği incelendiğinde alışılmışın dışında durumlarda rahatsız hissetme ve bilinmezlik korkusunun ölçeğin maddelerinde yer aldığı görülmektedir.

“Bence insanlar hayatlarının olağan gidişatından, alışkanlıklarından vazgeçemiyor. Yeniliklerin bu alışkanlıkları, alıştıkları hayat tarzlarını değiştireceğinden korkuyorlar.” (Ö1)

“İnsanoğlu yeni olan her şeyden korkmaya programlıdır. Çünkü yeni olan aynı zamanda bilinmeyendir de. Bu aslında ilk insandan bu yana böyledir. Bildiğin yolda gözü kapalı da olsa yürürsün, düşmezsin. Ama bilmediğin yol cennete bile çıksa görmediğin yere gitmek istemezsin.” (Ö13)

Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Yenilikten Korkma Sebepleri

Tablo 6: Eğitim Örgütlerinde Okul Yöneticilerinin Yenilikten Çekinme Nedenleri

S.N.		F
1	Bilgisizlik	7
2	İş yükünün artacağı korkusu	5
3	Geleneklere bağlılık	3
4	Konfor alanından çıkamama	3
5	Kendine güvenmeme	2
6	Hata yapma korkusu	2
7	Cesaretsizlik	1
8	İlerleyen yaş	1
Toplam:		20

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin “Yenilikten korkmasının sebepleri” yönelik olarak toplam 8 çeşit tema ürettikleri ve bunun için 20 görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin “yöneticilerin yenilikten korkma sebepleri” sorusuna verdiği cevaplara ilişkin belirttiği temalar sırasıyla bilgisizlik, iş yükünün artacağı korkusu, geleneklere bağlılık, konfor alanından çıkamama, kendine güvenmeme, hata yapma korkusu, cesaretsizlik ve ilerleyen yaş olmuştur. Oluşturulan temalar incelendiğinde en çok üzerinde durulan konunun bilgi yetersizliği olduğu görülmektedir. Temalara bakıldığında “iş yükünün artacağı korkusu” dışında oluşturulan temaların yöneticilerin kişisel özellikleriyle alakalı olduğu görülmektedir.

‘Bunun birçok nedeni olabilir. Benim aklıma ilk gelenler kesinlikle bilgisizlik, yöneticilerin konfor alanından çıkmak istemesi ve geleneklere bağlılıkları.’ (Ö5)

“Okul yöneticisi de bir insandır ve sorumluluk yükü fazla olduğu için elini taşın altına koymak epeyce cesaret istemektedir. Bu da yöneticiyi yenilikten caydırır.” (Ö12)

Öğretmenlere Göre Okul Yöneticisinin Rutinin Dışında Olan Olaylarda Tepkisi

Tablo 7: Eğitim Örgütlerinde İdarecilerin Rutin Dışı Olaylara Tepkileri

S.N.		F
1	Çözüm odaklı davranış	6
2	Tedirgin olma	4
3	İşbirliği içinde çözüm arama	3
4	Kendini korumaya alma	2
5	Mevzuata uygun davranma	2
6	Yeniliklere uyum gösterme çabası	2
7	İlgisiz kalma	1
Toplam:		20

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin “Okul yöneticinizin rutinin dışında seyreden olaylarda tepkisi ne olur?” sorusuna yönelik 7 çeşit tema ürettikleri ve bunun için 20 görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin “yöneticilerin rutinin dışındaki olaylardaki tepkisine oluşturdukları temalar sırasıyla çözüm odaklı davranış, tedirgin olma, işbirliği içinde çözüm arama, kendini korumaya alma, mevzuata uygun davranma, yeniliklere uyum gösterme çabası ve ilgisiz kalmadır. Oluşturulan temalar incelendiğinde öğretmenlerin, rutinin dışında gerçekleşen bir olayda yöneticisinin tepkisinin en çok çözüm odaklı davranış olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticimiz rutinin dışında bir şey olduğunda ilk olarak bu duruma nasıl çözüm bulabiliriz diye araştırma yapıyor ve bizi de araştırmaya sevk ediyor. Okullarda sürekli yenilik olduğu için bu durumları artık normal karşılıyor.” (Ö2)

“Tepkisi olayları çözmek yerine kendini korumaya alma isteği oluşturmasıdır. Yöneticilerin formal ve informal olarak kendini yenileyememesi nedeniyle korkular oluştururlar.” (Ö5)

Yöneticinin Yeniliğe Bakışının Öğretmenlere Etkisi

Tablo 8: Eğitim Yöneticilerinin Yenilik Yaklaşımlarının Öğretmenlere Etkisi

S.N.		F
1	Heves baltalayıcı	7
2	İş doyumu artırıcı	4
3	Motive edici	4
4	Cesaretlendirici	3
5	Baskı altında	1
6	Sinir bozucu	1
Toplam:		20

Tablo 8 incelendiğinde “yöneticinin yeniliğe bakışının size etkisini nasıl tanımlarsınız” sorusuna yönelik olarak toplam 6 çeşit tema ürettikleri ve bunun için 20 görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin “yöneticinin

yeniliğe bakışının size etkisini nasıl tanımlarsınız” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplara göre oluşturulan temalar sırasıyla heves baltalayıcı, iş doyumunu artırıcı, motive edici, cesaretlendirici, baskı altında ve sinir bozucudur. Temalar incelendiğinde yanıtların 11 tanesinin olumlu, 9 tanesinin olumsuz olduğu görülmektedir. Ayrıca en çok tekrar edilen temanın heves baltalayıcı olduğu görülmektedir. Eren ve Kılıç (2014) üniversite öğrencilerinin yeniliğe bakış açısını ortamın nasıl etkilediğine dair yaptıkları çalışmada yeniliklerin okullarda işbirliği ve bilgi paylaşımıyla oluştuğunu; yenilikçi düşünen, risk alan bireyleri destekleyen okul kültürlerinin yeniliğe olumlu etkisi olduğunu vurgulamışlardır.

“Yöneticim yeniliğe karşı duyarlıysa ve bizi bilgilendiriyorsa bu benim motivasyonumu artırıyor.” (Ö12)

“İşin takibini yapmadığı için ve yenilikçi çalışanları ve öğretmenleri gerekli şekillerde ödüllendirmediği için tüm hevesimi baltalıyor.” (Ö17)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplumlar ve toplumların içerisinde var olan sistemler devamlı bir değişimin etkisi altındadır. Eğitim sistemlerinde meydana gelen değişim ve yeniliklerde bu kapsamda değerlendirmeyi hak etmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde yer alan yöneticilerin yeniliğe yönelik yönetim becerileri önem kazanmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular bu çalışmanın önem derecesini ortaya çıkarırken daha önce yapılan çalışmalarla da benzer yönlerinin olduğunu göstermektedir.

Yirci ve Aydoğar (2020) Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: nicel bir araştırma adlı çalışmaları incelendiğinde yaptığımız çalışmaya yakın verileri elde ettikleri görülmektedir. Çalışma farklı bir açıdan öğretmenlerin yeniliğe karşı bakış açısını ortaya çıkarmaktadır.

Ertugut (2009) Toplam kalite yönelimli eğitim kurumlarında eğitim yöneticilerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik düzeylerinin karşılaştırılması: M.E.B. merkez ve taşra teşkilatındaki örgütlerde ampirik bir araştırma adlı çalışmasında, kaliteyi kendine vizyon edinen örgütlerde, liderliğin sürdürücü içeriğinin, değişim ve dönüşüm merkezli olmaya doğru evrildiğini ifade etmektedir. Bu yönü ile çalışmanın tümü analiz edildiğinde çalışmamıza yakın durmaktadır.

Oğan (2022) yenilik yönetimi yeterlikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma isimli çalışmasında öğretmenler bazında öğretmenlerin yenilik yönetimi yeterliliklerini, orta düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin potansiyel bir idareci oldukları varsayımı çalışmamıza bu çalışmanın benzer yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Çevik ve Bingöl (2022), genelci mi, uzman mı? üst kademe yöneticilerin yönetsel becerileri üzerine bir araştırma adlı çalışmalarında farklı bir sektör olmasına karşın yöneticilerin yenilik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda olumlu yönde ilerlediklerini ortaya koymuşlardır.

Ebeoğlu (2022), özel ve kamu eğitim kurumları yöneticilerinin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki adlı çalışmasında bir toplumdaki değişim ve gelişmelerin eğitim örgütüne tesir ettiğini ifade ederek, eğitim örgütlerinin yenilik ve değişime bakışların yönetim düzeyinde daha iyimser olduğunu göstermektedir.

Anılan çalışmalarda veriler ve bulgular tümünden bir incelemeye tabi tutulduğunda çalışmam ile benzer yönlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak da literatür araştırması yapıldığında eğitim sisteminde yer alan yöneticilerin değişim ve yeniliklere karşı mesafeli olmadıkları ancak değişim ve yenilik konusunda becerilerin sınırlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okul idarecilerinin değişim ve yeniliklere karşı etki dereceleri de sınırlı olmaktadır. Burada yatan önemli bir neden; teknolojik gelişmeler ile birlikte zamanında okullara yeterli donanımın sağlanmamasıdır. Özel eğitim kurumlarında teknolojik gelişmelere karşı hızlı bir adaptasyon söz konusu iken, benzer durumun kamu eğitim kurumlarında olmadığı da bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ortaya bazı önerilerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlar;

Okul yöneticilerinin yönetim becerilerini geliştirici teknolojik bilgi desteği verilmelidir. Bu sayede teknolojik altyapılı değişim ve yeniliklere karşı eğitim sistemindeki idarecilerin teknolojik değişim ve yenilik bazlı kaygıları azalacak, değişim ve yeniliklere daha açık olacaklardır.

Eğitim sisteminde yöneticilerin değişim ve yeniliklere karşı mesafeli durmaları altyapı eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Örneğin, uzaktan eğitim için gerekli altyapı eksikliğinde bu yönde bir değişim ve yenilik karşısında okul idaresi bu konuya olumsuz yaklaşacaktır. Bu nedenle değişim ve yenilik yapılması durumunda altyapı sorunu öncelikle çözümlenmelidir.

Değişim ve yeniliklere karşı bireylerin alışkanlıklarından vazgeçmemesi aynı şekilde değişim ve yeniliklere olumsuz bir bakış açısını ortaya çıkarmaktadır. Eğitim sisteminde bulunan idarecilerin öncelikli olarak yapması gereken alışılmış düşünce yapısından daha öte bir vizyona sahip olmaktır.

Herhangi bir konuda düşük seviyede bilgi sahibi olmak değişim veya yeniliğe karşı büyük ön yargı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılması gereken; değişimi gerektiren duruma karşı detaylı bilgi elde etmektir. Değişimi veya yeniliği gerektiren duruma yönelik ileri düzeyde bilgi sahibi olmak, olumsuz bakış açılarını ortadan kaldıracaktır.

Değişim veya yeniliği gerektiren durumun açıklığı önemlidir. Belirsiz her bir olay bireylerin isteksizce davranışları ortaya çıkaracaktır. Eğitim sisteminde meydana gelebilecek belirsizlik durumu yöneticilerin bakış açısını değişime veya yeniliğe karşı negatif yönde etkileyecektir. Dolayısıyla daha çözüm odaklı projeler okul idarecilerinin veya eğitim sistemindeki yöneticilerin heveslerini artırıcı bir faktör olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydoğar, N., Yirci, R. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:19, Sayı:39, İstanbul.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Methods luring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Başaran Ğ.E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi
- Bülbül, T. (2010). Yenilik yönetimi, *yönetimde yeni yaklaşımlar* (Ed: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Ankara: Pegem A Yayıncılık. 31-51.
- Çevik, P. E. ve Bingöl, D. (2022). Genelci mi, uzman mı? üst kademe yöneticilerin yönetsel becerileri üzerine bir araştırma 1 2. *Kafkas University. Faculty of Economics and Administrative Sciences. Journal*, 13, 190-205.
- Daft, Richard L., (2001), *Organization Theory and Design*, 7th Edition, South-Western College Publishing, Cincinnati, Ohio.
- Ebeoğlu, A. (2022). Özel ve Kamu Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 5(4), 179-193.
- Erturgut, R. (2009). Toplam kalite yönelimli eğitim kurumlarında eğitim yöneticilerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik düzeylerinin karşılaştırılması: meb merkez ve taşra teşkilatındaki örgütlerde ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 181-199.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 97-109.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309-314.
- Kotter, J.P. (1988). *The Leadership Factor*. TheFreePress. NY .
- Krantz, J. (1990). Lessons From The Field: An Essay on the Crisis of Leadership in Contemporary organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol:26. No:1 . pp.49-64.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Oğan, E. (2022). Yenilik Yönetimi Yeterlikleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(11), 1583-1602.
- Özkara, B. (1999). *Evrimsel ve Devrimci Örgütsel Değişim*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.
- Schermerhorn, J.R. (1989). *Management and Productivity*. United States: Third Edition.
- Tezcan, M. (1980), "Toplumsal Değişmelerin Ülkemiz Eğitimine Etkileri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:5, Sayı: 25, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yirci, R. ve Aydoğar, N. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: nicel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1286-1308.

Kadına Şiddeti Önlemeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Primary Teachers' Views on Preventing Violence Against Women

ÖZET

Bu araştırmanın amacı kadına şiddeti önlemeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma Bartın İl merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 50 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma modeli betimseldir. Betimsel model, var olan bir durumu olduğu gibi yansıtan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacıya zaman, masraf ve katılımcılara ulaşma yönünden kolaylık sağlayan örnekleme yöntemidir. Araştırmada verilerin toplanması için 4 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde birleştirmek olarak ifade edilmektedir. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplar kodlanmış, sonra bu kodlar temalara ayrılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel yöntem ve tekniklerden yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %93,87'i kadının toplumda şiddete maruz kaldığını, %78,72'si kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmada sınıf öğretmenleri kadına yönelik şiddeti önlemeye dair alınabilecek en önemli tedbirlerin nitelikli eğitim ve yasal düzenlemeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunluğu, ataerkil aile yapısı, cinsiyet eşitsizliği, kadının toplumda değer görmemesi gibi faktörlerin kadına yönelik şiddetin temel nedenleri olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kadına Şiddet, Cinsiyet, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the views of primary teachers on preventing violence against women. The research was carried out on 50 classroom teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Bartın. The research model is descriptive. The descriptive model is a research approach that reflects an existing situation as it is. Easily accessible sampling method, one of the sampling methods, was used to determine the participants in the research. The easily accessible sampling method is a sampling method that provides convenience to the researcher in terms of time, expense and access to the participants. A semi-structured interview form consisting of 4 items was used to collect data in the research. Semi-structured interview form was developed by the researcher. Expert opinion was sought during the development of the form. Content analysis method was used in the evaluation of the data obtained in the research. Content analysis method is expressed as combining similar data within the framework of certain themes. The answers given by the participants to the questions in the semi-structured interview form was coded, and then these codes was divided into themes. Percentage calculations from statistical methods and techniques was used in the analysis of the data in the research. As a result of the research, 93.87% of the primary teachers stated that women were exposed to violence in the society, and 78.72% stated that the patriarchal family structure was effective in the exposure of women to violence in the society. In the research, primary teachers stated that the most important measures that can be taken to prevent violence against women are qualified education and legal regulations. Besides the majority of teachers think that factors such as patriarchal family structure, gender inequality, and the lack of value of women in society are the main causes of violence against women.

Keywords: Violence Against Women, Gender, Primary Teacher

GİRİŞ

İnsan, biyolojik ve toplumsal bir varlıktır. Haklarının en başında 'yaşama hakkı' vardır. Çünkü yaşama hakkı olduğu sürece diğer tüm insan haklarından bahsedilebilir. Devletler kişinin varlığını sürdürebilmesi için bu hakkı hiçbir ayrıma tabii tutmaksızın bütün yurttaşlarına verir ve bu hakkı korur. Bu hakka aykırı hareketlere karşı kişinin devletten yardım istemesi de aynı zamanda yaşama hakkıdır. Yaşama hakkı, her bireyin eşit olarak sahip olduğu bir hakktır. Ataerkil toplumlarda bu hakkın daha çok erkek bireylere tanındığı düşüncesi yaygındır. Günümüzde bazı toplumlar bu zihniyetten arınmış olsa da bazı toplumlarda bunun izleri hala görülmektedir. Daha açık ifade etmek

Yazgül Bartın¹ 
Muammer Yılmaz² 

How to Cite This Article

Bartın, Y. & Yılmaz, M. (2023). "Kadına Şiddeti Önlemeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3479-3484. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70980>

Arrival: 09 May 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Lisans öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Bartın, Türkiye

² Doç.Dr. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın, Türkiye

gerekirse aslında ‘kadının yaşama hakkı’ gibi bir alt başlık yoktur. Sadece kadına özgü, erkekleri ilgilendirmeyen bir hak söz konusu değildir. İnsanın yaşama hakkı vardır. Bu herkeste eşit olarak vardır. Ama ne yazık ki kadının yaşama hakkı eskiden beri ihlal edilmiştir. Hala da devam etmektedir. Bundan dolayı ‘kadının yaşama hakkı’ gibi bir ifade doğmuştur.

Dünyada insanlığın varlığını sürdürmesini sağlayan ve ilk eğitimi veren, insanlara kültürünü dil yoluyla aktaran kadınlar, nüfusun yaklaşık yarısını oluşturmalarına, aile ve toplumun her alanına katkıda bulunmalarına rağmen, geçmiş çağlardan bu yana erkek egemen toplumlarda, özellikle ekonomik ve sosyal güçlere dayalı sınıflandırmalara tabi tutulduklarından dolayı kamusal alanda hak ettikleri yerleri yeterince elde edememişlerdir (Erbay, 2019, s.3).

Her gün dünya genelinde ve Türkiye’de, kadınlar erkeklerin şiddetine maruz kalmakta ve kadın cinayetlerine kurban gitmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı ve rolleri, eril şiddetin kadınlara karşı yaygın şekilde görülmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Zira toplumun kültürel normları, inançları ve yaşam tarzları, ataerkil sistemle birlikte cinsiyete dayalı şiddeti teşvik etmiştir. Bu sebeple, dünyada kadınlara yönelik eril şiddetin yoğun olarak yaşanmasının toplumsal cinsiyet kavramı ve rolleriyle yakından ilişkili olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Cinsiyete dayalı şiddet, aslında kadınlara yönelik şiddet anlamını taşır, çünkü ataerkil toplumlar kadınları erkeklerin altında bir statüde görmektedir. (Population Reports, 1999, s. 1).

Türkiye’de bugün, geleneksel ataerkil kültürel değerlerin yol açtığı cinsiyetçi yargılar, kamusal ve özel alanda hala etkilerini sürdürmektedir. Gerçekten de, kadınların yasal haklarına ve mevcut hizmetlere erişimlerine ilişkin ekonomik koşullar kadar ayrımcı gelenekler ve uygulamalar da engel oluşturmaktadır. Örneğin, Türkiye’de kadınların kentsel işgücüne katılım oranı (%19,9) kadınların eğitimsizliğinin yanı sıra, ev dışında çalışmalarını engelleyen tutucu ataerkil düşüncenin bir sonucudur.

Kadınların aile içi şiddete maruz kalmasında en belirgin etken, toplumda yaygın olarak kabul edilen erkek üstünlüğüne dayalı bir güç yapısının varlığıdır. Ülkemizde, bu yapıya en açık ve müdahale edilmemiş şekilde yansıyan bölgelerde ve ortamlarda, kadına yönelik şiddet oranlarının yükseldiği, şiddet türlerinin çeşitlendiği ve bazen töre cinayeti gibi en vahşi ve aşırı şiddet örneklerinin ortaya çıktığı gerçeği vardır. Bildiğimiz gibi ülkemizde bölgesel farklılıklar, kırsal/kentsel ayrımlar veya aynı şehrin farklı toplumsal sınıflarının arasındaki ekonomik ve sosyal uçurumlar, kadınlara ataerkil zihniyetin farklı etkilerini yaşatmaktadır. (Acar, 2010, s.20).

Kadına yönelik şiddet, oldukça karmaşık ve ele alınması zor bir olgudur. Şiddetin temel amacı, kadının davranışlarını korku üzerinden kontrol altına almaktır. Gerçekten, tüm şiddet olaylarında, kadın ile erkek arasında erkek lehine bir güç dengesizliği mevcuttur. Kadının aile içindeki eşitsiz konumu ve ev içindeki emeğinin değersiz görülmesi, ataerkil toplum yapısı çerçevesinde belirlenen güç ve iktidar ilişkileri nedeniyle, güçlü pozisyonda olan kocanın kadına yönelik şiddeti sergilemesine yol açmaktadır. Kadına karşı şiddet, kadının bedensel, cinsel veya psikolojik olarak zarar görmesine veya acı çekmesine yol açabilecek eylemlerdir (Aktaş & Uyanık, 2016, s.37).

Kadınların onuru toplumun ve ailenin onuru olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple, eğitim almaları ve çalışmaları engellenmekte, engellenmediği durumlarda ise sıkı bir denetim altında tutulmaktadırlar. Töre ve ahlak gibi bahanelerle okula gidemeyen kız çocukları, çok genç yaşlarda evlendirilmekte ve bağımsız ve eşit bir birey olarak toplum hayatına katılamamaktadırlar. Ayrıca, eğitimsizlikleri nedeniyle şiddet riskiyle de karşı karşıya kalmaktadırlar. Çalışmak, kadının bakış açısını değiştirmektedir. Bu sayede, toplumsal statüsü yükselir ve erkekten bağımsız bir şekilde, onunla eşit olarak toplumda yer alır. Erkekler hem aile düzeyinde hem de toplum düzeyinde karar verici konumunda görülmektedirler (Tuskan, 2012, s.446).

Giderek artan kadına yönelik şiddetin azaltılmasında birçok faktör vardır. Bunlardan biri de medyadır. Bugünün toplumlarında, yasama, yürütme ve yargının ardından 4. kuvvet olarak kabul edilen medyanın, bireyler ve toplum üzerinde büyük bir etkisi vardır. İnsanlar, dünya, ülke ve çevrelerinde olanları medya aracılığıyla takip etmektedirler. Medya, haber verme işlevinin yanı sıra toplumsal eşitsizliklerle mücadele etme ve gerektiğinde iktidarı denetleme gücüne sahiptir. Basılı medya içindeki gazeteler, uzun süredir sürdürdüğü politika ve geniş okuyucu kitlesiyle toplumda önemli bir iletişim aracıdır. Haberlerin kaynağının açık olduğu için güvenilirlikleriyle bilinirler (Avcı & Güdekli, 2018, s.481).

Kadına yönelik şiddet ile mücadele edebilmek için birçok faktörün olduğundan bahsedilmektedir. Eğitim de bunlardan biridir. Bir insanın beklentisi, eğitimin kendi ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmasıdır. İnsan, kendini gerçekleştirme, etkili iletişim kurma, ilişki kurma, işbirliği yapma, sağlıklı bir yaşam sürme, sorunları çözme, kendisi ve evren hakkında gerçekleri araştırma ve öğrenme konularında yeterli olmak istemektedir. İnsan, bu ihtiyaçlarının seviyesine, niteliğine ve nasıl bir insan olması gerektiği konusundaki isteklerine göre bir model belirler (Gül, 2004, s.227).

Eğitim sisteminin temel unsuru öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır çünkü onlar sistemi işletecek olan kişilerdir. Herhangi bir eğitim modeli, öğretmenlerin niteliklerinin üzerine çıkamaz ve etkili hizmet sunamaz. Bu sebeple, "Bir okul, içindeki öğretmenlerin kalitesi kadar iyidir" sözü söylenebilir (Kavcar, 1998, s.134). Öğretmen, insan davranışlarının oluşumunda güçlü ve karmaşık bir rol oynar. Öğrencilerinin eğitimini

bilgi, beceri ve tutumlarıyla yönlendirirken aynı zamanda kendi davranışlarıyla da onları etkiler. Öğretmenin, öğrenciye yaklaşım tarzı da bilgi ve becerisinin yanı sıra önemlidir. İstenilen davranışların oluşması, temel olarak öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. İyi bir rol model olabilen öğretmen, sahip olduğu tutum ve davranışlarıyla istenilen davranışların ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum öğretmenlerin nitelikleri ile öğrencilerin nitelikleri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. İnsan davranışı oluşturmadaki görevi güç ve karmaşık olan öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken, diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin bilgi ve becerisi kadar öğrenciye yaklaşım biçimi de önemlidir. Öğrencide istenilen davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Sahip olduğu tutum ve davranışlarıyla iyi bir rol model olabilen öğretmen istenilen davranışların ortaya çıkmasında önemli bir etkidir. Bu durum, öğretmenlerin nitelikleriyle öğrencilerin nitelikleri arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmaktadır (Kalkan, 1997, s.59).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kadına şiddeti önlemeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Kadının şiddete maruz kaldığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- ✓ Kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olduğuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- ✓ Toplumda kadın cinayetlerinin faillerinin kim olduğuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- ✓ Kadına yönelik şiddeti önlemeye dair alınabilecek tedbirlere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel model kullanılacaktır. Betimsel model, var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne mevcut koşulları içerisinde doğal haliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Betimsel yaklaşımda temel amaç mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaktır.

Araştırmanın Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubu, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan 50 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, süre ve masraf bakımından sıkıntılı olan durumlarda araştırmaya hız ve kolaylık kazandırması yönünden uygun, araştırmacıya yakın olan ve rahat ulaşılabilen kişilerin seçildiği örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden belirlenmiş soru ve cevapları olmadığı, görüşülen her bireyden kendine özgü bakış açısını yansıtan fikirlerin alındığı, esnek ve açık uçlu sorulardan oluşan bir formdur (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 maddeden oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen her cevap tek tek kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar bir üst kategoride toplanıp temalara ayrılmıştır.

İçerik analizi yöntemi, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde birleştirmek olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar, belirli gruplara ayrılmış, birbirine benzer ifadeler aynı grup içinde toplanmıştır. Daha sonra bu veriler üzerinde yorumlamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için temaların kategorileştirilmesinde 2 araştırmacının görüşü alınmıştır. Görüş ayrılığına düşülen metaforlar üzerinde tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemlerden yüzde kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Kadının şiddete maruz kaldığına yönelik öğretmen görüşleri

Soru1. Kadının şiddete maruz kaldığını düşünüyor musunuz? Neden?	EVET %93,87	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kadının bedenen zayıf olması. %8,69 ✓ Ataerkil aile yapısı. %39,13 ✓ Cinsiyet eşitsizliği. %13,04 ✓ Kadına toplumda değer verilmeyişi. %10,86 ✓ Eğitimsizlik ve alkol-madde bağımlılığı. %8,69 ✓ Kadın haklarının yetersiz kalması. %6,52 ✓ Toplumdaki dini tabular. %2,17 ✓ Medya ve basın olumsuz etkisi. %10,86
	HAYIR %6,12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Çevrede kadına yönelik şiddete rastlanılmaması. %100

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenlerinin %93,87'si kadının şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Kadının şiddete maruz kaldığını belirtenlerin %8,69'unun kadının bedenen zayıf olmasını, %39,13'ü ataerkil aile yapısını, %13,04 cinsiyet eşitsizliğini, %10,86'sının kadına toplumda değer verilmeyişini, %8,69'u eğitimsizlik ve alkol-madde bağımlılığını, %6,52'si kadın haklarını yetersiz kalmasını, %2,17'sinin toplumdaki dini tabuları ve %10,86'sı medya ve basın olumsuz etkisini neden olarak belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin %6,12'si kadının şiddete maruz kalmadığını ifade etmiştir. Bu düşünceye sahip tüm öğretmenler çevrede kadına yönelik şiddete rastlanılmadığını belirtmiştir.

Tablo 2: Kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olduğuna yönelik öğretmen görüşleri

Soru 2: Kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	EVET %78,72	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Süregelen kültür aktarımı. %37,83 ✓ Kadına dayatılan toplumsal normlar. %27,02 ✓ Kadın haklarının yetersizliği. %2,70 ✓ Ailedeki ataerkil bireylerin kadına karşı tutumları. %13,51 ✓ Eğitimsizlik. %18,1
	HAYIR %21,27	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sadece kadına değil genel olarak toplumun şiddete eğilimli olması. %30 ✓ Şiddetin ataerkil aile yapısı dışındaki nedenlere bağlı olması. %50 ✓ Bireylerin karakter ve vicdan duygularının gelişimindeki yetersizlik. %20

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin %78,72'si kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olduğunu düşünmektedir. Kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil yapısının etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin %37,83'ü süregelen kültür aktarımını, %27,02'si kadına dayatılan toplumsal normları, %2,70'i kadın haklarının yetersizliğini, %13,51'i ailedeki ataerkil bireylerin kadına karşı tutumlarını ve %18,19'u eğitimsizliği neden olarak ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin %21,27'si kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olmadığını düşünmektedir. Bunların %30'u sadece kadına değil genel olarak toplumun şiddete eğilimli olmasını, %50'si şiddetin ataerkil aile yapısı dışındaki nedenlere bağlı olmasını, %20'si ise bireylerin karakter ve vicdani duygularının gelişimindeki yetersizliği neden olarak ifade etmiştir.

Tablo 3: Toplumda kadın cinayetlerinin faillerinin kim olduğuna yönelik öğretmen görüşleri

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tanıdık ve yakın çevre. %24,48 ✓ Aile üyeleri. %28,57 ✓ Eski eş/ eski sevgili/ mevcut partnerler. %18,36 ✓ Bilinmeyen saldırganlar. %28,57

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenlerinin %24,48'i toplumda kadın cinayetlerinin faillerinin tanıdık ve yakın çevre olduğunu, %28,57'si aile üyeleri, %18,36'sı eski eş/ eski sevgili/ mevcut partnerler olduğunu, %28,57'si bilinmeyen saldırganlar olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4: Kadına yönelik şiddeti önlemeye dair alınabilecek tedbirlere yönelik öğretmen görüşleri

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yasal düzenlemeler. %28,57 ✓ Nitelikli eğitim. %32,65 ✓ Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması. %12,24 ✓ Dini ve ahlaki eğitimler. %6,12 ✓ Kadınlara sosyal güvence ve destek hizmetlerinin sağlanması. %10,20 ✓ Kadınların kendini koruması için savunma sanatlarının öğretilmesi. %2,04 ✓ Evliliğe hazırlık eğitimi verilmesi. %6,12 ✓ Medyanın denetlenmesi. %2,04

Tablo 4'e göre kadına yönelik şiddeti önlemeye dair alınabilecek en önemli tedbirlerde sınıf öğretmenlerinin %28,57'si yasal düzenlemeler, %32,65 nitelikli eğitim, %12,24 toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, %6,12'si dini ve ahlaki eğitim, %10,20'si kadınlara sosyal güvence ve destek hizmetlerinin sağlanması, %2,04'ü medyanın denetlenmesi olduğunu önermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumda devam eden kadına yönelik şiddetin ne olduğunu tespit etmeye, kadına şiddeti önlemeye yönelik alınacak kısa ve uzun vadedeki tedbirlerin neler olacağını belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışmada her insanda eşit olan yaşama hakkının kadınlarda ihlal edildiği, kadına yönelik şiddetin eskiden beri süregeldiği görülmüştür. Kadınlar hayatın birçok alanında önemli role sahip olmalarına rağmen hak ettikleri değeri görememişlerdir. Ataerkil toplumlarda kadınların zayıf görülmesi cinsiyete dayalı şiddeti beraberinde getirmiştir. Türk kültüründe namus ve töre gibi gerekçelerle kadınların eğitim ve toplumsal yaşamda geri kaldığı görülmektedir. Bu da erkeklerin kadınlar üzerindeki hakimiyetini arttırmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında sınıf öğretmenlerinin toplumda kadının şiddete maruz kalıp kalmadığına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %93'ü toplumda kadınların şiddete maruz kaldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Kadının şiddete maruz kaldığını belirten sınıf öğretmenleri çoğunlukla ataerkil aile yapısı ve cinsiyet eşitsizliğini neden olarak göstermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin %78,72'si kadının toplumda şiddete maruz kalmasında ataerkil aile yapısının etkili olduğunu düşünürken, %21,27'si kadına şiddetin farklı nedenlere bağlı olduğunu, toplumun genel olarak şiddete eğilimli olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri kadın cinayetleri faillerinin genellikle aile üyeleri olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri kadına yönelik şiddeti önlemeye dair alınabilecek en önemli tedbirlere ilişkin olarak nitelikli eğitim ve yasal düzenlemelerin alınabilecek tedbirlerin en başında geldiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yanık (2014) yapmış olduğu çalışmada eğitim düzeyi yükseldikçe şiddete maruz kalmanın azaldığını ve eğitim düzeyinin yükseltilmesine önem verilmesi gerektiğini, aynı zamanda yasal düzenlemelerin de yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çoğunluğu, ataerkil aile yapısı, cinsiyet eşitsizliği, kadının toplumda değer görmemesi gibi faktörlerin kadına yönelik şiddetin temel nedenleri olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, kadına yönelik şiddeti önlemeye dair alınabilecek önlemler konusunda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kadınlara sosyal güvence ve destek hizmetinin sağlanması, medyanın denetlenmesi, evliliğe hazırlık eğitimleri, dini ve ahlaki eğitimler, kadınların kendini koruması için savunma sanatlarının öğretilmesi gibi öneriler öne çıkmaktadır.

Araştırmada kadına yönelik şiddetin azaltılması konusunda öncelikle bireyin ve toplumun eğitilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu noktada öğretmenin birey ve toplumdaki rolüne dikkat çekilmiştir. Bu veriler, kadına yönelik şiddetin önlenmesi için hükümetlerin, eğitim kurumlarının ve toplumun birlikte çalışması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen verilere dayanarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kadına şiddetin önlenmesinde eğitimin ve yasal düzenlemelere yönelik gerekli tedbirlerin alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Kadına yönelik şiddeti önleme konusunda yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ İnsanlar kadına şiddeti önleme konusunda bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2010). Türkiye'de kadınların insan hakları: Uluslararası standartlar, hukuk ve sivil toplum. *Kadın Hakları Uluslararası Hukuk ve Uygulama*, 13-22.
- Acar H. (2013). *Sosyal hizmet temelleri ve uygulama alanları*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Akkaş, İ. ve Uyanık, Z. (2016). Kadına yönelik şiddet. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 32-42.
- Avcı, F. ve Güdekli, İ. A. (2018). Toplumsal cinsiyet ve medya ilişkisi: Yazılı basında kadına şiddet ve kadın cinayetleri haberleri üzerine bir analiz. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 4(2), 475-506.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 108-114.
- Erbay, H. (2019). Tarihsel süreçte dünyada ve Türk toplumunda kadın algısı ve haklarının gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-25.
- Gülbahar, G. Ü. L. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1), 223-236.

- Heise, L., Ellsberg, M., and Gottemoeller, M (1999). Ending violence against woman. *Issues in World Health*, 4, 11-44.
- Kalçık, C. ve Şahan, G. (2018). Kadına yönelik şiddete ilişkin yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 15(1) , 21-42.
- Kalkan, M., (1997). *İnsancıl ve yasaklayıcı öğrenci kontrol eğitimi*. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C , (1998). "Edebiyat ve güzel sanatlar eğitimi", *Türkiye'de eğitim yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama için Bir Rehber (Çev. Ed. Selahattin Turan) Ankara: Nobel yayınları.
- Tuskan, A. A. (2011). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *İstanbul Barosu Dergisi*, 85(1), 85-88.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Müdür Beklentilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Ideal Principal Expectations According to Teachers' Views

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre ideal müdür beklentilerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 14 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin ideal bir müdürden beklentilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim-öğretim açısından en çok destek ve motivasyon uygulamaları, disiplin ve yönetimle ilgili beklentiler ve fiziksel ortam ve materyal beklentileri olduğu belirlenmiştir. Liderlik ve yönetim açısından ise öğretmenlerin yöneticilerden nitelikli liderlik becerileri, adil ve eşit davranma, iyi iletişim becerileri ve idari konularda beklentileri bulunmaktadır. Okul-çevre ilişkisi açısından öğretmenler, çevreyle iletişim ve ilişkilerin güçlendirilmesi, etkinlikler ve iş birliği, bilgi ve yetenekler konusunda beklentilere sahiptir. Son olarak, mesleki performans açısından öğretmenlerin motivasyon ve desteklenme, mesleki gelişim ve liderlik, iyi iletişim ve çalışma ortamı beklentileri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Müdür, İdeal Müdür.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate ideal principal expectations according to teachers' views. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 14 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. This study was conducted to evaluate teachers' expectations from an ideal principal. According to the results of the study, it was determined that teachers had the highest expectations for support and motivation practices, discipline and management expectations, and physical environment and materials in terms of education. In terms of leadership and management, teachers expect qualified leadership skills, fair and equal treatment, good communication skills and administrative issues from administrators. In terms of school-environment relations, teachers have expectations for strengthening communication and relations with the environment, activities and cooperation, knowledge and skills. Finally, in terms of professional performance, teachers have expectations for motivation and support, professional development and leadership, good communication and working environment.

Keywords: Teacher, Principal, Ideal Principal.

GİRİŞ

Tüm okul personelinin rol ve sorumluluklarını belirlemek, öğretimsel liderlik sağlamak ve öğretmen işbirliğini teşvik etmek okul yöneticilerinin başlıca görevleri arasındadır. Okul yöneticileri aynı zamanda kurumun ihtiyaç ve hedeflerini belirleme, eylem planı oluşturma ve yürütme, bütçe oluşturma ve bunları iç ve dış paydaşlara iletme sorumluluğuna da sahiptir. Okul yöneticilerinin temel sorumluluğu, okulun mevcut hedefleri doğrultusunda devamlılığını sağlamaktır (Girgin, 2005). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı yasası okul yöneticilerinin yetkilerini tanımlar ve onlara önem verir. Ancak bu yetkinin tek kaynağı mevzuat değildir. Uzmanlık, kişilik, eğitim, aile içinde yetişme, toplumsal değerler ve toplumun kültürü, okul yöneticilerinin güçlerini nasıl kullanacakları üzerinde etkilidir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzı bu unsurlardan oluşur. Eğitim kurumlarının verimliliğinin önemli bir yönü de okul yöneticilerinin yönetim tarzıdır (Gümü, 2011). Eğitim kurumlarının var olabilmesi için çalışanların iyi yönetilmesi ve bilgi ve yeteneklerini kullanarak görevlerine odaklanmalarına fırsat verilmesi gerekir. Ancak, şirketin başarısı yalnızca işgücünün bilgi, yetenek ve yeterliliğiyle tam olarak sağlanamaz.

Yönetimin birden fazla kişiyi ilgilendiren tüm görevler için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Faaliyetin kurumsal olması halinde yönetim ve idare çok daha önemli hale gelir. Bir yöneticinin hedefi, mevcut kaynakları etkili ve

Ayşe Nur Yılmaz¹ 
Fatih Yıldız² 
Dilek Balcı³ 
Hüseyin Balcı⁴ 

How to Cite This Article

Nur Yılmaz, A., Yıldız, F., Balcı, D. & Balcı, H. (2023). "Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Müdür Beklentilerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3485-3504. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71128>

Arrival: 17 May 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Sınıf öğretmeni, MEB, Konya, Türkiye

² Sınıf öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye

³ Sınıf öğretmeni, MEB, İstanbul, Türkiye.

⁴ Tarih Öğretmeni, MEB, İstanbul, Türkiye

verimli bir şekilde kullanarak üretkenliği en üst düzeye çıkarmak olmalıdır (Doğan, 1999). Yönetici, hedeflerine ulaşırken politikalar belirler, bunları uygulamaya koyar, talimatlar verir ve kabul eder. Örgütsel performans üzerinde etkisi olan iç ve dış değişkenlerin getirdiği zorlukları ele almak için etkili, verimli ve dinamik bir yapı çok önemlidir. Yönetici, yönetim altındaki birimin görev performansının yanı sıra birimin hedeflerine ulaşmasından da sorumludur. Bunun için yöneticinin öncelikli kaygısı neyin nasıl yapılacağıdır. Yöneticilerin ne yapmaları gerektiğini belirten yasal hükümler ve kurallar olmasına rağmen, bunu tam olarak nasıl gerçekleştirmeleri gerektiği belirsizdir (Özgür, 2011).

Yönetimin herkes tarafından kabul edilen çok yönlü bir tanımını yapmak zordur. Konuyla ilgilenen farklı yazarlar ve bilim insanları yönetim kavramının çeşitlenmesine katkıda bulunmuşlardır. Örneğin yönetim, ekonomi biliminde sermaye, toprak ve emeğin yanı sıra üretim fonksiyonlarından biri olarak kabul edilmektedir. Yönetim, yönetim bilimciler tarafından otoriter bir yapı olarak görülmektedir. Sosyologlar yönetimin sınıf ve prestij temelli bir yapı olduğunu iddia ederler. Bir meslek, evrensel bir süreç, bir bilim veya bir sanat, yönetimi nitelikle için kullanılabilir. Akademik ve bilimsel araştırmalar analiz edildiğinde, yönetimin birkaç bileşeni içerdiği ortaya çıkmaktadır: amaç, prosedür, bilim, insan ve sanat (Karagöz, 2008). Başarılı bir yönetim ekibi, mevcut insan kaynaklarını en iyi şekilde kullanabilmelidir. Bu nedenle, yönetim artık fiziksel bileşenlerin tezahüründen ziyade insan kaynaklarının kontrolü olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, yönetim artık insana odaklanmıştır (Gökçe ve Şahin, 2003). Başarılı ve etkin bir yönetimden söz edebilmek için öncelikle kurum ve kuruluşların yönetim kademelerinin birbiriyle uyum içinde çalışması ve her kademedeki yöneticilerin sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. İleriye bakabilmek, geleceğe güvenle bakabilmek ve başarılı olabilmek için tüm kurum ve kuruluşların mevcut yapılarını, stratejilerini, teknolojilerini ve insan kaynaklarını hızla değişen çevreye göre ayarlamaları gerekmektedir (Kılıçaslan, 2011). Değişim sürecinde yönetimin her kademesindeki yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle süreçle uyumlu çalışabilmek için yönetim sorumluluklarını üstlenmeli ve bunların bilincinde olmalıdırlar. Çünkü kötü yöneticiler kurum ve kuruluşları olumsuz etkiler. İyi bir organizasyon yapısına sahip tüm kurum ve kuruluşlarda statü, görev ve yükümlülükler net bir şekilde tanımlanmıştır. Bu tür organizasyonlarda kime, ne zaman, ne yapılacağı ve nasıl davranılacağı bellidir (Köklü, 1994). Bunun sonucunda da algılanan sorumluluklar ile öngörülen yönetim görevleri arasında uyum ve denge sağlanmış olur. Aksi takdirde, kurum içinde güç, prestij ve roller üzerinde anlaşmazlıklar ortaya çıkacaktır. Bu da hem hemen hem de daha sonra örgütün etkinliği ve performansı üzerinde zararlı bir etki yaratacaktır (Gökçe & Şahin 2003). Literatür incelendiğinde, yöneticilerin yönetim tarzlarının kategorize edildiği görülmektedir. Alanoğlu ve Demirtaş'a (2020) göre, etkili örgüt yapılarını diğerlerinden ayıran davranışsal ve yapısal özellikleri inceleyen Likert (1961), yönetim tarzlarını iş odaklı, otoriter, demokratik ve işin yanı sıra sosyal ilişkileri de önemseyen olmak üzere dört kategoride sınıflandırmıştır.

Yöneticilerin sergiledikleri davranışların teorik olarak kavramsallaştırılması ve sınıflandırılması açısından literatür incelendiğinde Blake ve Mouton'un Ohio State ve Michigan Üniversiteleri tarafından yapılan araştırma bulgularına dayanarak geliştirdikleri Yönetim Tarzları Yaklaşımı ile Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı öne çıkmaktadır. Blake ve Mouton, yöneticilerin gösterdikleri davranışları anlamak ve değiştirmek için yönetim tarzı matrisini oluşturmuşlardır. Ayrıca yönetim tarzlarını insan ve iş odaklı olarak değerlendirmişlerdir. Bu iki yönü değerlendirmek için beş farklı değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bunlar; yetkisini verimlilik sağlamak için kullanan ancak insan ilişkilerinin en alt düzeyde olduğu görev yönetimi; düşünceli, rahat ve dostane ilişkilerin hakim olduğu ancak göreve çok az ilgi gösteren kulüp yönetimi; iş geliştirme çabalarının asgari düzeyde ve etkisiz olduğu yönetim; yapılacak iş miktarı ile çalışanların motivasyonu arasında bir denge kurmaya çalışan organizasyonel yönetim ve yüksek verimlilik elde etmeye çalışan ekip yönetimidir. Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımına göre, yönetici davranışları, her biri belirli davranışları ve varsayımları içeren dört sınıfa ayrılır. Buna göre grup lideri değişkeni, yöneticilerin davranışlarını iyi huylu otokratik, istismarcı otokratik, demokratik ve katılımcı olarak sınıflandırmak için kullanılmaktadır (Argon ve Dilekçi, 2014). Anlayış ve yapının oluşturulması iki temel yönetim davranışı boyutudur (Bursalıoğlu, 2012). Davranışları öğretmek ve değiştirmek mümkündür. Bir yöneticinin yönetim uygulamalarının, yönetim tarzının temelini oluşturduğuna inanılmaktadır. Yöneticinin güç kullanımı, yönetim davranışını şekillendiren ve etkileyen en önemli unsurdur (Terzi ve Kurt, 2005).

Etki ve yetki liderliği tanımlamak için kullanıldığında, resmi ve resmi olmayan liderlik birbirinden ayrılır ve okul yöneticileri resmi bir çerçeveye sahip olur. Yeni atanan ve kurumu yönetmekle sorumlu olan okul müdürüne liderlik yapmak için önemli bir şans verilir (Üstüner, 2016). Ancak bu şansa sahip olmak, bir okul yöneticisini otomatik olarak lider yapmaz. Bir öğretmen bu görev için gerekli bilgi ve becerilere sahip olsa bile, öğretmenlikten yöneticiliğe geçmesi halinde yeniden öğretmenliğe atanabilir (Bursalıoğlu, 2012). Müdürün okulda lider olabilmesi ve dolayısıyla lider olarak görülebilmesi için personeli etkileme potansiyeline sahip eylemlerde bulunması gerekir. Okul personelinin etkililiği, kurumun genel başarısı üzerinde etkilidir. Bu nedenle okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için diğerlerinin zihinsel, fiziksel ve duygusal kaynaklarını harekete geçirmelidir (Şişman, 2002). Okul yapısında eğitim, toplumun kültürel hazinelerinin ve toplum tarafından yetkilendirilmiş bileşenlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak üzere tasarlanmış sosyal bir sistem olarak tasvir edilmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz,

2013). Hedefler doğrultusunda yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerde meydana gelen tüm davranış değişiklikleri okulun çıktıkları olarak kabul edilir. Bu şekilde okul, toplumun eğitim taleplerini karşılamak ve öğrencilerde erdemlerin gelişmesine yardımcı olmak için tasarlanmış bir ortam olarak hizmet eder. Öte yandan, maddi ve insan kaynaklarının yönetimi farklı okul yöneticileri için farklı şekillerde olabilir. Bazı okul yöneticileri daha demokratik ve işbirlikçi bir tarzı tercih edebilirken, diğerleri daha kısıtlayıcı ve katı bir bürokrasiyi seçebilir. Bu bağlamda, okul liderlerinin kullandığı yönetim tarzının verimlilik, etkililik, başarı ve huzurlu bir okul atmosferi oluşturma gibi konularda en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir (Karadaş ve Özer, 2021). Okulların toplum için ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul yönetimlerinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, okul müdürünün savunduğu yönetim anlayışı, kurumun idari anlamda vücut bulmuş hali olarak değerlendirilebilir. Her ne kadar okulda ara kademe yöneticiler de bulunsa da yönetimden birinci derecede sorumlu olan kişi okul müdürüdür (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013). Sosyal değişimin kaynağı, sorun çözücü ve kolaylaştırıcı sorumluluklarıyla okul yöneticisi, sınıftaki birincil karar alma mekanizmasını oluşturur. Okul bileşenlerini doğrudan etkileyen birincil unsur, okul müdürünün yönetim tarzıdır. Bu bileşenlerden biri olan öğretmenlerin okulun işleyişine doğrudan katkısı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin hayati önem attıkları yönetim tarzları netlik kazanacaktır. Okulda halihazırda var olan bürokratik yapı, kaçınılmaz olarak öğretmenlerin tutum, eylem ve algıları üzerinde etkili olacaktır (Öner, 2007). Okul müdürünün yönetim tarzının da bir etkisi olacağı bilinmektedir. Ancak, bürokrasinin örgütsel yapının oluşturulmasında birincil faktör olduğu düşünülmektedir ve müdürlerin yönetim yaklaşımları ile bürokrasi arasındaki bağlantı henüz tam olarak araştırılmamıştır. Yönetmelikler, tüzükler, yönergeler ve direktifler okulda yapılması gerekenleri belirler. İş ve işlemlerin bu kurallar doğrultusunda nasıl tamamlandığı da müdürün yönetim tarzını şekillendirir (Alanolu ve Demirtaş, 2020). Eğitim sürecinin ulusun çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına paralel olarak yürütülmesine katkı sağlamak için okul yöneticisinin yönetsel faaliyetlerinde etkili olması gerekir. Okul müdürü ilk başta bürokratik gücünü kullanmak zorunda hissedebilir, ancak bunu sürekli yapmak sorunlara yol açacaktır. Okul müdürü hem yönetsel hem de eğitsel beceri ve yeteneklerini kullanarak iyi bir yönetim sergilemelidir (Şahin, 2010). Örgütsel yapıda kullanılan yönetim tarzı, yöneticinin yeterliliklerinden, niteliklerinden, becerilerinden, değer yargılarından ve görevlerinden de etkilenir (Arlı, 2007). Okul liderlerinin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ihtiyaç ve beklentilerine odaklanarak yönetimi gerçekleştirmesi beklenir (Can, 2002). Okul iklimi ve kültürü, örgütsel etkililik, çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi unsurlar üzerinde de doğrudan etkisi olan yönetim tarzından önemli ölçüde etkilenir (Dick ve Dick, 2011). Okul müdürünün hedefleri arasında fakülteyi ortak kurumsal hedefler etrafında birleştirmek, fakülteye ilham vermek, fakülte otoritesini sağlamak ve öğretim ve eğitim programlarının kalitesini artırmak yer almalıdır. Çalışanlar yönetim tarzlarından önemli ve belirgin şekillerde etkilenir. Okul müdürü, öğretmenlerin motive olmalarını, işlerinde mutlu olmalarını ve işlerini daha verimli bir şekilde yapabilmelerini sağlamaktan sorumludur (Özmen & Batmaz, 2006). Okul yöneticisinin gücünü kullanma biçimi, bu tür alışkanlıkları tanımlayan ve geliştiren en önemli unsurdur. Buna ek olarak, okul müdürünün işyerindeki yönetim tarzını çeşitli faktörler etkileyebilir. Yönetim tarzını doğrudan etkileyen unsurlar arasında okuldaki kişilerin kişilik özellikleri, bakış açıları, varsayımları, örgütsel hedefler, yapı, işin doğası, zaman vb. yer almaktadır. Okul yöneticilerinin "işbirlikçi", "otoriter", "kayıtsız" ve "çatışmacı" yönetim tarzları kabul görmektedir (Parlar, 2019).

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre ideal müdür beklentilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin, liderlik ve yönetim açısından beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performan açısından beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanan yeni bir araştırma stratejisidir. Ayrıca, öznel görüşün tanımlanmasına daha fazla önem veren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma perspektifini de içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma stratejisidir. Bu desen, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanır ve bu olguların öznel görüşlerini tanımlamaya yönelik bir yaklaşım sunar. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerini anlamak, yaşanan olayları ve olayların içerdiği anlamları keşfetmek için kullanılır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini anlamak için derinlemesine ve açık uçlu görüşmeler yaparlar. Bu görüşmelerde, katılımcıların kendi deneyimlerini ifade etmeleri teşvik edilir ve araştırmacı, katılımcıların anlatılarını analiz ederken ortak temaları ve anlamları ortaya çıkarmaya çalışır. Fenomenoloji deseni, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken, bireysel

farklılıkları ve çoklu perspektifleri dikkate alır. Bu yaklaşım, araştırmada derinlemesine ve zengin bir anlayış sağlarken, katılımcıların kendi seslerini duyurma fırsatı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmada kullanılan fenomenoloji deseni, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu desen, öğretmenlerin iç dünyalarına ışık tutarak, yöneticilerin nasıl motive edici bir ortam yaratabileceği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, fenomenoloji deseni, bireylerin öznel deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerden ortaya çıkan anlamları keşfetmek için kullanılan etkili bir nitel araştırma yöntemidir. Bu desen, araştırmacılara katılımcıların deneyimlerini ve perspektiflerini derinlemesine anlama fırsatı verirken, araştırmaya katılan bireylerin öznel dünyalarının değerini vurgular.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 14 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyor ise araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Branşı	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Öğretmen	32	9	Yüksek Lisans
K2	Öğretmen	47	23	Lisans
K3	Öğretmen	27	2	Lisans
K4	Öğretmen	38	10	Lisans
K5	Öğretmen	26	2	Lisans
K6	Öğretmen	40	17	Lisans
K7	Öğretmen	25	2	Lisans
K8	Öğretmen	52	26	Lisans
K9	Uzman Öğretmen	45	21	Lisans
K10	Ücretli Öğretmen	47	12	Lisans
K11	Öğretmen	31	5	Yüksek Lisans
K12	Öğretmen	25	2	Lisans
K13	Öğretmen	30	4	Lisans
K14	Öğretmen	30	7	Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, branşları bakımından çalışmada 1 Uzman Öğretmen, 1 Ücretli Öğretmeni, 12 Öğretmen yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 25-52 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 2 yıl, en fazla 26 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 2'si yüksek lisans, 12'si de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurmak için alanında uzman 3 okul müdürüne e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yaparak bazı bazı geri dönütlerde bulunulmuştur. Görüşme formu bu geri dönütlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesi süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmanın özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik

sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalamar yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğretmen görüşlerine göre ideal müdür beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Eğitim-Öğretim Açısından Beklentileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentileriniz nelerdir? (Sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Eğitim-Öğretim Açısından (Sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı) Beklentilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Destek ve Motivasyon Uygulamaları	Okulun başarısı için öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarına değer vermeli ve onları motive edebilmeliler	4	K2,7, 13,14
	İyi bir iletişim becerisine sahip olmalılar	2	K2,14
	Belli aralıklarla öğrencilerle iletişim kurmalı, eksiklikler ve beklentiler konusunda öğrencilerin fikirlerini almalılar	1	K8
	Çocukların daha fazla çalışmasını sağlamak amacıyla her ay bilgi yarışması düzenlemeli	1	K3
	Deneme sınavları yapılmalı	1	K3
	Her sınıf ile ilgili başarı çizelgeleri oluşturmalı ve başarısızlığın kaynağını araştırıp çözüm üretmeliler	1	K3
	Küçük ödüllendirmelerle kitap okumayı teşvik etmeliler	1	K3
	Okul yöneticileri öğretmenlere örnek olmalı, yol göstermeli ve onları cesaretlendirmelidir	1	K7
	Okul yöneticisi yılda bir kez olsun sınıfları dolaşmalı, çocuklarla diyalog kurmalıdır	1	K10
	Öğretmenleri ziyaret etmeli, yönlendirmeli ve desteklemeli, eğitim-öğretimin aksamamasını sağlayacak tedbirleri almalı, denetlemeli ve geliştirmelidir	1	K9
Disiplin ve Yönetimle İlgili Beklentiler	Yönetici adil ve eşit davranmalıdır	3	K2,7,14
	Okulda disiplini sağlamalılar	2	K1,14
	Akran zorbalığı yapan ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için rehberlik servisi iş birliği ile çalışmalar yapılmalı	1	K6
	Kuralları ve yönetmelikleri sağlıklı yürütebilmeliler	1	K14
	Okul yöneticisi sınıfın ve okulun huzurunu bozan öğrencilere gerekli uyarıları yapmalıdır.	1	K1
	Okul yöneticisi sorunları çözüme becerisine sahip olmalıdır	1	K2
	Öğretmenleri bunaltmadan gözlemleyerek sınıf içinde ve dışındaki ilgisine, aktif olup olmadığına dikkat etmeliler, aktif olmayan öğretmenleri belirleyip onları uyarmalılar	1	K3
	Yeni ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerine açık olmalılar	1	K14
Yönetici taraf tutmamalı, anlayışsız, kararsız olmamalı, korku ve etki altında kalmamalıdır	1	K11	
Yöneticilik açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmalılar	1	K14	
Fiziksel Ortam ve Materyal Beklentileri	Eğitimde ihtiyaç duyulan tüm materyal ve donanımın temini ve hazır bulundurulmasını sağlamalılar	6	K1,4,5,8, 13,14
	Öncelikle okulun başarısı için fiziksel ortamı eğitim-öğretime uygun hale getirmeliler	5	K5,6,11, 13,14
	Okullar temiz ve hijyenik tutulmalıdır	1	K7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentilerine ilişkin görüşlerinin; destek ve motivasyon uygulamaları (f=13), disiplin ve yönetimle ilgili beklentiler (f=13), fiziksel ortam ve materyal beklentileri (f=12) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentilerine ilişkin olarak destek ve motivasyon uygulamaları teması altında; okulun başarısı için öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarına değer vermeli ve onları motive edebilmeliler; iyi bir iletişim becerisine sahip olmalılar; belli aralıklarla öğrencilerle iletişim kurmalı, eksiklikler ve beklentiler konusunda öğrencilerin fikirlerini almalılar; çocukların daha fazla çalışmasını sağlamak amacıyla her ay bilgi yarışması düzenlemeli; deneme sınavları yapılmalı; her sınıf ile ilgili başarı çizelgeleri oluşturmalı ve başarısızlığın kaynağını araştırıp çözüm üretmeliler; küçük ödüllendirmelerle kitap okumayı teşvik etmeliler; okul yöneticileri öğretmenlere örnek olmalı, yol göstermeli ve onları cesaretlendirmelidir; okul yöneticisi yılda bir kez olsun sınıfları dolaşmalı, çocuklarla diyalog kurmalıdır; öğretmenleri ziyaret etmeli, yönlendirmeli ve desteklemeli, eğitim-öğretimin aksamamasını sağlayacak tedbirleri almalı, denetlemeli ve geliştirmelidir şeklinde 10 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında

yöneticilerden beklentilerinin en çok, yöneticilerin okulun başarısı için öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarına değer vermesi ve onları motive etmesi (f=4) ile iyi ve güçlü bir iletişim becerisine sahip olmaları (f=2) noktalarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların destek ve motivasyon uygulamaları teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Tüm beklentilerim içerisinde en önemli olan okul yöneticimin sorunları çözme becerisine sahip biri olması. Problemi büyümeden fark edebilmesi bunu kabul edip bizlerin de fikrini alarak çözmeye uğraşması önemli. ...Yanında çalışanlarla iletişimi iyi olmalı, bunu samimi olmak anlamında söylemiyorum. Karsısındakini yüzüne bakarak dinlemeli ve anlamaya çalışmalı. Değer vermeli.” (K2)

“Okul yöneticilerinden beklentim eğitim öğretim açısından her sınıf ile ilgili formlar doldurması. Her sınıf ile ilgili başarı çizelgeleri oluşturması ve başarısızlığın kaynağını araştırıp çözüm üretmesi. ...Daha sonra sınıf içindeki öğrenci başarı veya başarısızlığını giderecek çözümler üretmelerini beklerim. Örneğin öğrenci başarısızlığı olan sınıfları belirleyip. Haftanın belirli günlerinde öğretmenleri tarafından etütler, ya da kurslar vermesini talep ederim. Sınıf içi uygulamalarda özellikle kitap okuma konusunda belirli bir çizelge düzenleyip sınıflarda kitap okunmasına dikkat ederim. Ara ara ödüller düzenleyip ayın en çok kitap okuyanı adı altında her ay küçük ödül vererek kitap okunmasına teşvik ederim. Bunun yanı sıra bilgi yarışmaları düzenlerim. Her ay bilgi yarışması düzenleyerek o ay ne öğrendik konusu adı altında küçük hediyeler ile çocukların daha fazla çalışmasını sağlarım. Bunun yanı sıra deneme sınavları da yapılabilir.” (K3)

“Öğretim ve öğretim ortamlarında ortaya çıkan temeller, öğretmenlerin daha verimli çalışabilmeleri için önemlidir. İhtiyaçlarından biri de okul liderlerinin beklentilerini karşılamaktır. Okul yöneticileri, eğitim ve öğretimin gözden geçirilmesini kolaylaştırmak için öğretmenlere örnek olmalıdır. Onlara yol göstermeli ve cesaretlendirmelidir. Öğretmenlere karşı olumlu bir tutuma sahip olmalıdır.” (K7)

“Belli aralıklarla sınıflardaki öğrencilerle iletişim kurması, eksikliklerin ve beklentilerin neler olduğu konusunda öğrencilerin fikirlerinin alınması, bunun bir puanlama ya da başarı ölçme kriteri olarak değerlendirmeden yapılması öğrencilere okulun, sınıfın bir parçası olduğu hissettirilmeli.” (K8)

“Öğretmenleri ziyaret etmeli, yönlendirmeli ve desteklemeli, öğretimin aksamamasını sağlayacak tedbirleri uygulamalı, denetlemeli ve geliştirmelidir. Öğretmenin en önemli destekçisi olmalıdır. Çağdaş eğitimin öğrenciye verdiği önem ve öğrenciyi odak yapması bazı veliler açısından yanlış anlaşılmıştır.” (K9)

“Okul yöneticisinin yılda bir kez olsun sınıfları dolaşması (teftiş dışı), çocukların müdür ile diyalogu, küçücük beyinlere çok anlam katacaktır.” (K10)

“Okul yöneticilerinden eğitim-öğretim olarak öğretmene karşı daha anlayışlı, öğretmenin başarısını artıracak motivasyon çalışmalarını yapmalarını beklerim. Çünkü bir eğitim-öğretim öğretmenin içinde bulunduğu duruma göre değişiklik gösterecektir. Öğretmen okulu, idarecilerini ne kadar severse ve rahat bir şekilde düşüncelerini ifade ederse, başarı seviyesini çok fazla artıracaktır. Bu durumda doğal olarak öğrencilerin başarısını etkileyecektir.” (K13)

“...öğretmeni, öğrenciyi ve diğer çalışanları motive etmesi; ...iletişim becerilerinin güçlü olması.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentilerine ilişkin olarak disiplin ve yönetimle ilgili beklentiler teması altında: yönetici adil ve eşit davranmalıdır; okulda disiplini sağlamalıdır; akran zorbalığı yapan ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için rehberlik servisi iş birliği ile çalışmalar yapmalıdır; kuralları ve yönetmelikleri sağlıklı yürütebilmeliler; okul yöneticisi sınıfın ve okulun huzurunu bozan öğrencilere gerekli uyarıları yapmalıdır; okul yöneticisi sorunları çözme becerisine sahip olmalıdır; öğretmenleri bunaltmadan gözlemleyerek sınıf içinde ve dışındaki ilgisine, aktif olup olmadığına dikkat etmelidir, aktif olmayan öğretmenleri belirleyip onları uyarmalıdır; yeni ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerine açık olmalıdır; yönetici taraf tutmamalı, anlayışsız, kararsız olmamalı, korku ve etki altında kalmamalıdır; yöneticilik açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmalıdır şeklinde 10 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında yöneticilerden beklentilerinin en çok, yönetici adil ve eşit davranması (f=2) ve okulda disiplini sağlamalarına (f=2) ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların disiplin ve yönetimle ilgili beklentiler teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul yöneticisi okulda disiplini sağlamalıdır. Sınıfın ve okulun huzurunu bozan öğrencilere gerekli uyarıları yapmalıdır.” (K1)

“Tüm beklentilerim içerisinde en önemli olan okul yöneticimin sorunları çözme becerisine sahip biri olması. Problemi büyümeden fark edebilmesi bunu kabul edip bizlerin de fikrini alarak çözmeye uğraşması önemli. Yöneticinin adil olması çok önemli.” (K2)

“Ama benim en çok beklentim şudur, bir okul yöneticisi olarak önce öğretmenler ile ara ara toplantılar düzenleyerek, aktif olmayan öğretmenleri belirleyip onlara uyarılar yapmak, onları aktif hale getirmek. Benim için öncelik öğretmendir. Öğretmen ne kadar aktif ise çocuklara da bu yansır. Sınıf içinde yapılan etkinlikler, sosyal etkinlikler, ders içi etkinlikler gibi konularda öğretmen aktif ise, çocukların da başarı yüzdesi artacaktır. Bu yüzden idareciler olarak sürekli aktif ve gözlemci bir tutum sergileyerek eğitim ve öğretim açısından başarı yüzdesini artırabilir benim beklentim bu yönde. Tabi ki öğretmenleri bunaltacak şekilde değil. Ama aktif olmayanlara çözüm bulmaları gerekir.” (K3)

“...akran zorbalığı uygulayan, davranış bozukluğu olan öğrenciler için rehberlik servisi iş birliği ile çeşitli çalışmalar yapılmasıdır.” (K6)

“Fırsatlar eşit dağıtılmalı, öğretmenler adil davranmalı.” (K7)

“Özellikle okul yöneticilerinden beklentim; bir yönetici olarak taraf tutma, anlayışsızlık, kararsızlık, korku ve etki altında kalmamasıdır. Güven ortamının sağlandığı bir ortamda iş gören uyumunu sağlamak ve birlik içinde çalışmak için yöneticinin tutumu çok önemlidir. Taraflı olan ve yanlı davranan bir yöneticinin olduğu bir ortamda bu birlik sağlanamaz.” (K11)

“Eğitim-öğretim süreçlerinin desteklenmesi; yeni ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerine açık olması; yöneticilik açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olması; ...kuralların ve yönetmeliklerin sağlıklı yürütülmesi, disiplinli olması; ...adil ve eşit davranması.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentilerine ilişkin olarak fiziksel ortam ve materyal beklentileri teması altında: eğitimde ihtiyaç duyulan tüm materyal ve donanımın temini ve hazır bulundurulmasını sağlamalıdır; öncelikle okulun başarısı için fiziksel ortamı eğitim-öğretime uygun hale getirmeliler; okullar temiz ve hijyenik tutulmalıdır şeklinde 3 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında yöneticilerden en büyük beklentilerinin; eğitimde ihtiyaç duyulan tüm materyal ve donanımın temini ve hazır bulundurulması (f=6) ile öncelikle okulun başarısı için fiziksel ortamının eğitim-öğretime uygun hale getirilmesine (f=5) ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların fiziksel ortam ve materyal beklentileri teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul yöneticisi sınıf içinde kullanılacak materyalleri bulma konusunda yardımcı olmalıdır. Gerekli imkanları sağlamalıdır.” (K1)

“Beklentim okuldaki eğitim öğretimin kalitesinin artması adına okulun fiziksel donanım ihtiyacını karşılanması derslerin sağlıklı bir şekilde işlenmesinin sağlanması.” (K4)

“Yapılması planlanan sınıf içi etkinlikler için sınıfın fiziki şartlarının geliştirilmesi ve materyal sayısının artırılması.” (K5)

“Sınıfların fiziki şartlarının geliştirilmesi.” (K6)

“Okullar temiz ve hijyenik tutulmalıdır.” (K7)

“Sınıfın fiziki ortamının ve bulunması gereken materyallerin çevrenin, okulun koşulları göz önüne alınarak dizayn edilmesi.” (K8)

“Okul yöneticileri öncelikli olarak eğitim ortamının başarılı bir şekilde devam etmesi için fiziksel ortamı eğitim öğretime uygun hale getirmelidir. Bunun için öğretmenlerin de fikrini alarak eğitim ortamını düzenlemelidir.” (K11)

“Sınıf içindeki araç ve gereçler okul yöneticisi tarafından eksiksiz tamamlanmalıdır. Sınıf da ısınma problemi varsa bu hem öğretmenin hem de öğrencinin motivasyonunu etkileyecektir. Bundan dolayı okul yöneticisi bu tür durumlara müdahale etmelidir.” (K13)

“...fiziki eksiklikleri gidererek başarıyı artırması; ...öğretmenleri desteklemesi ve eğitimde ihtiyaç duyulan tüm materyallerin giderilmesi.” (K14)

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden, Liderlik ve Yönetim Açısından Beklentileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okul yöneticilerinin, liderlik ve yönetim açısından beklentileriniz nelerdir? (Öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden, Liderlik ve Yönetim Açısından (Öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) Beklentilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yöneticinin Nitelikleri ve Liderlik Vahfına İlişkin Beklentiler	Yöneticiler adil, liyakatli, liderlik vahfını haiz, mevzuata hâkim, işinde ve alanında bilgili, kendini geliştirmeye istekli ve ileri görüşlü olmalıdır	7	K4,7,8,9,11,13,14
	Yönetici eşit ve adil davranmalıdır	5	K3,7,9,10,14
	Yönetici, dürüst ve samimi olmalı, çalışanlarla iyi ilişkiler kurmalı, tutarlı ve istikrarlı olmalı, anlayışlı olmalı, empati kurabilmeli, yol gösterici olmalı, deneyimli, bilgili ve yeniliklere açık olmalı, sorunlara çözümler üretebilmeli, çalışanların haklarını savunabilmeli, öğretmen ve öğrenciye karşı davranışlarında dikkatli olmalı, sorumluluk almalı ve en iyi şekilde yerine getirebilmelidir	3	K7,8,14
	Eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmeli, idealist, yeniliklere açık ve çalışkan olmalı, personelinin de aynı yönde motive edebilmelidir	1	K8
	Okul müdürü öğretmenlerini iyi tanımalı, yeteneklerini, özelliklerini bilmeli, buna göre iletişim kurmalı ve görevlendirme yapmalıdır	1	K2
	Okul yöneticileri hem öğretmeni hem veliyi hem de öğrenciyi yönetmeli ve aralarındaki iletişimi güçlendirmelidir	1	K12
	Yönetici, bir lider olarak geleceği görebilmeli, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli tetikte olmalıdır	1	K11
	Yöneticilikten ziyade liderlik yapabilmeli yerine göre riskler alabilmeli	1	K8
İdare ve İletişime İlişkin Beklentiler	Öğretmenler arası iletişimi güçlendirmek, birlik ve beraberliği sağlamak için etkinlikler düzenlenmeli ve paylaşım platformları oluşturulmalıdır	2	K1,5
	Görevlendirmelerde gönüllük esas olmalı ve öğretmenler arasında görev dağılımı adil bir şekilde yapılmalıdır	1	K1
	İdari işlerde sınıf defteri, toplantı tutanağı vb. kayıtların zamanında ve eksiksiz yapılması gerekir	1	K3
	Kurum başarısı ve imajı ön plana çıkarılmalıdır	1	K6
	Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı kurmalıdır	1	K11
	Öğretmenlere verilen görevler belli aralıklarla kontrol edilmelidir	1	K5
	Öğretmenleri gereksiz evrak işlerine boğmamalı ve olabildiğince işlerini kolaylaştırmalıdır.	1	K9
	Yöneticiler gerekli hatırlatmaları yapmalı ancak tehditvari konuşmamalıdır.	1	K1
Yöneticiler gerekli konularda okul çalışanlarının görüşlerini almalı ve değerlendirmelidir	1	K8	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim açısından (Öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) beklentilerine ilişkin görüşlerinin; yöneticinin nitelikleri ve liderlik vahfına ilişkin beklentiler (f=20) ile idare ve iletişime ilişkin beklentiler (f=10) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim açısından (öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) beklentilerine ilişkin olarak yöneticinin nitelikleri ve liderlik vahfına ilişkin beklentiler teması altında; yöneticiler adil, liyakatli, liderlik vahfını haiz, mevzuata hâkim, işinde ve alanında bilgili, kendini geliştirmeye istekli ve ileri görüşlü olmalıdır; yönetici eşit ve adil davranmalıdır; yönetici, dürüst ve samimi olmalı, çalışanlarla iyi ilişkiler kurmalı, tutarlı ve istikrarlı olmalı, anlayışlı olmalı, empati kurabilmeli, yol gösterici olmalı, deneyimli, bilgili ve yeniliklere açık olmalı, sorunlara çözümler üretebilmeli, çalışanların haklarını savunabilmeli, öğretmen ve öğrenciye karşı davranışlarında dikkatli olmalı, sorumluluk almalı ve en iyi şekilde yerine getirebilmelidir; çalışanların aidiyet duygularını güçlendirebilmelidir; eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmeli, idealist, yeniliklere açık ve çalışkan olmalı, personelinin de aynı yönde motive edebilmelidir; okul müdürü öğretmenlerini iyi tanımalı, yeteneklerini, özelliklerini bilmeli, buna göre iletişim kurmalı ve görevlendirme yapmalıdır; okul yöneticileri hem öğretmeni hem veliyi hem de öğrenciyi yönetmeli ve aralarındaki iletişimi güçlendirmelidir; yönetici, bir lider olarak geleceği görebilmeli, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli tetikte olmalıdır; yöneticilikten ziyade liderlik yapabilmeli yerine göre riskler alabilmeli şeklinde 8 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticinin nitelikleri ve liderlik vahfına ilişkin beklentilerinin en çok, yöneticilerin adil, liyakatli, liderlik vahfını haiz, mevzuata hâkim, işinde ve alanında bilgili, kendini geliştirmeye istekli ve ileri görüşlü olması (f=7) ile yöneticinin eşit ve adil davranması (f=5) noktalarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların yöneticinin nitelikleri ve liderlik vahfına ilişkin beklentiler teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul müdürü öğretmenlerini iyi tanımalı; neleri yapabileceklerini, yeteneklerini, özelliklerini gözlemlemeli ve buna göre iletişim kurmalı ve buna göre görev vermelidir. Adil, dürüst, saygılı ve iyi niyetli davranır, öğretmene değerli olduğunu hissettirirse karşılığında da saygı duyulan bir müdür olur.” (K2)

“Tüm öğretmenlere eşit haklar sunarak, eşit bir şekilde davranılması gerekir. Aktif olan öğretmen ile pasif olan öğretmen arasındaki dengeyi görmek ve çözüm bulmaları gerekir.” (K3)

“Öğretmenler arası ilişkilerde adil davranan, yönetimde liyakat sahibi Milli Eğitim kanunları 657 Devlet Memurları vb. kanunlar hakkında bilgili olan kendini geliştirmeye istekli ileri görüşlü birey olması.” (K4)

“Alanında deneyimli, liderlik becerileriyle donanımlı, empati düzeyi yüksek, günümüz çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeli ve uygulanması için uygun ortamı sağlamalı, öğretmenlere adil ve eşit davranmalı, personel motivasyonu düşük olduğunda öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme fırsatları sağlamalı ve yol göstermelidir. Öğretmenler tüm eğitim konularında lider olmalıdır. Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamalıdır. Gerekli kolaylıkları sağlamak için yeterli çabayı göstermeli, performansı ödüllendirmeli bunu yaparken de adil ve eşit olmalıdır. Okul ve aile ile bağlantı kurulmasında en önemli etken olduğunu belirtmekte fayda var.” (K7)

“Okul içi belli bir disiplin anlayışı içerisinde öğretmenler arasında adil, yapıcı, samimi, sorun çözme becerisine sahip, iletişimi düzgün olmalı. ...Okul ikliminde aidiyet duygularının güçlendirebilmesi. Eğitimle ilgili gelişmeleri takip eden, idealist, yeniliklere açık, çalışkan ve personelini de bu oranda bilgilendiren, motive edebilen, çalışmaya teşvik eden olmalı. Yöneticilikten ziyade liderlik yapabilmeli yerine göre riskler alabilmeli.” (K8)

“Bir öğretmen olarak yöneticiden beklediğim en önemli özellik eşit ve adil davranmasıdır. Bu niteliklerin sağlanmadığı bir ortamda ne bir güven ortamı ne de etkin bir çalışma beklenebilir. Liyakat sahibi yönetici yönetmelik konuların hâkim olmalı görevini aksatmadan düzenli bir şekilde devam etmelidir.” (K9)

“Öğretmenler ile daha iç içe, değişik organizasyonlarla öğretmenini teşvik eden, öğretmenine eşit davranan gerektiğinde öğretmenini kollayan bir lider olmalı.” (K10)

“En başta yönetici bulunduğu konuma layık olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için kendisini her konuda geliştirmelidir. Eğitim alanındaki izleyebilmeli, kavrayabilmeli ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır. ...Bir yöneticiden lider olarak beklediğim başka bir hususta bir lider olarak geleceği görebilmeli, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli tetikte olmasıdır. Böylece kurumu daha ilerilere taşıyabilir.” (K11)

“Okul yöneticilerinin hem öğretmeni hem veliyi hem de öğrenciyi yönetmesi ve aradaki bağı ortalı bir şekilde kurması gerektiğini düşünüyorum.” (K12)

Okul yöneticisi her zaman liderlik vasfına sahip biri olmalıdır. Liderlik demek bir toplumdaki insanları adaletli bir şekilde yönetmek, o toplumdaki insanlara yol göstermek ve öngörü sahibi olmak demektir. Bu vasıfları taşımayan okul idarecilerinin yönetim konusunda başarısız olacağını düşünmekteyim. Okul yöneticinin en büyük liderlik özelliği adaletli olmasıdır. Bunu sağlayamazsa okul yöneticisi öğretmenler arasında büyük bir uçuruma sebep olacaktır, bu durum öğretmenleri huzursuz edecek güven ortamını tamamen ortadan kaldıracaktır. Bu sebeplerden dolayı yöneticilerin bu vasıflara sahip olmasını beklerim.” (K13)

“Eşit ve adil davranmalı, dürüst ve samimi olmalı, çalışanlarla iyi ilişkiler kurmalı, tutarlı ve istikrarlı olmalı, anlayışlı olmalı, empati kurabilmeli, yol gösterici olmalı, yeniliklere açık olmalı, sorunlara çözümler üretebilmeli, çalışanların haklarını savunabilmeli, öğretmen ve öğrenciyeye karşı davranışlarında dikkatli olmalı, sorumluluk almalı ve en iyi şekilde yerine getirebilmeli, mevzuatı iyi bilmeli ve ona göre hareket etmeli, işinde ve alanında bilgili olmalıdır.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim açısından (öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) beklentilerine ilişkin olarak idare ve iletişime ilişkin beklentileri teması altında; öğretmenler arası iletişimi güçlendirmek, birlik ve beraberliği sağlamak için etkinlikler düzenlenmeli ve paylaşım platformları oluşturulmalıdır; görevlendirmelerde gönüllük esas olmalı ve öğretmenler arasında görev dağılımı adil bir şekilde yapılmalıdır; idari işlerde sınıf defteri, toplantı tutanağı vb. kayıtların zamanında ve eksiksiz yapılması gerekir; kurum başarısı ve imajı ön plana çıkarılmalıdır; öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı kurulmalıdır; öğretmenlere verilen görevler belli aralıklarla kontrol edilmelidir; öğretmenleri gereksiz evrak işlerine boğmamalı ve olabildiğince işlerini kolaylaştırmalıdır; yöneticiler gerekli hatırlatmaları yapmalı ancak tehditvari konuşmamalıdır; yöneticiler gerekli konularda okul çalışanlarının görüşlerini almalı ve değerlendirmelidir şeklinde 9 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin idare ve iletişime ilişkin beklentileri konusunda en fazla, öğretmenler arası iletişimi güçlendirmek, birlik ve beraberliği sağlamak için etkinlikler düzenlenmesi ve paylaşım platformları oluşturulması (f=2) üzerinde

durdukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların idare ve iletişime ilişkin beklentiler teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul yöneticileri aslında birer idarecidir. Yönetmekten çok idare etmeyi bilmeleri gerekir. Öğretmenler arası birlik ve beraberlik için etkinlikler yapılabilir. Gerekli hatırlatmalar yapılmalı ama tehdit eder gibi konuşulmamalıdır. Bir görevi zorunlu vermek yerine önce gönüllü öğretmen varsa seçilmeli, gönüllü yoksa öğretmenler arasında adil bir dağılım yapılacak şekilde görevler paylaştırılmalıdır.” (K1)

“İdari işlerde sınıf defteri, toplantı tutanağı, zümre toplantısı, gibi önemli işlerde zamanında yapılmalı. Üstün körü yapılmamalıdır. Eksik evraklar olmamalıdır. Bu konuda öğretmenler duyurulardaki tarihe uymalıdır.” (K3)

“Öğretmenler arası iletişimin güçlenmesi için çeşitli etkinliklerin yapılması Öğretmenler arası uygulamaların ve tecrübelerin paylaşılacağı bir platform oluşturulması Öğretmenlere verilen görevlerin belli aralıklarla kontrol edilmesi.” (K5)

“Öğretmenler ve idari kadro arasında gruplaşmanın olmaması için mesai saatleri içerisinde öğretmenden ne çok uzak ne de çok yakın bir tavır takınılması, kurum başarısını ve imajının ön plana çıkarma konusunda motive ve ikna edici olunmalıdır.” (K6)

“...Gerekli olan önemli konularda okul çalışanlarının görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi. Okul ikliminde aidiyet duygularının güçlendirebilmesi.” (K8)

“Öğretmenleri gereksiz evrak işlerine boğmamalı, olabildiğince öğretmenin işini kolaylaştırmalıdır. Böylece olumlu bir okul iklimi oluşur.” (K9)

“Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı kurmalı ve bunun için imkanlar oluşturmalıdır.” (K11)

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Okul-Çevre İlişkisi Açısından Beklentileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentileriniz nelerdir? (Okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Okul-Çevre İlişkisi Açısından (Okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu) Beklentilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Çevreyle İletişim ve İlişkiler	Yönetici veliler ve çevredeki esnaflarla pozitif, sağlıklı ve seviyeli bir iletişim kurmalıdır	4	K2,3,4,9
	Okul yöneticisi veliler ve okul ile bağ kurabilmeli, birlik ve beraberliği sağlayacak çalışmalar yapmalıdır	1	K1
	Okul yöneticisi velilerin seviyesine inebilmeli, onlarla konuşabilmeli, bulunduğu çevrenin gelenek ve göreneklerini bilerek ona göre hareket etmelidir	1	K13
	Okullar etkili bir eğitim verebilmek için çevre ve öğrenci velileri ile iş birliği yapmalıdır	1	K7
	Yapılacak sosyal etkinliklerde maddi ve manevi açıdan velileri zora sokacak çok uç şeyler istenmemelidir	1	K3
	Yönetici kimseyi küçümsememeli, saygılı ve uygun bir üslup kullanılmalıdır	1	K3
	Yönetici özellikle kültürel açıdan yabancı olduğu çevrede empati yapmalıdır.	1	K3
	Yönetici ulaşılabilir olmalıdır	1	K8
Etkinlik ve İş Birliği	Velilere yönelik toplantı, seminer gibi eğitim etkinlikleri ile sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmelidir	5	K2,3, 5,7,14
	Okul, çevre kalkınmasına katkıda bulunmalıdır	2	K13,14
	Çevrenin eğitime desteğini özendirilmelidir	1	K14
	Kurum kültürünün içine veliyi de katabilmelidir	1	K8
	Öğretmen, öğrenci ve velilerin birlikte yer alabileceği organizasyonlar düzenlenmelidir	1	K5
Bilgi ve Yetenekler	Güler yüzlü, güvenilir, gerektiğinde kurallarını koyan, kararlı bir lider olmalıdır	2	K8,10
	Eğitim alanındaki gelişmeleri izleyebilmeli, kavrayabilmeli ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır	1	K11
	İlgili mevzuatı iyi bilmelidir	1	K8
	Okul yöneticileri okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, kültürü ve eğitim düzeyi konularda bilgi sahibi olmalıdır	1	K8
	Okul yöneticisi öğretmenleri velinin şikâyeti üzerine odasına çağırıp velinin gözü önünde değersizleştirmemelidir	1	K3
	Problem çözme yetisine sahip olmalıdır	1	K8
	Yönetici velilerin şikâyetlerini dikkate almalı ancak veli ile arasına bir sınır koymalıdır	1	K3

Tablo 4 incelendiğinde: öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) beklentilerine ilişkin görüşlerinin; çevreyle iletişim ve ilişkiler (f=11), etkinlik ve iş birliği (f=10) ve bilgi ve yetenekler (f=8) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) beklentilerine ilişkin görüşlerinin; çevreyle iletişim ve ilişkiler teması altında; yönetici veliler ve çevredeki esnaflarla pozitif, sağlıklı ve seviyeli bir iletişim kurulmalıdır; okul yöneticisi veliler ve okul ile bağ kurabilmeli, birlik ve beraberliği sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır; okul yöneticisi velilerin seviyesine inebilmeli, onlarla konuşabilmeli, bulunduğu çevrenin gelenek ve göreneklerini bilerek ona göre hareket etmelidir; okullar etkili bir eğitim verebilmek için çevre ve öğrenci velileri ile iş birliği yapılmalıdır; yapılacak sosyal etkinliklerde maddi ve manevi açıdan velileri zora sokacak çok uç şeyler istenmemelidir; yönetici kimseyi küçümsememeli, saygılı ve uygun bir üslup kullanılmalıdır; yönetici özellikle kültürel açıdan yabancı olduğu çevrede empati yapılmalıdır; yönetici ulaşılabilir olmalıdır şeklinde 8 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, yöneticinin veliler ve çevredeki esnaflarla pozitif, sağlıklı ve seviyeli bir iletişim kurmasına (f=4) ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcıların çevreyle iletişim ve ilişkiler teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul yöneticisi veliler ve okul ile de gerekli bağı kurabilmelidir. Sadece öğretmenlerden veliyi okul etkinliğine katması beklenmemelidir, yöneticiler de birlik beraberliği sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Herhangi bir problemde öğretmeni veliye karşı ezdirmemelidir.” (K1)

“Ev okulun tamamlayıcısıdır. Biz ne kadar uğraşırsak uğraşalım öğrenci başarısı veli katkısı olmadan özellikle günümüzde imkânsız. Bu yüzden yönetici velilerle iyi bir iletişim kurulmalı bunu yaparken de seviyeli olmalı. Velilere yönelik okul aktiviteleri toplantılar seminerler düzenlenmeli.” (K2)

“Aynı zamanda kimseyi küçümsemeyecek şekilde saygılı ve iyi bir üslup ile davranılmalıdır. Okul yöneticisi bir veliyi kendinden küçük görmemeli ve azarlar gibi tavırlar sergilememelidir. Özellikle kültürel açıdan yabancı olduğun bir okul yöneticisi o çevreye göre empati kurulmalıdır. Yapacağı sosyal etkinliklerde çok uç maddi ve manevi açıdan zora sokacak şeyler istememelidir. Özellikle her okul yöneticisi bu konulara dikkat etmelidir. Okul olarak isteklerini de buna uygun şekilde istenmelidir. Ayrıca üslup ve davranış olarak da gerek öğretmen gerek okul yöneticisi bu konulara dikkat etmelidir. Benim beklentim bu yöndedir. Hem meddi hem manevî değerlere saygılı olmaları ve veli ile sağlıklı iletişimler kurulmalıdır.” (K3)

“Yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik durumuna hâkim tüm velileri sağlam şekilde tanıyan veli ile iletişim halinde duyarlı, veliye karşı da öğretmeni ezdirmeyen her zaman destek olması.” (K4)

“Okul-çevre ile ilişkisinde yeterli boyutta olmalıdır. Eğitim müfredatının çevre ile uyumlu yapılandırılmadığı ve çevrenin göz ardı edildiği, çevre ile ilgili etkinliklerin yapılmadığı ve çevrenin sorunlarının önemsenmediği bir ortamda etkin bir öğrenme gerçekleşmez. Çünkü çevre-okul sürekli etkileşim halindedir. Okul çevreden bağımsız düşünülemez. Çünkü okul ortamı İşbirliğinin sağlanması, okulun etkililiğini artırarak öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okullar etkili bir eğitim verebilmek için çevre ve öğrenci velileri ile iş birliği yapılmalıdır. Okul yöneticileri öğrenci ve öğretmenlerden sorumludur ve çevrenin beklentilerini karşılamak zorundadır.” (K7)

“Okul yöneticileri...çevre ve veliler ile iyi iletişim kurabilmeli. Ulaşılabilir olmalı.” (K8)

“...Ayrıca okul müdürü veliler ve çevresindeki esnaflarla pozitif bir iletişim içinde olmalıdır.” (K9)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) beklentilerine ilişkin görüşlerinin; etkinlik ve iş birliği teması altında; velilere yönelik toplantı, seminer gibi eğitim etkinlikleri ile sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmelidir; okul, çevre kalkınmasına katkıda bulunmalıdır; çevrenin eğitime desteğini özendirmelidir; kurum kültürünün içine veliyi de katabilmelidir; öğretmen, öğrenci ve velilerin birlikte yer alabileceği organizasyonlar düzenlenmelidir şeklinde 5 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, velilere yönelik toplantı, seminer gibi eğitim etkinlikleri ile sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmesine (f=5) ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcıların etkinlik ve iş birliği teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Velilere yönelik okul aktiviteleri toplantılar seminerler düzenlenmeli.” (K2)

“...Bunun yanı sıra okul yönetimi olarak ara ara veliler ile toplantılar düzenleyebilir.” (K3)

“Velilere yönelik seminerlere ağırlık verilmesi Öğretmen, öğrenci ve velilerin birlikte yer alabileceği organizasyonlar düzenlenmesi.” (K5)

“Okul idaresinin veliye yönelik eğitim çalışmaları ve seminerler düzenlenmesi; sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmesi; okul bahçesinin ağaçlandırılma düzeyi velileri etkilemede önemli etkinliklerdir.” (K7)

“Kurum kültürünün içine veliyi de katabilmeli.” (K8)

“Okul yöneticisi gerektiği yerde çevrenin iyileşmesine de katkıda bulunmalıdır. Okul tarafından yapılacak topluma hizmet çalışmaları, okul yöneticileri tarafından desteklenmelidir.” (K13)

“Okul ve çevre kapsamında okul idaresinin veliye yönelik eğitim çalışmaları ve seminerler düzenlenmesi; sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmesi; okul bahçesinin ağaçlandırılma düzeyi, okuldaki güvenlik sisteminin kullanılabilirliği; veliye ve öğrenciye karşı demokratik tutum sergileme çevrenin eğitime desteğinin özendirilmesi, çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması, ailenin okula katılımının sağlanması.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) beklentilerine ilişkin görüşlerinin; bilgi ve yetenekler teması altında; güler yüzlü, güvenilir, gerektiğinde kurallarını koyan, kararlı bir lider olmalıdır; eğitim alanındaki gelişmeleri izleyebilmeli, kavrayabilmeli ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır; ilgili mevzuatı iyi bilmelidir; okul yöneticileri okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, kültürü ve eğitim düzeyi konularda bilgi sahibi olmalıdır; okul yöneticisi öğretmenleri velinin şikâyeti üzerine odasına çağırıp velinin gözü önünde değersizleştirmemelidir; problem çözme yetisine sahip olmalıdır; yönetici velilerin şikayetlerini dikkate almalı ancak veli ile arasına bir sınır koymalıdır şeklinde 7 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, yöneticilerin güler yüzlü, güvenilir, gerektiğinde kurallarını koyan, kararlı bir lider olmasına (f=2) ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcıların bilgi ve yetenekler teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul yöneticileri veliler ile arasında resmi bir dil ile konuşmalarını beklerim. Velilerin sorunları bazen en ufak şikayetler ile gelebilir. Okul yöneticisi veliyi dinledikten sonra kendi çözümler bulmalıdır. Bir okul yöneticisi öğretmenleri veli şikâyeti üzerine ikide bir odasına çağırıp Veli'nin gözü önünde öğretmeni değersizleştirmemesi gerekir. Bunu gören veli bu tutumu her zaman gerçekleştirmek isteyecektir. Okul yönetimi veliler ile olan ince çizgiyi çizmelidir. Velilerin şikayetlerini dikkate almalı ancak bir idareci olarak net çizgilerini okul sınırını, öğretmene saygı çizgisini veliye hissettirmelidir.” (K3)

“Okul yöneticilerinin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik, eğitim durumu gibi çevresel faktörlerden bilgi sahibi olmalı. ...Problem çözme yetisine sahip olmalı ...Kurum kültürünün içine veliyi de katabilmeli. Kanun ve mevzuatı iyi bilmeli (okul –öğretmen-veli-öğrenci arasında çıkabilecek herhangi bir durum karşısında adil ve tarafsız olarak kanuna göre hareket edebilmeli) ...Güvenilir olmalı.” (K8)

“Güler yüzlü, güven veren, gerektiğinde kurallarını koyan, kararlı bir lider olmalı.” (K10)

“En başta yönetici bulunduğu konuma layık olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için kendisini her konuda geliştirmelidir. Eğitim alanındaki izleyebilmeli, kavrayabilmeli ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı kurmalı ve bunun için imkanlar oluşturmalıdır. Bir yöneticiden lider olarak beklediğim başka bir hususta bir lider olarak geleceği görebilmeli, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli tetikte olmasıdır. Böylece kurumu daha ilerilere taşıyabilir.” (K11)

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Mesleki Performansları Açısından Beklentileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okul yöneticilerinden mesleki performansınız açısından beklentileriniz nelerdir? (Bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Mesleki Performansları Açısından (Bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) Beklentilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Öğretmenlerin motivasyonu ve desteklenmesi	Başarılı, örnek performans sergileyen öğretmenler ödüllendirilmelidir	5	K1,7,9,10,13
	Okul yöneticisi öğretmenlere bilgi birikimi ve öğretme becerisiyle her açıdan destek olmalıdır.	4	K3,9,13,14
	Okul yöneticisi güzel bir iş ortaya koyan, etkinliklerde görev alan öğretmenleri takdir ve teşvik ederek motive etmelidir.	3	K3,5,14
	Okul yöneticisi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli ve katılımlarını teşvik etmelidir.	3	K1,13,14
	Okul yöneticileri öğrencilerin katıldığı proje ve etkinliklere destek vermeli, emeği geçenleri teşvik ve onore etmelidir	1	K4
	Ödüllendirmenin şartları önceden belirlenmeli ve şeffaflık sağlanmalıdır.	1	K9
Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve liderlik	Okul idarecisi yerine göre denetim ve öğretim metotları konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilmelidir	2	K8,14
	Yönetici etkili bir lider ve öğretmenlere yol gösterici olmalıdır.	2	K7,13
	Yönetici, eksik ya da hatalı yaptığı bir işte öğretmeni uygun bir dille uyarmalı, hatalı davranışın doğrusunu anlatmalı ve tecrübelerini paylaşmalıdır	2	K5,8
	Dersler önemli-önemsiz diye ayrıştırılmamalıdır	1	K4
	Farklı öğretim yöntemleri, güzel davranışa yönlendirici etkinlikler vb. örnek uygulamalar ön plana çıkarılarak öğretmenlere kendilerini gösterme imkânı tanınmalıdır	1	K6
	Okul idarecisi yeni atanan öğretmenin gelişimini sağlamalıdır.	1	K13
	Okul yöneticisi anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız olmalıdır.	1	K14
	Okul yöneticisi beraber çalıştığı arkadaşlarının beceri ve niteliklerini iyi bilmelidir	1	K7
	Okul yöneticisi değerlendirme yaparken tarafsız ve adil olmalı ve herkese eşit davranmalıdır	1	K7
	Okul yöneticisi eleştiriye açık olmalıdır	1	K7
	Yönetici nazik, hoşgörülü, yardımsever ve anlayışlı olmalıdır	1	K7
	Öğretmenin sınıf için yaptığı gezi, deney, sosyal etkinlik, tiyatro vb. istekleri okul yöneticisi tarafından değerlendirme yapılmadan reddedilmemelidir	1	K3
	Yönetici çalışan ve çalışmayan ayrımı yapabilmelidir	1	K7
	Yönetici tarih, felsefe, genel kültür açısından bilgili olmalı, dinlemeyi ve her görüşe saygı duymayı bilmeli, ortaya çıkan sorunları göz ardı etmeden çözebilmeli, ruh ve beden sağlığı yerinde olmalıdır	1	K2
İyi iletişim ve çalışma ortamı	Yönetici olumlu iletişim becerisine ve iletişim teknolojisi bilgisine sahip olmalıdır	4	K2,7,8,9
	Korku ve ceza ortamı yerine güven ortamı oluşturulması huzurlu bir çalışma ve başarı getirir	1	K8
	Okul yöneticisi çalışanların farklılıklarına saygı göstermelidir	1	K8
	Yönetici eğitimdeki yenilikler hakkında öğretmenlere bilgi aktarabilmelidir	1	K7
	Okul yöneticisi iyi iletişim becerilerini geliştirmeli ve etkili iletişimi teşvik etmelidir.	1	K14
	Velileri bilgilendirmek için paneller, sempozyumlar düzenlenebilir.	1	K11
	Yönetici okul bahçesinden içeri girince dinamik, neşeli olursa öğretmenler de verimli olur	1	K2

Tablo 5 incelendiğinde: öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) beklentilerine ilişkin görüşlerinin; öğretmenlerin motivasyonu ve desteklenmesi (f=17), öğretmenlerin mesleki gelişimi ve liderlik (f=17) ve iyi iletişim ve çalışma ortamı (f=10) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin motivasyonu ve desteklenmesi teması altında; başarılı, örnek performans sergileyen öğretmenler ödüllendirilmelidir; okul yöneticisi öğretmenlere bilgi birikimi ve öğretme becerisiyle her açıdan destek olmalıdır; okul yöneticisi güzel bir iş ortaya koyan, etkinliklerde görev alan öğretmenleri takdir ve teşvik ederek motive etmelidir; okul yöneticisi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli ve katılımlarını teşvik etmelidir; okul yöneticileri öğrencilerin katıldığı proje ve etkinliklere destek vermeli, emeği geçenleri teşvik ve onore etmelidir; ödüllendirmenin şartları önceden belirlenmeli ve şeffaflık sağlanmalıdır. şeklinde 6 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, başarılı, örnek performans sergileyen öğretmenlerin ödüllendirilmesine (f=5) ve okul yöneticilerinin öğretmenlere bilgi birikimi ve öğretme becerisiyle her açıdan destek olmalarına (f=4) ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlerin motivasyonu ve desteklenmesi teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimini arttıracak çalışmalarını desteklemelidir. Çalışan öğretmene hak ettiği ödülü vermelidir. Sürekli çalışan çabalayan öğretmen yıllar geçtikçe hakkettiği ödülü alamayınca isteği körelmektedir ve performansı düşebilmektedir.” (K1)

“Ben bir öğretmen olarak okul yöneticilerinden daima destek beklerim. Zira öğretmene motivasyon verilmesi çok önemli bir durumdur. Çünkü öğretmen olarak çok yorucu, sınırları zorlayıcı durumlar yasayabiliyoruz. Ve bu durumlar bizim enerjimizi ve modumuzu düşürüyor. Ders isleyişimiz bile etkileniyor. Okul yöneticileri olarak öğretmenlere motivasyon açısından destek vermelerini beklerim. Bunun yanı sıra yapılan etkinliklerde de organizasyonlar, törenlerde yapılan çalışmaları okul yöneticileri tarafından takdir edip, teşekkür konuşmaları düzenleyerek öğretmenin motivasyonunu artırır ve de performans açısından daha olumlu etkilenmesine katkı sağlar.” (K3)

“Ayrıca yaptığımız ilgi duyduğumuz öğrencilerimizle katıldığımız, proje ve etkinliklerde, okulun imkânlarını tam anlamıyla seferber edip destek olarak yapılan işi onore etmeleri.” (K4)

“Güzel bir iş ortaya konduğunda idare tarafından takdir edilmek genel olarak öğretmenlerin çalışma azmini artıran ve motive eden bir davranış biçimidir.” (K5)

“Okul yöneticileri eğitim en önemli basamaklarından biridir. Öğretmenler için motivasyon faaliyetleri yapılmalı; öğretmenler motivasyonlarını artırmak için başarıları değerlendirilmeli; başarılı öğretmenler ödüllendirilmeli; öğretmenlerin uzmanlığına güvenmelidir; çalışanların sürekli eğitimi çıkarları garanti altına alınmalıdır.” (K7)

“Okul yöneticisi öğretmenleri motive edici olmalıdır. Hem sözlü hem de yazılı olarak profesyonel performansın iyi örnekleri ödüllendirmelidir. Ancak ödüllendirmeyi yapmadan önce hangi şartlarda hangi durumlarda verileceği önceden belirtilmelidir ki şeffaf olunmalıdır. Olumsuz kelimeler doğru dilde söylenmelidir. Manevi destek, güler yüzle öğretmenin yanında yer almalıdır.” (K9)

“Yaptığımız işlerde teşvik eden, performansımızı ödüllendirip memnuniyetini bildiren bir lider bekliyoruz.” (K10)

“Öğretmeni sürekli eleştirmek ya da açığını bulmak yerine onun mesleki anlamda gelişimine katkıda bulunacak çalışmalar yapması gerekmektedir. Örneğin; yeni atanan bir öğretmen geldiğinde okul sistemi ile ilgili çok az bilgiye sahip olarak gelir. Okul idarecisi bu öğretmenin gelişimini sağlayacak bilgi birikimine ve öğretme becerisini sahip olmalıdır. Bu doğrultuda giden okul yöneticisi öğretmene katkı sağlar ve daha özgüvenli, istekli bir öğretmen yetiştirmiş olur. Okul yöneticisi öğretmenlere her zaman bir şeyler katmalıdır. Öğretmenlerin gelişimini sağlayacak projelere öncülük etmelidir. Gerektiğinde öğretmeni ödüllendirmelidir. Çünkü bu öğretmenin daha istekli olmasını sağlayacaktır.” (K13)

“Bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri imkânlar hakkında öğretmenleri bilgilendirmesi. Okulda çalışanları motive etmeli; öğretmenleri teşvik etmek amacıyla ödüllendirmeli.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) beklentilerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve liderlik teması altında; okul idarecisi yerine göre denetim ve öğretim metotları konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilmelidir; yönetici etkili bir lider ve öğretmenlere yol gösterici olmalıdır; yönetici, eksik ya da hatalı yaptığı bir işte öğretmeni uygun bir dille uyarmalı, hatalı davranışın doğrusunu anlatmalı ve tecrübelerini paylaşmalıdır; dersler önemli-önemsiz diye ayrıştırılmamalıdır; farklı öğretim yöntemleri, güzel davranışa yönlendirici etkinlikler vb. örnek uygulamalar ön plana çıkarılarak öğretmenlere kendilerini gösterme imkânı tanınmalıdır; okul idarecisi yeni atanan öğretmenin gelişimini sağlamalıdır; okul yöneticisi anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız olmalıdır; okul yöneticisi beraber çalıştığı arkadaşlarının beceri ve niteliklerini iyi bilmelidir; okul yöneticisi değerlendirme yaparken tarafsız ve adil olmalı ve herkese eşit davranmalıdır; okul yöneticisi eleştiriye açık olmalıdır; yönetici nazik, hoşgörülü, yardımsever ve anlayışlı olmalıdır; öğretmenin sınıf için yaptığı gezi, deney, sosyal etkinlik, tiyatro vb. istekleri okul yöneticisi tarafından değerlendirme yapılmadan reddedilmemelidir; yönetici çalışan ve çalışmayan ayrımı yapabilmelidir; yönetici tarih, felsefe, genel kültür açısından bilgili olmalı, dinlemeyi ve her görüşe saygı duymayı bilmeli, ortaya çıkan sorunları göz ardı etmeden çözebilmeli, ruh ve beden sağlığı yerinde olmalıdır şeklinde 14 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, okul yöneticisinin yerine göre denetim ve öğretim metotları konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilmesi (f=2), yöneticinin etkili bir lider ve öğretmenlere yol gösterici olması (f=2) ve okul yöneticisinin, eksik ya da hatalı yaptığı bir işte öğretmeni uygun bir dille uyarması, hatalı davranışın doğrusunu anlatması ve tecrübelerini onunla paylaşmasına (f=2) ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlerin mesleki gelişimi ve liderlik teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öncelikle yöneticimle konuştuğum zaman ne boş insan dememeliyim. Bir yönetici tarih felsefe genel kültür açısından bilgili iyi iletişim becerisi olan dinlemeyi ve her görüşe saygı duymayı bilen bir sorun ortaya çıktığında onu göz ardı etmeden farklı çözüm yollarıyla çözebilen ruh ve

beden sağlığı yerinde bu arada çağımızda en önemli şeylerden birisi de iletişim teknolojisi bilgisine sahip olmalı.” (K2)

“Öğretmenin sınıf için istediği isteklere, (gezi, deneyler, sosyal etkinlikler, tiyatro vb.) tarzı istekleri olduğunda okul yöneticisi tarafından kestirip atılmaması lazımdır. Öğretmen bu tarz isteklerde bulunduğu destek olmaları gerekir. Bu tarz destekler öğretmen performansını artırır. Okul yöneticisi tarafından güzel üslup ile her zaman olumlu ve destekleyici konuşmaları, öğretmenleri takdir ve teşekkür ederek performanslarını olumlu etkilenmesine katkı sağlar.” (K3)

“Öncelikle her dersin kendi içinde önemli olduğunu dersler arasında önemli önemsiz diye ayırtılmaması gerektiğini farkında olmalarını bekliyorum.” (K4)

“...öğretmenin eksik ya da hatalı yaptığı bir işte idarenin güzel bir üslupla hatalı davranışın doğrusunu anlatması ve tecrübelerini paylaşması da öğretmenin mesleki beceri ve tecrübelerini arttıran aynı zamanda öğretmenin kendini okulda güvende hissetmesini sağlayan bir unsurdur.” (K5)

“Farklı öğretim yöntemleri, güzel davranışa yönlendirici etkinlikler gibi örnek uygulamalarının ön plana çıkarılması, acımasız rekabete yol açmayacak şekilde öğretmenlere kendilerini gösterme imkânı sunulmasıdır.” (K6)

“İyi, etkili bir lider olmalı, bize bir örnek gösteren, bize yol gösteren olmalıdır; ...eleştiriye açık olun; beraber çalıştığı arkadaşlarının beceri ve niteliklerini iyi bilmeli; değerlendirme yaparken tarafsız ve adil olmalı; sakın, adil bir okul ortamı sağlamak; nazik, hoşgörülü, yardımsever ve anlayışlı, herkese eşit olmak davranmalı; konfigürasyonu ayarlamalıdır.” (K7)

Okul idarecisi yerine göre denetim ve rehberlik yapmalı, öğretmenin mesleki eksiklik veya hatası varsa ceza yoluna gitmeden uyarısını uygun bir dille yapabilmeli ve uygulanması gereken öğretim metotları hakkında öğretmene rehberlik yapabilmesi öğretmenin çalışma motivasyonunu artırır. ...Korku ve ceza ortamı değil güven ortamı oluşturulması her zaman huzurlu bir çalışmayı getirir bu da sonuç olarak iş başarısını doğurur.” (K8)

“Okul yöneticisi bir öğretmen için yol gösterici olmalıdır. Öğretmeni sürekli eleştirmek ya da açığını bulmak yerine onun mesleki anlamda gelişimine katkıda bulunacak çalışmalar yapması gerekmektedir. Örneğin; yeni atanan bir öğretmen geldiğinde okul sistemi ile ilgili çok az bilgiye sahip olarak gelir. Okul idarecisi bu öğretmenin gelişimini sağlayacak bilgi birikimine ve öğretme becerisini sahip olmalıdır. Bu doğrultuda giden okul yöneticisi öğretmene katkı sağlar ve daha özgüvenli, istekli bir öğretmen yetiştirmiş olur.” (K13)

“Bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri imkânlar hakkında öğretmenleri bilgilendirmesi.Çalışanlar arasındaki anlaşmazlıkların çözüme kavuşturulmasında tarafsız olması.” (K14)

Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) beklentilerine ilişkin görüşlerinin iyi iletişim ve çalışma ortamı teması altında; yönetici olumlu iletişim becerisine ve iletişim teknolojisi bilgisine sahip olmalıdır; korku ve ceza ortamı yerine güven ortamı oluşturulması huzurlu bir çalışma ve başarı getirir; okul yöneticisi çalışanların farklılıklarına saygı göstermelidir; yönetici eğitimdeki yenilikler hakkında öğretmenlere bilgi aktarabilmelidir; okul yöneticisi iyi iletişim becerilerini geliştirmeli ve etkili iletişimi teşvik etmelidir; velileri bilgilendirmek için paneller, sempozyumlar düzenlenebilir; yönetici okul bahçesinden içeri girince dinamik, neşeli olursa öğretmenler de verimli olur şeklinde 7 adet kod belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, okul yöneticisinin olumlu iletişim becerisine ve iletişim teknolojisi bilgisine sahip olması gerektiğine (f=4) ilişkin olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlerin iyi iletişim ve çalışma ortamı teması altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Bir yönetici ...iyi iletişim becerisi olan ...bu arada çağımızda en önemli şeylerden birisi de iletişim teknolojisi bilgisine sahip olmalı. Karşımda yığın isteksiz bir yönetici olursa benim de çalışma isteğim azalır. Evinde dışarıda ne yaşamış olursa olsun yönetici okul bahçesinden içeri girince dinamik neşeli olursa öğretmenler de verimli olur. Öğrenciyi sevmeyen tanımayan anlamayan yönetici olmamalı. Her okulda rehber öğretmen yok bu yüzden rehberlik eğitimi almalı ve mütevazı olmalı.” (K2)

“Okul yöneticileri ...etkili bir iletişimci olmalı...Eğitimdeki yenilikler hakkında öğretmenlere bilgi aktarabilmelidir.” (K7)

“Öğretmenlerle iletişiminin olumlu ve yapıcı, iyi niyetli olması, çalışanına tepeden bakan amir konumunda olmaması öğretmene güven verir ve çalışma motivasyonunu artırır. Okul idarecilerinin çalışanların farklılıklarına saygı göstermesi çalışanların kendilerini çalıştığı ortamda daha güvende hissedeceği için çalışma performansına olumlu katkı sağlayacaktır. Korku ve ceza ortamı değil güven ortamı oluşturulması her zaman huzurlu bir çalışmayı getirir, bu da sonuç olarak iş başarısını doğurur.” (K8)

“Benim için en önemli olan okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişimidir.” (K9)

“Velileri bilgilendirmek için paneller, sempozyumlar düzenleyebilir.” (K11)

“...Doğru ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeli.” (K14)

SONUÇ

Öğretmen görüşlerine göre ideal müdür beklentilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada; ilk olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim (sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı) açısından beklentileri; ikinci sırada öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim (öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) açısından beklentileri; üçüncü olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) açısından beklentileri ve son olarak da öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları (bireysel olarak öğretmenlik tecrübesi ve performansları üzerindeki etkileri) açısından beklentilerinin neler olduğu sorularının cevapları aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından beklentilerine ilişkin görüşleri; destek ve motivasyon uygulamaları (f=13), disiplin ve yönetimle ilgili beklentiler (f=13), fiziksel ortam ve materyal beklentileri (f=12) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından destek ve motivasyon uygulamaları teması altında toplanan beklentilerinin; okul yöneticilerinin, okulun başarısı için öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarına değer vermesi ve onları motive edebilmesi; iyi bir iletişim becerisine sahip olmaları; belli aralıklarla öğrencilerle iletişim kurmaları, eksiklikler ve beklentiler konusunda öğrencilerin fikirlerini almaları; çocukların daha fazla çalışmasını sağlamak amacıyla her ay bilgi yarışması düzenlemeleri; deneme sınavları yapılması; her sınıf ile ilgili başarı çizelgeleri oluşturması ve başarısızlığın kaynağını araştırıp çözüm üretmeleri; küçük ödüllendirmelerle kitap okumayı teşvik etmeleri; öğretmenlere örnek olmaları, yol göstermeleri ve onları cesaretlendirmeleri; yılda bir kez olsun sınıfları dolaşmaları, çocuklarla diyalog kurmaları; öğretmenleri ziyaret etmeleri, yönlendirmeleri ve desteklemeleri, eğitim-öğretimin aksamamasını sağlayacak tedbirleri almaları, denetlemeleri ve geliştirmeleri olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında yöneticilerden beklentilerinin en çok, yöneticilerin okulun başarısı için öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarına değer vermesi ve onları motive etmesi (f=4) ile iyi ve güçlü bir iletişim becerisine sahip olmaları (f=2) noktalarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından disiplin ve yönetimle ilgili beklentiler teması altındaki beklentilerinin: yöneticinin, adil ve eşit davranması; okulda disiplini sağlamaları; akran zorbalığı yapan ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için rehberlik servisi iş birliği ile çalışmalar yapmaları; kuralları ve yönetmelikleri sağlıklı yürütebilmeleri; sınıfın ve okulun huzurunu bozan öğrencilere gerekli uyarıları yapmaları; sorunları çözüme becerisine sahip olmaları; öğretmenleri bunaltmadan gözlemleyerek sınıf içinde ve dışındaki ilgisine, aktif olup olmadığına dikkat etmeleri, aktif olmayan öğretmenleri belirleyip onları uyarmaları; yeni ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerine açık olmaları; taraf tutmamaları, anlayışsız, kararsız olmamaları, korku ve etki altında kalmamaları; yöneticilik açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında yöneticilerden beklentilerinin en çok, yöneticinin adil ve eşit davranması (f=2) ve okulda disiplini sağlamasına (f=2) ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim-öğretim açısından fiziksel ortam ve materyal beklentileri teması altında toplanan beklentilerinin; okul yöneticilerinin, eğitimde ihtiyaç duyulan tüm materyal ve donanımın temini ve hazır bulundurulmasını sağlamaları; öncelikle okulun başarısı için fiziksel ortamı eğitim-öğretime uygun hale getirmeleri; okulları temiz ve hijyenik tutulmaları olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bu tema altında yöneticilerden en büyük beklentilerinin; eğitimde ihtiyaç duyulan tüm materyal ve donanımın temini ve hazır bulundurulması (f=6) ile öncelikle okulun başarısı için fiziksel ortamının eğitim-öğretime uygun hale getirilmesine (f=5) ilişkin olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim açısından (Öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) beklentilerine ilişkin görüşleri; yöneticinin nitelikleri ve liderlik vasfına ilişkin beklentiler (f=20) ile idare ve iletişime ilişkin beklentiler (f=10) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim açısından (öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) yöneticinin nitelikleri ve liderlik vasfına ilişkin beklentiler teması kapsamında yer alan beklentilerinin; yöneticilerin adil, liyakatli, liderlik vasfını haiz, mevzuata hâkim, işinde ve alanında bilgili, kendini geliştirmeye istekli ve ileri görüşlü olmaları; eşit ve adil davranmaları; dürüst ve samimi olmaları, çalışanlarla iyi ilişkiler kurmaları, tutarlı ve istikrarlı olmaları, anlayışlı olmaları, empati kurabilmeleri, yol

gösterici olmaları, deneyimli, bilgili ve yeniliklere açık olmaları, sorunlara çözümler üretebilmeleri, çalışanların haklarını savunabilmeleri, öğretmen ve öğrenciye karşı davranışlarında dikkatli olmaları, sorumluluk almaları ve en iyi şekilde yerine getirebilmeleri; çalışanların aidiyet duygularını güçlendirebilmeleri; eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmeleri, idealist, yeniliklere açık ve çalışkan olmaları, personelini de aynı yönde motive edebilmeleri; öğretmenlerini iyi tanımaları, yeteneklerini, özelliklerini bilmeleri ve buna göre iletişim kurmaları ve görevlendirme yapmaları; hem öğretmeni hem veliyi hem de öğrenciyi yönetmeleri ve aralarındaki iletişimi güçlendirmeleri; bir lider olarak geleceği görebilmeleri, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli tetikte olmaları; yöneticilikten ziyade liderlik yapabilmeleri yerine göre riskler alabilmeleri olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticinin nitelikleri ve liderlik vasfına ilişkin beklentilerinin en çok, yöneticilerin adil, liyakatli, liderlik vasfını haiz, mevzuata hâkim, işinde ve alanında bilgili, kendini geliştirmeye istekli ve ileri görüşlü olması (f=7) ile yöneticinin eşit ve adil davranması (f=5) noktalarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden, liderlik ve yönetim açısından (öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) idare ve iletişime ilişkin beklentileri teması kapsamında yer verilen beklentilerinin; okul yöneticisinin öğretmenler arası iletişimi güçlendirmesi, birlik ve beraberliği sağlamak için etkinlikler düzenlemesi ve paylaşım platformları oluşturması; görevlendirmelerde gönüllülüğün esas olması ve öğretmenler arasında görev dağılımının adil bir şekilde yapılması; idari işlerde sınıf defteri, toplantı tutanağı vb. kayıtların zamanında ve eksiksiz yapılması; kurum başarısı ve imajının ön plana çıkartılması; öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı kurulması; öğretmenlere verilen görevlerin belli aralıklarla kontrol edilmesi; öğretmenlerin gereksiz evrak işlerine boğulmaması; yöneticilerin gerekli hatırlatmaları yapmaları ancak tehditvari konuşmaması; yöneticilerin gerekli konularda okul çalışanlarının görüşlerini almaları ve değerlendirmeleri olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin idare ve iletişime ilişkin beklentileri konusunda en fazla, öğretmenler arası iletişimi güçlendirmek, birlik ve beraberliği sağlamak için etkinlikler düzenlenmesi ve paylaşım platformları oluşturulması (f=2) üzerinde durdukları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) beklentilerine ilişkin görüşleri; çevreyle iletişim ve ilişkiler (f=11), etkinlik ve iş birliği (f=10) ve bilgi ve yetenekler (f=8) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) çevreyle iletişim ve ilişkiler teması altındaki beklentileri; yöneticilerin veliler ve çevredeki esnaflarla pozitif, sağlıklı ve seviyeli bir iletişim kurmaları; veliler ve okul ile bağ kurabilmeleri, birlik ve beraberliği sağlayacak çalışmalar yapmaları; velilerin seviyesine inebilmeleri, onlarla konuşabilmeleri, bulunduğu çevrenin gelenek ve göreneklerini bilerek ona göre hareket etmeleri; okulun etkili bir eğitim verebilmesi için çevre ve öğrenci velileri ile iş birliği yapmaları; yapılacak sosyal etkinliklerde maddi ve manevi açıdan velileri zora sokacak çok uç şeyler istenmemeleri; kimseyi küçümsememeleri, saygılı ve uygun bir üslup kullanmaları; özellikle kültürel açıdan yabancı olduğu çevrede empati yapmaları; ulaşılabilir olmaları şeklinde sıralanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, yöneticinin veliler ve çevredeki esnaflarla pozitif, sağlıklı ve seviyeli bir iletişim kurmasına (f=4) ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) etkinlik ve iş birliği teması altında toplanan beklentileri; okul yöneticilerinin velilere yönelik toplantı, seminer gibi eğitim etkinlikleri ile sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmeleri; okulun, çevre kalkınmasına katkıda bulunması; çevrenin eğitime desteğinin özendirilmesi; kurum kültürünün içine veliyi de katabilmeleri; öğretmen, öğrenci ve velilerin birlikte yer alabileceği organizasyonlar düzenlenmeleri şeklinde sıralanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, velilere yönelik toplantı, seminer gibi eğitim etkinlikleri ile sergi, kermes, tiyatro gibi sosyal etkinlikler düzenlenmesine (f=5) ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından (okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) bilgi ve yetenekler teması altında toplanan beklentileri; yöneticinin güler yüzlü, güvenilir, gerektiğinde kurallarını koyan, kararlı bir lider olması; eğitim alanındaki gelişmeleri izleyebilmesi, kavrayabilmesi ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirme yeteneğine sahip olması; ilgili mevzuatı iyi bilmesi; okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, kültürü ve eğitim düzeyi konularında bilgi sahibi olması; öğretmenleri velinin şikâyeti üzerine odasına çağırıp velinin gözü önünde değersizleştirmemesi; problem çözme yetisine sahip olması; velilerin şikâyetlerini dikkate almaları ancak veli ile araya sınır koyması şeklinde sıralanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, yöneticilerin güler yüzlü, güvenilir, gerektiğinde kurallarını koyan, kararlı bir lider olmasına (f=2) ilişkin olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) beklentilerine ilişkin görüşleri; öğretmenlerin motivasyonu ve desteklenmesi (f=17), öğretmenlerin mesleki gelişimi ve liderlik (f=17) ve iyi iletişim ve çalışma ortamı (f=10) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) öğretmenlerin motivasyonu ve desteklenmesi teması altında toplanan beklentilerinin; okul yöneticilerinin başarılı,

örnek performans sergileyen öğretmenler ödüllendirilmesi; öğretmenlere bilgi birikimi ve öğretme becerisiyle her açıdan destek olunması; güzel bir iş ortaya koyan, etkinliklerde görev alan öğretmenleri takdir ve teşvik yoluyla motive edilmesi; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve katılımlarının teşvik edilmesi; öğrencilerin katıldığı proje ve etkinliklere destek verilmesi, emeği geçenlerin teşvik ve onore edilmesi; ödüllendirmenin şartlarının önceden belirlenmesi ve şeffaflığın sağlanması olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, başarılı, örnek performans sergileyen öğretmenlerin ödüllendirilmesine (f=5) ve okul yöneticilerinin öğretmenlere bilgi birikimi ve öğretme becerisiyle her açıdan destek olmalarına (f=4) ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) öğretmenlerin mesleki gelişimi ve liderlik teması altındaki beklentileri; okul yöneticisinin yerine göre denetim ve öğretim metotları konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilmesi; etkili bir lider ve yol gösterici olması; eksik ya da hatalı yaptığı bir işte öğretmeni uygun bir dille uyarması, hatalı davranışın doğrusunu anlatması ve tecrübelerini paylaşması; derslerin önemli-önemsiz diye ayrıştırılmaması; farklı öğretim yöntemleri, güzel davranışa yönlendirici etkinlikler vb. örnek uygulamaların ön plana çıkarılarak öğretmenlere kendilerini gösterme imkânı tanınması; yeni atanan öğretmenin gelişiminin sağlanması; anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız olmaları; beraber çalıştığı arkadaşlarının beceri ve niteliklerini iyi bilmeleri; değerlendirme yaparken tarafsız ve adil olmaları ve herkese eşit davranmaları; eleştiriye açık olmaları; nazik, hoşgörülü, yardımsever ve anlayışlı olmaları; öğretmenin sınıf için yaptığı gezi, deney, sosyal etkinlik, tiyatro vb. isteklerinin değerlendirme yapılmadan reddedilmemesi; çalışan ve çalışmayan ayrımını yapabilmeleri; tarih, felsefe, genel kültür açısından bilgili olmaları, dinlemeyi ve her görüşe saygı duymayı bilmeleri, ortaya çıkan sorunları göz ardı etmeden çözebilmeleri, ruh ve beden sağlıklarının yerinde olması şeklinde sıralanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, okul yöneticisinin yerine göre denetim ve öğretim metotları konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilmesi (f=2), yöneticinin etkili bir lider ve öğretmenlere yol gösterici olması (f=2) ve okul yöneticisinin, eksik ya da hatalı yaptığı bir işte öğretmeni uygun bir dille uyarması, hatalı davranışın doğrusunu anlatması ve tecrübelerini onunla paylaşmasına (f=2) ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) iyi iletişim ve çalışma ortamı teması altında toplanan beklentilerinin; okul yöneticisinin olumlu iletişim becerisine ve iletişim teknolojisi bilgisine sahip olması; korku ve ceza ortamı yerine güven ortamı oluşturması; çalışanların farklılıklarına saygı göstermesi; eğitimdeki yenilikler hakkında öğretmenlere bilgi aktarabilmesi; iyi iletişim becerilerini geliştirmesi ve etkili iletişimi teşvik etmesi; velileri bilgilendirmek için paneller, sempozyumlar düzenlenmesi olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki performansları açısından beklentilerinin bu tema altında en çok, okul yöneticisinin olumlu iletişim becerisine ve iletişim teknolojisi bilgisine sahip olması gerektiğine (f=4) ilişkin olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, aşağıdaki öneriler öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerini karşılamak için düşünülebilir:

1. Okul yöneticileri, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde desteklenmesi ve motivasyonunun sağlanması için çeşitli uygulamalar yapmalıdır. Öğretmenlere değer verilmeli, onları motive edecek yöntemler kullanılmalı ve iyi iletişim becerilerine sahip olunmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerle düzenli iletişim kurmalı, öğrencilerin eksikliklerini ve beklentilerini dikkate almalı ve ödüllendirme sistemleri oluşturmalıdır.
2. Disiplin ve yönetimle ilgili beklentilere yönelik olarak, yöneticilerin adil ve eşit davranması önemlidir. Okuldaki disiplini sağlamak, kuralları ve yönetmelikleri etkin bir şekilde uygulamak, öğretmenlerin sorunlarına çözüm üretmek ve yeni öğretim yöntemlerine açık olmak gerekmektedir. Yöneticilerin kararlılıkla hareket etmeleri ve öğretmenleri desteklemeleri önemlidir.
3. Fiziksel ortam ve materyal beklentilerini karşılamak için okul yöneticileri, eğitim-öğretim için gereken tüm materyal ve donanımın teminini sağlamalıdır. Okulun fiziksel ortamı, eğitim-öğretime uygun hale getirilmeli ve temizlik ve hijyen konularında dikkatli olunmalıdır.
4. Liderlik ve yönetim beklentilerine yönelik olarak, okul yöneticilerinin adil, liyakatli ve liderlik vasıflarına sahip olmaları önemlidir. Yöneticilerin işlerinde ve alanlarında bilgili, kendini geliştirmeye istekli ve ileri görüşlü olmaları gerekmektedir. İyi iletişim becerilerine sahip olunmalı, öğretmenler arası ilişkileri güçlendirmek için etkinlikler düzenlemeli ve idari işlerde düzenli ve eksiksiz kayıtlar tutulmalıdır.
5. Okul-çevre ilişkisi beklentilerini karşılamak için, yöneticiler çevreyle iletişim ve ilişkileri güçlendirmeli, etkinlikler ve iş birlikleri gerçekleştirmeli ve çevrenin eğitime katkısını teşvik etmelidir. İyi iletişim becerilerine sahip olunmalı, veliler ve çevredeki paydaşlarla olumlu ve sağlıklı iletişim kurulmalıdır.
6. Mesleki performans beklentilerine yönelik olarak, okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu ve desteklenmesini sağlamalıdır. Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi, mesleki gelişimin desteklenmesi ve etkin

iletişim ve çalışma ortamının oluşturulması önemlidir. Yöneticiler, öğretmenlere rehberlik yapmalı, liderlik görevini yerine getirmeli ve iletişim becerilerini geliştirmelidir.

Bu öneriler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve eğitim-öğretim sürecini daha verimli hale getirmek için dikkate alabileceği noktaları içermektedir. Öğretmenlerin motivasyonu, desteklenmesi ve işbirliği ortamının oluşturulması, başarılı bir okul yönetimi için önemlidir.

KAYNAKÇA

- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 199-213.
- Argon, T. & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. Turkish Studies 9(2), 161-181.
- Arlı, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. Milli Eğitim Dergisi, 155-156.
- Dick, G. & Metcalfe, B. (2001). Managerial factors and organisational commitment-A comparative study of police officers and civilian staff. International Journal Of Public Sector Management.
- Doğan, D. (1999). Bir Yönetim Süreci Olan Eşgüdümlemenin Analizi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Girgin, K. (2005). Etkili Okul Oluşturmada eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Bakımından Öğretmen Beklentilerini Karşılama Düzeyinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gökçe, O. & Şahin, A. (2003). Yönetimde rol kavramı ve yönetsel roller. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 3(6), 133-156.
- Gümüş, A. E. (2011). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri İle Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karadaş, H. & Özer, N. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(17), 1095- 1123
- Karagöz, S. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Köklü, M. (1994). Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılımı. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. (2013). Yönetimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öner, S. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. Maliye Dergisi, 161, 215-230.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Parlar, H. (2019). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: kurumsal analitik bir yaklaşım* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, N. (2010). Okul Müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. Eğitim ve Bilim, 35 (156), 73-76.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. Milli Eğitim Dergisi, 33(166), 98-112.

Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(3), 429-457

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Dengelerine İlişkin Görüşleri

Preschool Teachers' Views on Work Life Balance

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengelerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen veliler 27 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iş ve özel yaşam dengesini sağlama yöntemlerini değerlendiren araştırmaya göre, katılımcıların çoğunluğu iş ve özel yaşamları arasında dengeyi sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. İş yaşamındaki tecrübelerin iş dışı yaşamlarını etkilediği ve iş dışı yaşamlarındaki deneyimlerin iş yaşamlarını etkilediği görüşü yaygındır. Katılımcıların çoğunluğu rol baskısının iş ve iş dışı çatışmaların nedeni olmadığını düşünmektedir, ancak bazıları farklı bir rolde olsalar bile çatışmanın boyutunun değişeceğini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Öğretmeni, İş Yaşam Dengesi, Okul.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine preschool teachers' views on their work-life balance. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consisted of 27 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. According to the study, which evaluated preschool teachers' methods of achieving work-life balance, the majority of the participants stated that they tried to achieve a balance between their work and private lives. There is a widespread view that experiences in their professional lives affect their personal lives and that experiences in their personal lives affect their professional lives. The majority of the participants think that role pressure is not the cause of work and non-work conflicts, but some of them stated that the extent of conflict would change even if they were in a different role.

Keywords: Preschool Teacher, Work Life Balance, School.

GİRİŞ

Sanayi öncesi dönemde insanlar temel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar üretiyordu. Bu dönemde aileler mal üretmek için birlikte çalışmış, iş ve aile hayatı bir arada var olmuştur. Sanayileşmenin hızlanması ve fabrika üretiminin başlamasıyla birlikte iş ve aile yaşamı birbirinden ayrılmıştır (Kapız, 2002). İş-yaşam dengesi fikri, sanayileşmenin toplumumuzda hızla yer edinmesiyle önem kazanmıştır. İş-yaşam dengesinin etkisiyle hayatlarımız değişti (Balla, 2010). "İş Yaşamı Programları" ilk olarak 1930'larda ortaya çıkmıştır. W.K. Kellogg Şirketi 8 saat, 3 günlük çalışma haftasından 6 saat, 4 günlük çalışma haftasına geçerek personel verimliliğini artırmıştır. Araştırmacılar ve kurumlar R. M. Kanter'in 1977 tarihli "İş ve Aile: Politika ve Araştırma için Eleştirel Bir İnceleme ve Gündem" adlı kitabını istisnai olarak değerlendirdi. Özellikle 1990'larda holdingler çalışanları için iş-yaşam inisiyatifleri oluşturmuştur (Ekinci, 2021). 2010 yılından sonra, iş-yaşam dengesi üzerine yapılan araştırmalarda bir artış yaşanmıştır. Piyasanın rekabetçi yapısı nedeniyle, çıktı hacmi daha önemli hale gelirken, çalışanların memnuniyeti daha az önemli hale gelmektedir. Çalışanların zihinsel ve duygusal varlıklarının yanı sıra sosyal hayatları da vardır. Kişisel ilişkilerinde zorlanan insanlar işlerinde de zorlanabilirler. Bu nedenle, iş ve sosyal yaşam arasında denge kurmak son zamanlarda giderek daha fazla dikkat çekmektedir (Akın, Ulukök ve Arar, 2017).

İş ve aile arasındaki etkileşim, kadınların son yıllarda kurumsal hayatta daha aktif olmasıyla birlikte artmış ve bu da iş-yaşam dengesi üzerine daha fazla araştırma yapılmasına neden olmuştur. Bu çalışmalar iş-yaşam dengesini belirli felsefeler bağlamında ele almıştır (Küçükusta, 2007). İş ve iş dışı yaşam arasındaki bağlantı, özellikle 1950'lerden bu yana gelişen iş-yaşam dengesine yönelik kuramsal yaklaşımları etkilemiştir (Özaydın, 2013). Literatür incelendiğinde iş-yaşam dengesine ilişkin birçok kurama rastlanmaktadır. Aşağıda bu teorilerden birkaçına yer verilmiştir. Rol teorisi

Ayla Gökteş¹ 
Özdal Delibaş² 
Fisun Akıllı³ 
Ömer Kaçmaz⁴ 

How to Cite This Article

Gökteş, A., Delibaş, Ö., Akıllı, F. & Kaçmaz, Ö. (2023). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Dengelerine İlişkin Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3505-3515. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71152>

Arrival: 18 May 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı ,MEB,Bursa,Türkiye

² Okul Müdürü,MEB,Bursa,Türkiye

³ Müdür Yardımcısı ,MEB,Bursa,Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı ,MEB,Bursa,Türkiye

ilk olarak Parsons (1951) ve Merton (1957) ile literatüre girmiştir (Katz & Kahn 1978). O zamandan bu yana çok sayıda sosyal bilimci bu teoriyi araştırmıştır. Parsons'a (1951) göre, çalışanlara sorumluluklar verilmeli ve iş bu rollere uygun olarak dağıtılmalıdır (Parsons, 1951). Merton (1957) rol fikrini sosyal rütbe ile ilişkilendirmiştir. Toplumsal normlara uygun davranmak sosyal bir rol oynamaktır. Ancak sosyal konumlar çeşitli rol ve statüleri içerir. Sonuç olarak, Merton'ın kullandığı "rol seti" ifadesi, bir işle ilişkili tüm rolleri ifade eder. Bir kişinin iş hayatındaki rol kümesinde çalışan, patron ve iş arkadaşı gibi rolleri olmasının yanı sıra, özel hayatındaki rol kümesinde de baba, anne, çocuk vb. rolleri olabilir. Rol çatışması, kişilerin sosyal konumlarının bir sonucu olarak birçok rolü oynamasından kaynaklanabilir. Telif teorisi. Bu hipoteze göre, kişisel ve profesyonel yaşam arasında negatif bir ilişki vardır. Bir alandaki mutsuzluk diğer alana yönelerek telif edilmeye çalışılır (Clark, 2000). Bazı bireyler kişisel yaşamlarındaki başarısızlığı kariyerlerinde başarılı olarak telif etmeye çalışırken, bazıları da profesyonel yaşamlarındaki başarısızlığı kişisel yaşamlarında başarılı olarak telif etmeye çalışabilir. İnsanlar, yaşam alanlarından birindeki düşük beklentilerden kaynaklanan düşük haz derecesini telif etmek için diğer yaşam alanındaki beklentilere daha fazla öncelik verirler. Örneğin, mesleki standartlarını yerine getirmekte zorlanan kişiler, arkadaşlıklarına, aile bağlarına ve diğer bağlantılarına daha fazla değer vererek ve bu kaynaklardan telif üretmek tatmin bulmaya çalışabilirler (Savcı, 1999). Literatür iki farklı telif stratejisi tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, mutsuzluğa yol açan faaliyetlerle daha az meşgul olmak ve haz veren faaliyetlerle daha fazla meşgul olmaktır. Telifin alternatifini ise tatmin edici olmayan bir durumu terk etmek ve teşviklerin mevcut olduğu ve kişinin bunlardan memnun olabileceği bir yere taşınmaktır. Bireyin karakteri ve kültürü de dahil olmak üzere çok sayıda faktör bu durumun değişmesine neden olabilir (Wilensky, 1960). Bölümlere ayırma teorisi. Bu teori, insan varlığının ayrı parçalara bölünmesinin sanayi toplumunun doğasından kaynaklandığını iddia eder. Yaşamın iki alanı -iş ve iş dışı- tamamen farklı ve bağlantısız olarak görülmektedir (Elizur, 1991). İnsanların oynadığı rollerin birbirinden tamamen farklı olarak görüldüğü kavramda, rollerin birbirini etkilemediği vurgulanmaktadır. Zamanın etkin kullanımı ile yaşam birkaç bölüme ayrılabilir. Bölümlere ayrılmış bir varoluşta aile yaşamı yakınlık ve duyguların merkezi haline gelirken, profesyonel yaşam araçsal ve rekabete odaklı hale gelir (Apaydın, 2011). Taşma / yayılma hipotezi. Bölünme teorisinin tersi olan yayılma hipotezine göre, insan varoluşunun birçok yönü birbiriyle etkileşim halindedir. Lambert'e (1990) göre yayılma hipotezi, aile veya iş hayatının bir alanında meydana gelen bir olayın her iki alanı da nasıl etkilediğini açıklar. İster iyi ister kötü olsun, hayatımızın bir alanında meydana gelen olayların aynı şekilde diğer alanlardaki olayları da etkileyeceğine inanılmaktadır. Zaman içinde birbirinden ayrılmış olsalar bile, aile ve iş yaşamları yine de birbirlerini etkileyebilir. İşle ilgili hisler ve duygular aile hayatını etkileyebilir ve bunun tersi de geçerlidir (Clark, 2000). Örneğin, hoş olmayan iş deneyimleri üzerine evde eşle tartışmak gibi. Olumlu ya da olumsuz yayılma mümkündür. Pozitif yayılma, bir bölgedeki bir gelişme başka bir bölgedeki bir durumu olumlu etkilediğinde, negatif yayılma ise bir bölgedeki bir durum başka bir bölgedeki bir durumu olumsuz etkilediğinde ortaya çıkar. Çatışma teorisine göre, bir kişinin ev yaşamı işteki başarıdan kaynaklanan hazdan olumlu etkilenebilirken, bir kişinin aile yaşamı işteki kötü deneyimlerden olumsuz etkilenebilir (Küçükusta, 2007). Bu kavram, bireyin üstlendiği sorumlulukların taleplerini karşılamak için çalışırken zorluklar yaşayacağını savunur. Sorunlar kötüleşir ve dayanılmaz hale gelirse kişi işlevine uyumunu kaybedecektir. Kişinin kendisiyle, diğer bireylerle veya gruplarla geçinememesi çatışmanın bir tanımıdır. Çatışmaya neden olabilecek temel unsurlar algısal farklılıklar, bireysel farklılıklar, inatçılık, anlaşmazlık ve uyumsuzluktur (Doruk, 2008). İş e ve getirmek, düşük gelir, iş seyahatleri, uzun çalışma saatleri, yaşlı ebeveynlere bakmak, her iki eşin de çalışması, çocuk sayısı ve aile yapısındaki farklılıklar çatışmaya yol açabilecek diğer faktörlerdir (Grzywacz, Frone, Brewer ve Kovner, 2006). Araçsallık teorisi. Bu teorisinin temeli, hedeflenen alanda başarılı olmak için diğer alanın bir araç olarak kullanılmasıdır. Hedef alan, araç alandan daha önemlidir. (Keser, 2005). Kişisel zamana iş zamanından daha fazla öncelik verildiğinde, iş zamanı kişisel zamanı geliştirmek için kullanılabilir. Tüm dikkatini özel hayatına veren ve profesyonel hayatını önemsemeyen bir kişinin kurumsal dünyada kim olduğunu bilmesi beklenemez (Savcı, 1999). Araçsallık düşünce ekolü, hayatın bir alanındaki başarının başka bir alanındaki başarıyı teşvik ettiğini iddia etmektedir. Örnek olarak, bir ev alabilmek için gelirini artırmak amacıyla fazladan çalışan yeni evli bir kadını düşünün (Guest, 2002). Süreklilik hipotezi. Sanayi Devrimi, Clark'ın 2000 yılı sınır teorisine uygun olarak, aile ve iş yaşamının iki farklı bölgeye ayrılmasına neden olmuştur. Sınırlar bu bölgeleri birbirinden ayırır. Rol değişimleri, işyeri ve ev gibi sınırların kırılma olduğu ortamlarda gerçekleşir. Bu değişimler sırasında, sağlıklı bir iş-yaşam dengesini koruyabilenler daha mutlu ve tatmin olmuş olurlar. Desrochers ve Sargent'a (2000) göre sınır yöntemi, evdeki ve işteki sorumluluklar arasındaki değişimlere odaklanan sosyal bilişsel bir taksonomidir. Kişisel ve profesyonel alanlarda dengeyi sağlamak için insanlar sınırlarını düzenlerler. Dış etkiler, aile ve iş hayatı arasındaki sınırlar arasında kontrollü geçişler yoluyla en aza indirilir (Leung & Zhang, 2017). Kaynakların korunması felsefesi, kaynak edinme ve korumanın önemini vurgular. Stres, amaçlanan faydaya ulaşamama, kaynaklara yönelik bir tehlike veya kaynak kaybına verilen bir tepkinin sonucudur. Kaynakların kaybedilmesi kişide strese yol açabilir (Grandey ve Cropanzo, 1999).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların eğitimine rehberlik eden önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu meslekte çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesini korumak ve iyileştirmek için belirli önlemler almak önemlidir. Bu nedenle, öğretmen görüşlerine başvurmak, iş yaşam dengesine ilişkin değerlendirmeler yapmanın önemli bir parçasıdır.

Öğretmenler, kendi deneyimleri ve gözlemleri aracılığıyla iş yaşam dengesi konusunda benzersiz bir perspektife sahiptir. Onların görüşleri, günlük iş rutinlerini, çalışma saatlerini, iş yükünü ve stres düzeyini içeren faktörleri değerlendirirken dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin yaşadığı zorlukları ve iş yaşam dengesiyle ilgili memnuniyetlerini anlamak, bu konuda etkili politika ve stratejiler geliştirmek için kritik bir adımdır. Öğretmen görüşlerine başvurmanın önemi, çeşitli yönlerden ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları, mevcut iş yaşam dengesi durumunu anlamak için sağlam bir temel oluşturur. Bu görüşler, okul yöneticileri ve politika yapıcılarının öğretmenlerin yaşadığı zorlukları ve ihtiyaçları doğru bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olur.

İkinci olarak, öğretmen görüşleri, iş yaşam dengesi konusunda alınacak önlemlerin etkisini değerlendirmek için önemlidir. Öğretmenlerin geri bildirimleri, belirli uygulamaların ve politikaların etkinliğini ölçmek ve iyileştirmek için kullanılabilir. Örneğin, çalışma saatlerinin düzenlenmesi veya iş yükünün dengelemesi gibi konuları ele alan politikalar, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak daha etkili bir şekilde tasarlanabilir. Son olarak, öğretmenlerin görüşlerine başvurmak, onların iş yerinde daha tatmin edici bir deneyim yaşamalarını sağlamak için önemlidir. Öğretmenlerin memnuniyeti, iş verimliliği ve motivasyonu üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla, onların görüşlerini dikkate almak, çalışma ortamlarını iyileştirmek ve iş yaşam dengesini sağlamak için önemli bir adımdır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengesine ilişkin değerlendirmeler yaparken öğretmen görüşlerine başvurmak büyük önem taşır. Bu görüşler, mevcut durumu anlamak, politikaları geliştirmek ve öğretmenlerin memnuniyetini artırmak için kullanılabilir. Öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları, etkili politikaların ve uygulamaların oluşturulmasında hayati bir kaynaktır. Bu bilgiler kapsamında araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengelerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç altında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin iş ve özel yaşamı arasındaki dengeyi nasıl sağladığına dair görüşleri nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin işinde elde ettiği tecrübelerin iş dışı yaşamını nasıl etkilediğine dair görüşleri nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunduğu çatışmayı nasıl etkilediğine dair görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanan yeni bir araştırma stratejisidir. Ayrıca, öznel görüşün tanımlanmasına daha fazla önem veren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma perspektifini de içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma stratejisidir. Bu desen, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanır ve bu olguların öznel görüşlerini tanımlamaya yönelik bir yaklaşım sunar. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerini anlamak, yaşanan olayları ve olayların içerdiği anlamları keşfetmek için kullanılır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini anlamak için derinlemesine ve açık uçlu görüşmeler yaparlar. Bu görüşmelerde, katılımcıların kendi deneyimlerini ifade etmeleri teşvik edilir ve araştırmacı, katılımcıların anlatılarını analiz ederken ortak temaları ve anlamları ortaya çıkarmaya çalışır. Fenomenoloji deseni, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken, bireysel farklılıkları ve çoklu perspektifleri dikkate alır. Bu yaklaşım, araştırmada derinlemesine ve zengin bir anlayış sağlarken, katılımcıların kendi seslerini duyurma fırsatı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmada kullanılan fenomenoloji deseni, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu desen, öğretmenlerin iç dünyalarına ışık tutarak, yöneticilerin nasıl motive edici bir ortam yaratabileceği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, fenomenoloji deseni, bireylerin öznel deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerden ortaya çıkan anlamları keşfetmek için kullanılan etkili bir nitel araştırma yöntemidir. Bu desen, araştırmacılara katılımcıların deneyimlerini ve perspektiflerini derinlemesine anlama fırsatı verirken, araştırmaya katılan bireylerin öznel dünyalarının değerini vurgular.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 27 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyor ise araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları

nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Mezuniyeti	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	İstanbul Üniversitesi	40	12	Lisans
K2	Erkek	Süleyman Demirel Üniversitesi	45	22	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Sakarya Üniversitesi	42	20	Lisans
K4	Kadın	Gaziantep Üniversitesi	38	17	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Ege Üniversitesi	39	15	Lisans
K6	Erkek	Gazi Üniversitesi	32	7	Lisans
K7	Kadın	Doğu Akdeniz Üniversitesi	36	11	Lisans
K8	Kadın	Pamukkale Üniversitesi	30	9	Lisans
K9	Kadın	Gazi Üniversitesi	40	15	Lisans
K10	Kadın	Uludağ Üniversitesi	32	8	Lisans
K11	Kadın	Anadolu Üniversitesi	40	17	Lisans
K12	Erkek	Anadolu Üniversitesi	43	12	Lisans
K13	Kadın	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	43	20	Lisans
K14	Kadın	Anadolu Üniversitesi	39	17	Lisans
K15	Kadın	Anadolu Üniversitesi	40	22	Lisans
K16	Kadın	Anadolu Üniversitesi	43	16	Lisans
K17	Kadın	Selçuk Üniversitesi	36	13	Lisans
K18	Kadın	Anadolu Üniversitesi	43	13	Lisans
K19	Kadın	Başkent Üniversitesi	39	14	Lisans
K20	Erkek	19 Mayıs Üniversitesi	48	25	Lisans
K21	Kadın	Anadolu Üniversitesi	40	15	Yüksek Lisans
K22	Kadın	Uludağ Üniversitesi	38	15	Lisans
K23	Kadın	Anadolu Üniversitesi	45	14	Yüksek Lisans
K24	Kadın	Pamukkale Üniversitesi	40	19	Lisans
K25	Kadın	Ege Üniversitesi	38	16	Lisans
K26	Kadın	Anadolu Üniversitesi	42	15	Lisans
K27	Kadın	Anadolu Üniversitesi	40	17	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 23 kadın 4 erkek çalışan olduğu görülmüştür. Mezuniyetleri bakımından çalışmada 1 19 Mayıs Üniversitesi, 1 Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve 1 Başkent Üniversitesi, 1 Doğu Akdeniz Üniversitesi, 1 Gaziantep Üniversitesi, 1 İstanbul Üniversitesi, 1 Sakarya Üniversitesi, 1 Selçuk Üniversitesi, 1 Süleyman Demirel Üniversitesi, 2 Ege Üniversitesi, 2 Gazi Üniversitesi, 2 Pamukkale Üniversitesi, 2 Uludağ Üniversitesi ve 10 Anadolu Üniversitesi mezunu yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 30-48 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 7 yıl, en fazla 25 yıllık kıdeme sahip çalışanlar çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 4’ü yüksek lisans, 23’ü de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurmak için alanında uzman 3 okul müdürüne e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yaparak bazı geri dönütlerde bulunulmuştur. Görüşme formu bu geri dönütlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesi süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmacının özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalama yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların

çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Katılımcıların İş ve Özel Yaşam Arasındaki Dengeyi Nasıl Kurduklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “İş ve özel yaşamınız arasındaki dengeyi nasıl sağlıyorsunuz? (Aile, arkadaş, hobi, beslenme, uyku, kişisel bakım)” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların İş ve Özel Yaşam Arasındaki Dengeyi Nasıl Kurduklarına İlişkin Görüşlerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
İş yaşamının ağır bastığı yaklaşım	Dengeyi sağlayamıyorum en çok zamanı işe harcıyorum	4	K3,11,13,23
	İşi eve götürmek zorunda kalıyorum	1	K15
	İşle ilgili konular eve yansiyabiliyor	1	K7
Özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım	Aile ve arkadaşlarıma öncelik veriyorum	4	K10,12,16,20
	Yarım gün çalışıyorum, özel yaşantıma ayıracak yeterli vaktim var	2	K25,26
	Düzenli uyumaya çalışıyorum	1	K12
	Tüm öğeleri ile kendime vakit ayırıyorum	1	K8
Dengeli yaklaşım	İş yaşamım ve özel yaşamım arasına sınır çiziyorum	6	K2,4,5,6,19,24
	İşlerimi planlar aileme ve özel yaşamıma da zaman ayırıyorum	6	K1,9,14,17,18,22
	Bekarım, iş yaşantıma da özel yaşantıma da zaman ayırabiliyorum	1	K21
	İş ve özel yaşamımı dengeli bir şekilde yürütebiliyorum.	1	K27

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi nasıl kurduklarına ilişkin görüşlerinin; iş yaşamının ağır bastığı yaklaşım (f=6), özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım (f=8), dengeli yaklaşım (f=14) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi nasıl kurduklarına dair görüşlerine ilişkin olarak iş yaşamının ağır bastığı yaklaşım teması altında; dengeyi sağlayamıyorum en çok zamanı işe harcıyorum, işi eve götürmek zorunda kalıyorum, işle ilgili konular eve yansiyabiliyor şeklinde 3 adet kod belirlenmiştir. Buna göre iş yaşamının ağır bastığı yaklaşım teması altında katılımcıların en çok, iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayamadıkları ve zamanlarının çoğunu işe harcadıklarını (f=4) ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların iş yaşamının ağır bastığı yaklaşım teması kapsamındaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Mental yorgunluk nedeniyle çok az zaman kalıyor, genelde kitap okuyarak.” (K3)

“Yansiyabiliyor.” (K7)

“En çok zamanı işe harcıyorum.” (K11)

“İş hayatımdan pek zaman olmuyor.” (K13)

“Çoğunlukla iş ve aile arasında iç içe geçmiş bir yaşam oluyor. Genellikle işi eve götürmek zorunda kalıyorum.” (K15)

“Genelde bu dengeyi sağlayamıyorum, vaktimin birçok kısmı okulda geçiyor.” (K23)

Katılımcıların iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi nasıl kurduklarına dair görüşlerine ilişkin olarak özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım teması altında; aile ve arkadaşlarıma öncelik veriyorum, yarım gün çalışıyorum özel yaşantıma ayıracak yeterli vaktim var, düzenli uyumaya çalışıyorum, tüm öğeleri ile kendime vakit ayırıyorum şeklinde 4 adet kod belirlenmiştir. Buna göre özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım teması altında katılımcıların en çok, aile ve arkadaşlarına öncelik verdikleri (f=4), yarım gün çalıştıklarını ve özel yaşantılarına yeteri kadar vakit ayırdıklarını (f=2) ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım teması kapsamındaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Kendime vakit ayırıyorum tüm öğelerle.” (K8)

“Aile arkadaş vs.” (K10)

“Aileme öncelik veriyorum, düzenli uyumaya çalışıyorum.” (K12)

“Aile, arkadaş.” (K16)

“Aile.” (K20)

“Planlı hareket etmeye çalışıyorum. Yarım gün çalıştığım için okuldan kalan zamanımda spora gidiyorum, evimin işini yapıyorum, çocuğum eve gelince onunla ilgileniyorum. Ailecek hafta sonları sporsal faaliyetlere katılıyoruz. Günde en az 7-8 saat uyumaya çalışıyorum. Sebze ağırlıklı besleniyorum. Kişisel bakımına çok önem veririm. Bu düzenim özel hayatıma da yansır. Eşimin desteği her zaman vardır.” (K25)

“Yarım gün çalışıyorum. Özel yaşantıma ayıracak bolca vaktim. Aileme, arkadaşlarıma yeterince zaman ayırıyorum. Uyku kırmızı çizgiğim gündüz uyumayı çok severim.” (K26)

Katılımcıların iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi nasıl kurduklarına dair görüşlerine ilişkin olarak dengeli yaklaşım teması altında; iş yaşamım ve özel yaşamım arasına sınır çiziyorum, işlerimi planlar aileme ve özel yaşamıma da zaman ayırıyorum, bekarım iş yaşantıma da özel yaşantıma da zaman ayırabiliyorum, iş ve özel yaşamımı dengeli bir şekilde yürütebiliyorum şeklinde 4 adet kod belirlenmiştir. Buna göre dengeli yaklaşım teması altında katılımcıların en çok, iş ve özel yaşamları arasına sınır çizdikleri (f=6), işlerini planlayıp aile ve özel yaşamlarına da zaman ayırdıkları (f=6) görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların dengeli yaklaşım teması kapsamındaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Yerine göre hepsine zaman ayırarak.” (K1)

“İş ve özel yaşamımı birbirine karıştırmayarak dengeyi sağlamaya çalışıyorum.” (K2)

“İş ve özel yaşam alanlarına denge kırmak zor olsa da imkânsız değil. Zamanı iyi kullanabilen bir insan olduğumu düşünüyorum. Kişisel olarak kendime zaman ayırmayı seviyorum ve zaman ayırdığımı da düşünüyorum. Fakat iş ortamında insanın kendinden ödün vermesi gerektiği zamanlar da oluyor. İş ortamında çok fazla sağlam dostluklar kurmaktan çekinmek gerekiyor. İş, iş ortamında kalmalı. Özel yaşam ise iş yerine çok fazla taşınmamalı.” (K4)

“İşi eve, evi işe taşıyarak.” (K5)

“İş hayatım ile özel hayatım arasında kesin olmamakla birlikte belirgin bir sınır vardır. İş hayatımda yaşadıklarımı pek evde anlatmayı sevmem. Eşimin iş hayatıma dair çok az bilgisi olur genellikle.” (K6)

“Önceliklerini belirleyip planlamasına göre yapıyorum.” (K9)

“Okuldan çıktıktan sonra mümkün olduğu ölçüde okulla ilgili herhangi bir şeyle ilgilenmemekte çalışıyorum ki her zaman bu mümkün olmuyor. Okulumla ilgili işlerimi belli bir plan yaparak okulda bitirip hayatıma ve aileme zaman ayırıyorum.” (K17)

“Özel hayatımdayken iş yaşamımı düşünmemeye çalışarak.” (K19)

“Bekar olduğum için iş yaşantıma da ekonomim yettiği kadar özel yaşantıma da zaman ayırabiliyorum.” (K21)

“Planlama yaparak.” (K22)

“İş hayatımdaki sorunları özel hayatıma aktarmıyorum. Özel hayatımdaki sorunları da iş hayatıma yansıtıyorum.” (K24)

“İş ve özel yaşamımı dengeli bir şekilde yürütebiliyorum. Çocuklarıma ayırdığım zaman ve dışarıdaki özel hayatıma ilişkin zamanı mı verimli kullanabiliyorum.” (K27)

İş tecrübelerinin iş dışı yaşamına, iş dışı yaşamında elde edilen tecrübelerin iş yaşamına etkileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “İşinizde elde ettiğiniz tecrübeler iş dışı yaşamınızı etkiliyor mu? İş dışı yaşamınızda elde ettiğiniz deneyimler veya geliştirdiğiniz davranışlar iş yaşamınızı etkiliyor mu?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: İş tecrübelerinin iş dışı yaşamını, iş dışı yaşamında elde edilen tecrübelerin iş yaşamını etkileyip etkilemediğine İlişkin Bulgular

Görüşler	f	Yüzde	Katılımcılar
Kesinlikle, evet, karşılıklı etkiliyor	23	85,19 %	K1,3,5,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17, 18,19,20,21,22, 23,24,25,26,27
İş yaşamım, iş dışı yaşamımı etkiliyor	3	11,11 %	K2,4,15
İş dışı yaşamım, iş yaşamımı etkiliyor	1	3,70 %	K6
Toplam	27	100,00 %	

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların iş tecrübelerinin iş dışı yaşamlarını, iş dışı yaşamında elde edilen tecrübelerin iş yaşamlarını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerinin; kesinlikle, evet karşılıklı etkiliyor (% 85,19); iş yaşamım, iş dışı yaşamımı etkiliyor (% 11,11); iş dışı yaşamım, iş yaşamımı etkiliyor (% 3,70) şeklinde sıralandığı

görülmektedir. Buna göre; katılımcıların büyük çoğunluğunun iş yaşamında elde ettikleri tecrübelerinin iş dışı yaşamlarını, iş dışı yaşamlarında elde ettikleri tecrübelerinin veya geliştirdikleri davranışların iş yaşamlarını etkilediği, başka bir deyişle iş yaşamı ile iş dışı yaşamları arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinin % 11,11'i ise iş yaşamının, iş dışı yaşamını etkilediği, % 3,70'i de iş dışı yaşamının, iş yaşamını etkilediği yönündedir. Kesinlikle, evet, karşılıklı etkiliyor şeklinde görüş bildiren katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Evet” (K1,5,11,13,14,18,20,24)

“Bağlantı oluyor tabii” (K3)

“Etkiliyor.” (K7,8,9,10,16)

“Evet etkiliyor.” (K12)

“Kesinlikle. Öğretmen okul dışında da öğretmen olarak kalabilen bir meslek olduğu için gözlemlerini tecrübelerini iş hayatına aktardığı gibi tam tersi okulda edinmiş olduğu tecrübeler okul dışı hayatına da yansıyabilmekte.” (K17)

“Her ikisi de birbirini etkiliyor.” (K19)

“Kazandığım deneyimler hem özel hayatımı hem iş hayatımı oldukça etkiliyor. Eksik ve hatalarımı tekrarlamamaya çalıştığım gibi insanları daha iyi tanıdığımı düşünerek daha mantıklı tavır ve kararlar aldığımı görüyorum.” (K21)

“İşimde elde ettiğim tecrübeleri günlük hayatımda da kullanıyorum. Ayrıca eğitimci olduğum için tecrübelerimden dolayı yakın çevremde de fayda sağladığımı düşünüyorum. İş dışı yaşamda da disiplin ve düzeni sevdiğim için işimde çok faydasını görüyorum.” (K22)

“Olumlu etkiliyor ancak zaman zaman ya da olumsuz etkilediği de oluyor.” (K23)

“Kesinlikle evet. Anne olduktan sonra öğretmenliğe bakış açım çok değişti. Kendi çocuğum için sürekli kendimi geliştiriyorum. İş dışı gittiğim eğitimler her türlü hayatıma yansıyor, faydasını çok görüyorum.” (K25)

“Anne olduktan sonra etkilediğini daha çok fark ettim. İş tecrübelerimi çocuklarımda deneyimledim.” (K26)

İş yaşamım, iş dışı yaşamımı etkiliyor şeklinde görüş bildiren katılımcıların görüşleri:

“Okulda kazandığım deneyimleri dışarda da kullanıyorum.” (K2)

“İşimde elde ettiğim başarılarından kaynaklı olarak arkadaşlık ilişkilerime sınırlama getirdiğim zamanlarım oluyor. Özellikle iş hayatı olmayan arkadaşlara karşı farklı davranışlar geliştirebiliyorum. İş hayatı olan insanlarla ilişkilerim daha olumlu olmaya başladı.” (K4)

“İşteki tecrübelerimi yaşantımda çevreye olumlu yansımaları oluyor. Ama bazen isteki statüm nedeniyle kendimi kısıtladığım olabiliyor.” (K15)

İş dışı yaşamım, iş yaşamımı etkiliyor şeklinde görüş bildiren katılımcının görüşü:

“İş deneyimlerimin dış hayatıma etkisi olduğunu söylemek yanlış olmaz ama daha çok benim dış yaşantılarım iş hayatım konusunda elimi çok rahatlatıyor diyebilirim.” (K6)

İş ve İş Dışı Yaşamda Farklı Nedenlerle İçinde Bulunulan Çatışmaya “Rol Baskısı”nın Neden Olup Olmadığı, Farklı Bir Rolde Çatışmanın Boyutu ve Şiddetinin Değişip Değişmeyeceği Konusunda Katılımcıların Düşünceleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “İş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunduğunuz çatışmayı “rol baskısı” nedeniyle olduğunu düşünür müsünüz? Eğer rolünüz farklı olsaydı çatışmanın boyutu ve şiddeti değişir miydi? Nasıl değişirdi?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: İş ve İş Dışı Yaşamda Farklı Nedenlerle İçinde Bulunulan Çatışmaya “Rol Baskısı”nın Neden Olup Olmadığı, Farklı Bir Rolde Çatışmanın Boyutu ve Şiddetinin Değişip Değişmeyeceği Konusunda Katılımcıların Düşüncelerine İlişkin Tablo

Görüşler	f	Yüzde	Katılımcılar
Hayır, düşünmüyorum	13	48,15%	K1,2,5,6,12,17,19,20,21,22,23,24,27
Evet, düşünüyorum, değişirdi	10	37,04%	K3,4,8,9,10,11,14,15,16,25,
Evet, düşünüyorum, değişmezdi	1	3,70%	K7
Bilmiyorum	3	11,11%	K13,18,26
	27	100,00%	

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin “İş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunduğunuz çatışmayı “rol baskısı” nedeniyle olduğunu düşünür müsünüz? Eğer rolünüz farklı olsaydı çatışmanın boyutu ve şiddeti değişir miydi? Nasıl değişirdi?” şeklindeki soruyu, % 48,15 oranında “Hayır, düşünmüyorum”, % 37,04 oranında “Evet, düşünüyorum, değişirdi”, % 3,70 oranında “Evet, düşünüyorum, değişmezdi” ve % 11,11 oranında “Bilmiyorum” şeklinde cevaplandıkları görülmektedir. Buna göre; katılımcılar ifade ettikleri görüşlerinde çoğunlukla (% 48,15), iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içine düşülen çatışmanın “rol baskısı” nedeniyle olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. İkinci ve üçüncü sırada yer alan toplamda % 40,74 oranındaki katılımcı görüşleri ise; iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunulan çatışmaya “rol baskısı”nın neden olduğu görüşünde olduklarını belirtmekle beraber, bu şekilde görüş bildiren katılımcıların % 37,04’ü farklı bir rolde olsaydılar çatışmanın boyutu ve şiddetinin değişeceğini, % 3,70’i ise farklı bir rolde olsaydılar bile çatışmanın boyutu ve şiddetinin değişmeyeceği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Yüzde 11,11 oranındaki katılımcılar ise soruyu “Bilmiyorum” şeklinde cevaplandırmışlardır.

“Hayır, düşünmüyorum” şeklinde görüş bildiren katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Düşünmüyorum” (K1)

“Hayır düşünmem. Değiştirmezdi.” (K2)

“Hayır.” (K5,20,24)

“Artık öğretmenlik mesleğine toplumda eskisi kadar saygı duyulmuyor. Öğretmenlerin diğer çevrelerce öğretmen olduğu için bir baskıyla karşılaştığını artık düşünmüyorum. Öğretmen olmak toplumca eleştirilmek için zaten yeterli.” (K6)

“Hayır değişmez.” (K12)

“Herhangi bir çatışma yaşamıyorum, meslek ahlakı ve gerekleri günlük hayatımda da mevcut. Karakterimle örtüşen bir mesleği yapıyorum.” (K17)

“Hayır düşünmüyorum.” (K19)

“İş ve iş dışı hayatımda herhangi bir baskı hissetmiyorum bunu da kazandığım iş deneyimi sayesinde duruş ve iş hakimiyeti sayesinde olduğunu düşünüyorum...” (K21)

“Çatışma yaşamıyorum her ikisini dengeli bir şekilde yürütebiliyorum.” (K22)

“Etkilemiyor, Rolüm farklı olsaydı çalışmanın boyutu ve şiddeti.” (K23)

“Hayır, düşünmüyorum. Eşim ve yakın çevremdekiler her türlü ev ve ev dışı etkinliklerimde yardımcı olabiliyor.” (K27)

“Evet, düşünüyorum, değişirdi” ve “Evet, düşünüyorum, değişmezdi” şeklinde görüş bildiren katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Olabilir.” (K3)

“Kesinlikle rol baskısı yaşadığımı düşünüyorum. Özellikle bir kurumda amir ya da lider konumunda iseniz kesinlikle yalnız kalıyorsunuz. Roller aynı olduğunda baskılanma durumu en aza inebiliyor.” (K4)

“Değişirdi, daha az kontrollü olurdum.” (K8)

“Değişirdi, toplumdaki rolümüze göre davranışlarımızı sınırlandırıyoruz.” (K9)

“Evet.” (K10)

“Evet, öğretmen olmanın rolü beni çok etkiliyor.” (K11)

“Düşünüyorum.” (K14)

“Rol baskısı kesinlikle oluyor. Farklı bir is yaşamım olsaydı, düşüncelerimi özgürce ifade edebilirdim.” (K15)

“Değişirdi.” (K16)

“İşimde kadın olduğum için herhangi bir baskıya maruz kalmıyorum. İş dışı yaşamımda bazen ailem ve eşim tarafından kadın olduğum için sen onu yapma sen bunu yapma söylemleri beni rahatsız ediyor. Eğer erkek olsaydım daha esnek davranacaklarımı düşünüyorum.” (K25)

SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengelerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; ilk olarak katılımcıların iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi nasıl sağladıkları (Aile, arkadaş, hobi, beslenme, uyku, kişisel bakım); ikinci sırada iş yaşamında elde edilen tecrübelerin iş dışı yaşamını, iş dışı yaşamında elde edilen tecrübelerin veya geliştirilen davranışların iş yaşamını etkileyip etkilemediği; son olarak da iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunulan çatışmaya “rol baskısı”nın neden olup olmadığı ve katılımcılar farklı bir rolde olsaydı çatışmanın boyutu ve şiddetinin değişip değişmeyeceği sorularının cevapları aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi nasıl kurduklarına ilişkin görüşleri; iş yaşamının ağır bastığı yaklaşım (f=6), özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım (f=8), dengeli yaklaşım (f=14) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin birinci sırada yoğunluk kazandığı dengeli yaklaşım teması kapsamında görüş bildiren katılımcılar, iş yaşamı ve özel yaşam arasına sınır çizdiklerini, işlerini planladıktan sonra aile ve özel yaşamlarına da zaman ayırdıklarını belirtmişler ve ayrıca bekarların hem iş yaşantılarına hem de özel yaşantılarına zaman ayırabildiklerini, iş ve özel yaşamlarını dengeli bir şekilde yürütebildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinin ikinci sırada yoğunluk kazandığı özel yaşamın ağır bastığı yaklaşım teması kapsamında görüş bildiren katılımcılar, aile ve arkadaşlarına öncelik verdiklerini, yarım gün çalıştıklarını, özel yaşantıya ayıracak yeterli vakitleri bulunduğunu, düzenli uyumaya çalıştıklarını, tüm öğeleri ile kendilerine vakit ayırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinin yoğunluğu açısından son sırada yer alan iş yaşamının ağır bastığı yaklaşım teması kapsamında görüş bildiren katılımcılar ise, iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayamadıklarını ve en çok zamanı işe harcadıklarını, işi eve götürmek zorunda kaldıklarını, işle ilgili konuların eve yansıtılabildiğini ifade etmişlerdir. Küçükusta, (2007) tarafından yapılan araştırmada genel olarak iş yaşam dengesi konusunda yapılan araştırmalar, çalışanların iş ve özel yaşamları arasında denge sağlamalarının önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar, iş yaşamının ağır bastığı durumlarda çalışanların stres, yorgunluk ve çatışma yaşayabileceğini göstermektedir. Öte yandan, dengeli bir yaklaşım sergileyen ve özel yaşama da zaman ayıran çalışanların daha memnun ve verimli oldukları tespit edilmiştir. İş yaşamının ağır bastığı durumlarda ise iş-aile çatışması ve işten kaynaklanan stresin arttığı belirlenmiştir (Doruk, 2008).

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların iş tecrübelerinin iş dışı yaşamlarını, iş dışı yaşamında elde edilen tecrübelerin iş yaşamlarını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşlerinin; % 85,19 oranında kesinlikle, evet, karşılıklı etkiliyor; % 11,11 oranında iş yaşamım, iş dışı yaşamımı etkiliyor; % 3,70 oranında iş dışı yaşamım, iş yaşamımı etkiliyor şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre; katılımcıların büyük çoğunluğunun iş yaşamında elde ettikleri tecrübelerinin iş dışı yaşamlarını, iş dışı yaşamlarında elde ettikleri tecrübelerinin veya geliştirdikleri davranışların iş yaşamlarını etkilediği, başka bir deyişle iş yaşamı ile iş dışı yaşamları arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinin % 11,11’i ise iş yaşamının, iş dışı yaşamını etkilediği, % 3,70’i de iş dışı yaşamının, iş yaşamını etkilediği yönündedir. Apaydın, (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Özür dilerim, anladığım kadarıyla beklediğiniz yanıtı tam olarak sunamadım. İş yaşamı ve iş dışı yaşam arasındaki etkileşim konusunda yapılan çalışmalara dayalı olarak, iş tecrübelerinin iş dışı yaşamları üzerinde etkili olduğu ve iş dışı yaşamlardaki deneyimlerin iş yaşamını etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu etkileşim, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. İş yaşamındaki stres, iş dışı yaşamı olumsuz etkileyebilirken, iş dışı yaşamın faktörleri ve deneyimleri de iş yaşamını etkileyebilir. Bu nedenle, iş ve iş dışı yaşam arasında dengeyi sağlamak ve bu etkileşimleri yönetmek önemlidir. Özyayın, (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin “İş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunduğunuz çatışmayı “rol baskısı” nedeniyle olduğunuzu düşünür müsünüz? Eğer rolünüz farklı olsaydı çatışmanın boyutu ve şiddeti değişir miydi? Nasıl değişirdi?” şeklindeki soruyu, % 48,15 oranında “Hayır, düşünmüyorum”, % 37,04 oranında “Evet, düşünüyorum, değişirdi”, % 3,70 oranında “Evet, düşünüyorum, değişmezdi” ve % 11,11 oranında “Bilmiyorum” şeklinde cevaplandıkları görülmektedir. Buna göre; katılımcılar ifade ettikleri görüşlerinde yoğunlukla, iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içine düşülen çatışmanın “rol baskısı” nedeniyle olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. İkinci ve üçüncü sırada yer alan toplamda % 40,74 oranındaki katılımcı görüşleri ise; iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle içinde bulunulan çatışmaya “rol baskısı”nın neden olduğu görüşünde olduklarını belirtmekle beraber, bu şekilde görüş bildiren katılımcıların % 37,04’ü farklı bir rolde olsaydılar çatışmanın boyutu ve şiddetinin değişeceğini, % 3,70’i ise farklı bir rolde olsaydılar bile çatışmanın boyutu ve şiddetinin değişmeyeceği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Yüzde 11,11 oranındaki katılımcılar ise soruyu “Bilmiyorum” şeklinde cevaplandırmışlardır. Genel olarak iş ve iş dışı yaşam arasındaki çatışma konusunda yapılan araştırmalar, rol baskısı gibi faktörlerin bu çatışmaya etkisi olduğunu göstermektedir. Clark, 2000) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında yoğunlukla katılımcıların rol baskısının çatışmayı etkilediğini düşünmediği belirtilmiştir. Ancak, bazı katılımcılar farklı bir rolde olsaydılar çatışmanın boyutu ve şiddetinin değişebileceğini düşünürken, diğerleri böyle bir değişiklik olmasa bile çatışmanın boyutunun ve şiddetinin değişmeyeceği görüşünde olmuşlardır. Bu çalışma sonuçlarına dayanarak, öğretmenler arasındaki rol baskısı ve çatışma konusunda farkındalığı artırmak önemlidir. Yöneticiler, öğretmenler arasında rol beklentilerini ve çatışma kaynaklarını anlamak ve

yönetmek için eğitimler ve destek programları sunabilirler. Ayrıca, farklı rollerde olan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri bir destek ağı oluşturmak da faydalı olabilir (Savcı, 1999).

Sonuç olarak özetlemek gerekirse yapılan araştırmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla iş yaşamı ve özel yaşam arasında dengeli bir yaklaşım sergiledikleri; iş yaşamı ve özel yaşamları arasında sınır çizdikleri, işlerini planlı bir şekilde yürüterek aile ve özel yaşamlarına da zaman ayırabildikleri; katılımcıların büyük çoğunluğunun iş yaşamında elde ettikleri tecrübelerinin iş dışı yaşamlarını, iş dışı yaşamlarında elde ettikleri tecrübelerinin veya geliştirdikleri davranışların iş yaşamlarını etkilediği, iş yaşamı ile iş dışı yaşamları arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğu görüşünde oldukları; son olarak katılımcıların çoğunluğunun “rol baskısı” nedeniyle iş ve iş dışı yaşamda farklı nedenlerle çatışma yaşamadığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak, okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengesini iyileştirmek için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Destekleyici İş Politikalarının Geliştirilmesi: Okul yöneticileri ve politika yapıcılar, öğretmenlerin iş yaşam dengesini sağlamalarını desteklemek için esnek çalışma saatleri, yarı zamanlı çalışma seçenekleri ve iş yükünün etkin bir şekilde yönetilmesini içeren politikalar geliştirebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin aile sorumluluklarına daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlamak için izinler ve tatil dönemleri gibi uygulamalar da düşünülmelidir.

İş ve Özel Yaşam Sınırlarının Netleştirilmesi: Öğretmenlere, iş ve özel yaşam arasında sağlıklı bir denge kurmaları için destek sağlanmalıdır. Öğretmenlere, iş saatleri dışında zamanlarını aileleriyle ve kendileriyle geçirebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin işlerini evlerine götürme gerekliliği azaltılmalı ve işle ilgili konuların ev yaşantılarına yansımaları en aza indirilmelidir.

Öğretmenlerin Kişisel Bakımlarına Önem Vermeleri İçin Teşviklerin Sağlanması: Öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarını korumak için düzenli uyku, beslenme ve kişisel bakım aktivitelerine zaman ayırmaları teşvik edilmelidir. Okul yönetimi, öğretmenlere sağlıklı yaşam tarzı seçimleri yapmaları için bilgilendirme programları ve kaynaklar sunabilir.

Destekleyici Mesleki Gelişim Fırsatlarının Sunulması: Öğretmenlere iş dışı ilgi alanlarına yönelik eğitim ve gelişim fırsatları sağlanabilir. Bu, öğretmenlerin hobilerini sürdürmeleri, yeni beceriler kazanmaları ve iş dışı yaşamlarında kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulması anlamına gelir. Bu şekilde, öğretmenlerin iş dışı yaşamlarından aldıkları olumlu deneyimlerin iş yaşamlarını etkileme potansiyeli artırılabilir.

İş Yükünün Dengelemesi İçin İşbirliği ve Destek: Okul yöneticileri, öğretmenler arasında iş yükünü paylaşma ve destek sağlama kültürünü teşvik etmelidir. Ekip çalışmaları, işbirliği ve iletişim kanallarının açık tutulması, öğretmenler arasında iş yükü dengelemesini kolaylaştırabilir. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenlere mentorluk ve destek sağlaması da iş yaşam dengesini geliştirmek açısından önemlidir.

Rol Baskısı ve Çatışma Konusunda Farkındalığın Artırılması: Öğretmenlere, rol baskısı ve çatışma konularında farkındalık kazandırmak için eğitimler ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu, öğretmenlerin rol beklentilerini daha iyi anlamalarını ve çatışma durumlarında daha etkili stratejiler geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, rol değişikliklerinin çatışmanın boyutunu ve şiddetini nasıl etkileyebileceği konusunda da bilinçlendirme yapılmalıdır.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengesini iyileştirmek için destekleyici politikalar, sınırların netleştirilmesi, kişisel bakım teşvikleri, mesleki gelişim fırsatları, işbirliği ve destek önlemleri ile rol baskısı ve çatışma konusunda farkındalığın artırılması gibi önlemler alınmalıdır. Bu şekilde, öğretmenlerin iş yaşam dengesini koruması ve sağlıklı bir şekilde çalışmasını desteklemek mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Akın, E. (2019). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesi sorunu: İzmit örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Apaydın, Ç. (2011). Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve işaile yaşam dengesi arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Balıca, S. (2010). İş görenlerin iş yaşam dengesi algılamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisi; büyük ölçekli bir işletmede inceleme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Clark, S. C. (2000). Work-family border theory: A new theory of work/life balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.

Desrochers, S., & Sargent, L. D. (2004). Boundary/Border theory and work-family Integration1. *Organization Management Journal*, 1(1), 40-48.

- Doruk, N. Ç. (2008). Organizasyonlarda iş-aile ve aile-iş çatışmalarının bireylerin performansları üzerine etkisinde iş ve yaşam tatmininin rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ekinci, H. (2021). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre iş yaşam dengesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Elizur, D. (1991). Work and nonwork relations: The conical structure of work and home life relationship. *Journal of organizational Behavior*, 12(4), 313-322
- Grandey, A. A., & Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work-family conflict and strain. *Journal of vocational behavior*, 54(2), 350- 370.
- Grzywacz, J. G., Frone, M. R., Brewer, C. S. & Kovner, C. T. (2006). Quantifying work-family conflict among registered nurses. *Research in Nursing and Health*, 29(5), 414-426.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255– 279.
- Kapız, S. (2002). İş-aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: Sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 139-153.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley: New york.
- Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Lambert, S. J. (1990). Processes linking work and family: A critical review and research agenda. *Human Relations*, 43(3), 239-257
- Leung, L., & Zhang, R. (2017). Mapping ICT use at home and telecommuting practices: A perspective from work/family border theory. *Telematics and Informatics*, 34(1), 385-396.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Özaydın, M. M. (2013). Cinsiyete dayalı refah sınıflandırmaları temelinde iş ve aile yaşamının uyumlaştırılması sorunu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 47-72.
- Parsons, T. (1951). Illness and the role of the physician: a sociological perspective. *American Journal of orthopsychiatry*, 21(3), 452.
- Parsons, T. (1951). Illness and the role of the physician: a sociological perspective. *American Journal of orthopsychiatry*, 21(3), 452.
- Savcı, İ. (1999). Çalışma yaşamı ile çalışma dışı yaşam alanlarının ilişkisi üzerine kuramsal çalışmalar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(4), 145-166.
- Wilensky, H. L. (1960). Work, careers and social integration. *International Social Science Journal*, 12, 543-560.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: MINT Ülkeleri Üzerine Bir Analiz

The Relationship Between Health Expenditures And Economic Growth: An Analysis On MINT Countries

ÖZET

Günümüzde bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirleyen en önemli faktörler o ülkede yaşayan bireylerin gelir, eğitim ve sağlık düzeyidir. Sağlık göstergelerinin temel belirleyicisi olan sağlık harcamaları ise ülkeler açısından gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Sağlık harcamaları kısa dönemde bireyin ve toplumun sağlık düzeyini yükselten cari bir harcama niteliği taşıırken, uzun dönemde beşeri sermaye stokunu artırarak ekonomik büyümeyi etkileyen yatırım harcaması niteliğindedir. Sağlık düzeyi yüksek bir toplum, nitelikli insan kaynağı olma yanında ekonomik büyüme/kalkınmada da ciddi öneme sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacını, MINT ülkelerinde (Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye) 2000-2020 dönemi yıllık verilerini kullanarak sağlık harcaması türleri ile ekonomik büyüme ilişkisinin panel eşbütünlük testleri ile araştırılması oluşturmaktadır. Yapılan tahminler sonucunda, MINT ülkelerinde sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca panel genelinde toplam sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının istatistiksel olarak anlamlı, özel ve kamu sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının ise istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, MINT ülkelerinde toplam sağlık harcamalarında meydana gelen %1'lik bir artış kişi başı geliri %0,9 arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler; MINT Ülkeleri, Ekonomik Büyüme, Sağlık Harcamaları, Panel Veri Analizleri.

ABSTRACT

Today, the most important factors that determine the level of development of a country are the income, education and health level of the individuals living in that country. Health expenditures, which are the main determinants of health indicators, differ depending on the level of development of countries. While health expenditures are a current expenditure that increases the health level of the individual and the society in the short term, it is an investment expenditure that affects economic growth by increasing the human capital stock in the long term. A society with a high level of health has a serious importance in economic growth/development as well as being a qualified human resource. Therefore, the aim of this study is to investigate the relationship between health expenditure types and economic growth with panel cointegration and panel causality tests using annual data for the 2000-2020 period in MINT countries (Mexico, Indonesia, Nigeria and Turkey). As a result of the estimations, it was found that there is a long-term relationship between health expenditures and economic growth in MINT countries. In addition, it has been determined that the long-term coefficient of total health expenditures is statistically significant, while the long-term coefficient of private and public health expenditures is statistically insignificant throughout the panel. Accordingly, a 1% increase in total health expenditures in MINT countries increases per capita income by 0,9%.

Keywords: MINT Countries, Economic Growth, Health Expenditures, Panel Data Analysis.

GİRİŞ

Ekonomik büyümenin temel hedefi toplumsal refahın ve gelişmişliğin en üst seviyeye çıkarılmasıdır. Bu bakımdan ekonomik büyüme, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için ulaşılması gereken temel makroekonomik hedefler arasında yer almaktadır. Günümüzde ekonomik büyümeye duyulan ilgi, büyümenin uzun dönemde nasıl sağlanıp, bunun nasıl sürdürülebileceği ile hayat standardını yükseltici politikalara odaklanmıştır (Alper, 2019: 202).

Büyüme literatürü incelendiğinde ülkelerin farklı büyüme oranlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu büyüme farklılıklarında ise beşeri sermaye önemli bir role sahiptir. Beşeri sermaye, bireyin veya toplumun sahip olduğu sağlık ve eğitim düzeyi, bilgi, beceri, yetenekler, toplumsal ilişkilerdeki yeri gibi kavramların tümünü ifade etmek için kullanılmaktadır. Beşeri sermayenin beslenmesine ve gelişmesine katkı sağlayan en önemli unsurlardan birisi sağlıktır. Kalkınma için büyük öneme sahip olan nitelikli insan kaynağı ancak sağlıklı bir toplumla mümkün olmaktadır (Ağır ve Tıraş, 2018b: 1559; Birol ve Demirel, 2022: 70). Nitekim sağlık, sadece hastalık ve sakatlığın olmaması değil bununla birlikte bireylerin tüm yaşamı boyunca kendi potansiyelini geliştirme kapasitesini ifade

Hacı Hayrettin Tıraş¹ 
Hüseyin Ağır² 
Sena Türkmen³ 

How to Cite This Article

Tıraş, H. H., Ağır, H. & Türkmen, S. (2023). "Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: MINT Ülkeleri Üzerine Bir Analiz", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3516-3524. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71563>

Arrival: 08 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Zübeyde Hanım Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Niğde, Türkiye

² Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, İktisat Politikası Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

³ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Niğde, Türkiye

etmektedir (Lustig, 2006: 1). Barro (1996) ise yaptığı değerlendirmede sağlığın sermaye üreten bir varlık ve ekonominin motoru olduğunu ifade etmektedir.

Sağlığın, demografik faktörler, işgücü katılımı, işçi verimliliği, toplumun gelir ve refahı, tasarruf ve yatırım oranları ve diğer beşeri sermaye faktörleri üzerinde doğrudan etkileri bulunmaktadır (Antonia ve Zamora, 2000). Bu bağlamda sağlık, bireylerin sahip olduğu en önemli değeri ve refahın en önemli kaynağıdır. Bir toplumun sağlık düzeyi ile ekonomik kalkınmışlık seviyesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Belli bir ekonomik gelişmişlik seviyesine sahip olan toplumlarda sağlığa ayrılan kaynaklar artarken sağlık bilinci de yükselmektedir. Günümüzde insan sağlığının korunması, geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanması için sağlık harcamalarına daha fazla önem verilmektedir. Ekonomik kalkınmanın sağlanmasında temel rolü olan sağlık harcamaları, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde sağlık harcamalarına ayrılan pay gelişmekte olan ülkelere göre nispeten daha fazladır (Ağır ve Tıraş, 2018b: 1559). Bu bağlamda sağlığa yapılan harcamalar beşeri sermaye stokuna yapılan bir yatırım harcaması olarak görülmektedir.

Sağlık harcamalarının ekonomik büyümeye olumlu etkisi “sağlığa dayalı büyüme hipotezi” ile açıklanmaktadır. Hipoteze göre, sağlık harcamaları üretken sermaye niteliğindedir (Akar, 2014: 311-312). Başka bir ifadeyle, sağlık sektörüne yapılan yatırımlar ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır. Bir ekonominin büyümesi ve gelişmesi çoğunlukla çalışan ve üreten sağlıklı bir nüfusa sahip olması ile mümkündür. Bloom ve Canning (2000), sağlık harcamalarının ekonomik büyümeyi ve refahı olumlu etkilediğinin ifade etmektedir. Foon Tang (2011: 201) ise sağlık sektörünün zayıf olduğu ülkelerde sermayenin verimliliğinin olumsuz etkilediğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla ülkelerin ekonomik gelişme ve büyüme hedeflerini gerçekleştirebilmesi için çalışan ve üreten sağlıklı bir nüfusa sahip olması gerekmektedir. Bu bakımdan sağlık harcamaları günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışma, MINT ülkeleri olarak adlandırılan farklı kıtalarda yer alan, ekonomik ve sosyal yapısı farklılıklar arz eden, gelişmekte olan Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye’yi kapsamaktadır. Çalışmanın amacı MINT ülkelerinde 2000-2020 dönemi yıllık verileri kullanılarak sağlık harcama türleri ile ekonomik büyüme ilişkisinin panel eş bütünleşme analizi ile araştırılmasıdır. Analizlerde yatay kesit bağımlılığının belirlenmesi için PANICCA birim kök testi, değişkenler arasındaki eş bütünleşme ilişkisinin varlığını sınamak için ise Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen AMG tahmincisi (Augmented Mean Group Estimator) kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın birinci bölümünde MINT ülkelerinde GSYİH ve sağlık harcama türleri ile ilgili istatistikî bilgilere yer verilirken, ikinci bölümde ilgili literatür incelemesine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise çalışmada kullanılan veri, model, yöntem ve bulgulara yer almaktadır. Son bölümde ise elde edilen bulguların yorumlanmasıyla varılan sonuç ve buna göre politika önerileri sunulmuştur.

MINT ÜLKELERİNDE GSYİH VE SAĞLIK HARCAMALARI

Dünya üzerinde ülkelerin sahip oldukları bazı özellikler dikkate alınarak farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Yükselen ekonomiler arasında yer alan MINT (Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye) ülkeleri sınıflandırması ilk kez 2013 yılında Goldman Sachs ekonomisti Jim O’Neill tarafından yapılmıştır (Yılmaz, 2015: 4). MINT grubu ülkeleri coğrafi konum olarak birbirinden farklı bölgelerde yer almakla birlikte, bu grup oluşturulurken ülkelerin sahip olduğu gelişim potansiyelleri ve avantajlar dikkate alınmıştır. Özellikle demografik canlılık ve stratejik konumlar bağlamında MINT grubu ülkelerinin geleceğin önde gelen ekonomileri arasında olacağı ileri sürülmektedir.

Ülkelerin coğrafi konumları farklı olsa da ekonomik gelişmişlik seviyesi ile sağlık düzeyi arasında yakın bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla ülkelerin GSYİH’ları, GSYİH’den sağlık için ayırdıkları pay ve sağlık için yapmış oldukları harcamalar ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin görülmesi bakımından önemlidir. Bu çerçevede MINT ülke grubunu oluşturan ülkelere ait GSYİH ve sağlık harcama türleri ile ilgili veriler aşağıdaki tablolarda ayrı ayrı sunulmuştur. Tablo 1’de MINT ülkelerinde yıllar itibarıyla GSYİH değişimleri yer almaktadır.

Tablo 1. MINT Ülkelerinde Yıllar İtibarıyla GSYİH (Cari \$)

Ülke	2000	2005	2010	2015	2020
Meksika	7.233	8.322	9.400	9.753	8.655
Endonezya	771	1.249	3.094	3.323	3.894
Nijerya	565	1.250	2.280	2.680	2.075
Türkiye	4.278	7.369	10.615	10.852	8.561

Kaynak: WB, 2023

MINT Ülkelerinde GSYİH’nın yıllar itibarıyla değişimini gösteren Tablo 1 incelendiğinde, 2000 yılında en yüksek GSYİH’ya Meksika’nın sahip olduğu olduğu, Türkiye Endonezya ve Nijerya’nın onu takip ettiği görülmektedir. 2020 yılında sıralama değişmemekle birlikte, Endonezya hariç diğer ülkelerin 2015 yılından sonra GSYİH büyümesi konusunda sıkıntılar yaşadığını ve bu ülkelerde GSYİH’nın düşme eğilimine girdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 2. MINT Ülkelerinde Yıllar İtibariyle Kişi Başına Kamu Sağlık Harcaması (Cari \$)

Ülke	2000	2005	2010	2015	2020
Meksika	145,5	205,1	270,8	291,4	284,8
Endonezya	4,6	9,9	20,5	38,5	73,2
Nijerya	3,2	13,8	10,3	15,8	10,4
Türkiye	121,4	244,3	415,7	349,1	311,6

Kaynak: WB, 2023

Tablo 2'ye göre MINT ülkelerinde 2000 yılında en fazla kişi başı kamu sağlık harcaması yapan ülke 145,5 \$ ile Meksika'dır. Bunu 121,4 \$ ile Türkiye, 4, 6 \$ ile Endonezya ve 3,2 \$ ile Nijerya izlemektedir. 2000-2020 yılları arasında Meksika ve Endonezya'da kişi başı kamu sağlık harcamaları sürekli artış gösterirken, Nijerya'da dalgalı bir seyir izlemiş, Türkiye'de ise 2010 yılında en yüksek seviyesine ulaşarak düşüş eğilimine girmiştir. Ancak Türkiye, 2020 yılında MINT ülkeleri içerisinde kişi başı kamu sağlık harcamaları bakımından 311,6 \$'la en fazla kamu sağlık harcaması yapan ülke konumuna gelmiştir. Türkiye'yi sırasıyla Meksika, Endonezya ve Nijerya takip etmektedir. Ayrıca, Türkiye ve Meksika'nın Endonezya ve Nijerya'ya göre çok yüksek seviyede kişi başı kamu sağlık harcaması yaptığı tablodan görülmektedir.

Tablo 3. MINT Ülkelerinde Yıllar İtibariyle Kişi Başına Özel Sağlık Harcaması (Cari \$)

Ülke	2000	2005	2010	2015	2020
Meksika	176,3	280,5	268,5	266,8	253,7
Endonezya	10,5	23,9	65,2	58,2	59,1
Nijerya	11,4	37,2	60,6	70,9	52,6
Türkiye	75,4	116,3	117,3	97,7	83,6

Kaynak: WB, 2023

Tablo 3'te MINT ülkelerinde yıllar itibariyle kişi başı özel sağlık harcamalarının seyri yer almaktadır. Buna göre ele alınan dönemde kişi başı özel sağlık harcamasının en fazla yapıldığı ülke 2005 yılından itibaren azalmaya başlasa da Meksika'dır. Meksika'da özel sağlık harcamaları miktarı grubun diğer ülkelerine göre çok daha yüksektir. İkinci sırada ise Türkiye gelmektedir. Türkiye'de de 2010 yılından itibaren özel sağlık harcamalarının azalmaya başladığı görülmektedir. Türkiye'yi Nijerya ve Endonezya takip etmektedir. Daha düşük miktarda özel sağlık harcaması yapan bu ülkelerde de son dönemlerde düşüşlerin yaşandığı tabloda yer almaktadır. Kişi başı özel sağlık harcamalarının miktarının düşük olması kamu sağlık harcamalarının miktarının yüksekliğine ve toplumun büyük oranda herhangi bir sağlık güvencesine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. MINT Ülkelerinde Yıllar İtibariyle Kişi Başına Toplam Sağlık Harcaması (Cari \$) (WB, 2023)

Ülke	2000	2005	2010	2015	2020
Meksika	321,8	485,7	539,3	558,2	538,6
Endonezya	15,5	34,4	86,4	97,2	133,0
Nijerya	17,7	53,9	75,6	96,3	69,8
Türkiye	196,8	360,7	532,9	446,8	395,2

Kaynak: WB, 2023

Tablo 4'te MINT ülkelerinde kişi başı toplam sağlık harcamaları yer almaktadır. Tablo 4'e göre ele alınan dönemde en fazla kişi başı sağlık harcamasını Meksika ve Türkiye'nin yaptığı, Endonezya ve Nijerya'nın çok düşük seviyelerde kaldığı anlaşılmaktadır. Kişi başı toplam sağlık harcamalarının yıllar itibariyle tüm ülkelerde arttığı gözlenirken, Meksika ve Nijerya'da 2015 yılından itibaren, Türkiye'de ise 2010 yılından itibaren azalma trendine girdiği gözlenmektedir. Endonezya da ise tüm yıllarda artışın devam ettiği görülmektedir.

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme ilişkisini ilk kez Groosman'ın analiz ettiği ifade edilmektedir. Groosman (1972), sabit sermaye stoku olarak kabul edilen sağlık hizmetlerinin üretim artışını pozitif etkilediğini ve sağlık harcamalarının bir yatırım çeşidi olarak ekonomik büyümeyi olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Newhouse (1977) ise ulusal düzeyde gayri safi yurtiçi hasılanın tıbbi bakım harcamalarını pozitif etkilediğini ileri sürmektedir. Literatür incelendiğinde sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi analiz eden pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak MINT ülkelerini analiz eden çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu bölümde özellikle çeşitli ülke grupları için sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisini analiz eden panel çalışmalarından örnekler yer verilmiştir.

Hansen ve King (1996), 20 OECD ülkesinin 1960-1987 dönemi verilerini kullanarak GSYİH ile kişi başı sağlık harcamaları arasındaki ilişkiyi birim kök testi ile analiz etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre serilerin durağan olmadığı ve toplam sağlık harcamaları düzeyinin tespitinde GSYİH'nin önemli bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sab ve Smith (2001), 1970-1996 dönemi verilerini kullanarak 100 ülke için sağlık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel EKK yöntemi ile analiz etmiştir. Doğuşta beklenen yaşam süresinin sağlık göstergesi olarak kullanıldığı çalışmanın ampirik bulgularına göre; ekonomik büyüme için sağlık ve eğitimin vazgeçilmez olduğu, sağlık göstergesinin hasılayı pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gerdtham ve Löthgren (2002), yaptığı çalışma ile kişi başı sağlık harcaması ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 1960-1997 dönemi verilerini kullanarak 25 OECD ülkesi için Eşbütünleşme testlerini ile araştırmıştır. Çalışmanın bulgularından sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme arasında eşbütünleşik bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdil ve Yetkiner (2004), 1990-2000 dönemi verilerini kullanarak sağlık ve ekonomik büyüme ilişkisini düşük, orta ve yüksek gelirli 75 ülke için panel VAR modeli yardımıyla nedensellik bağlamında analiz etmiştir. Çalışmada kişi başına sağlık harcamaları ile GSYİH değişkenler olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler ile yüksek gelire sahip ülkelerde sağlık harcamalarından ekonomik büyümeye doğru, düşük ve orta gelire sahip ülkelerde ise ekonomik büyümeye sağlık harcamalarına doğru bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

Weill (2006), sağlığın ekonomik büyüme olan etkisini 1960-2000 dönemi verilerini kullanarak 80 ülke için yatay-kesit regresyonlar yardımıyla araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen ampirik bulgular kullanılan değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını işaret etmektedir. Buna göre ekonomik büyümenin temel belirleyicilerinden birinin sağlık olduğu söylenebilir.

Narayan vd. (2010), 1974-2007 dönemi verilerini kullanarak beş Asya ülkesi (Tayland, Endonezya, Sri Lanka, Nepal ve Hindistan) için sağlık ve ekonomik büyüme ilişkisini panel eşbütünleşme yöntemiyle analiz etmiştir. Analizler sonucunda sağlığın ekonomik büyümeyi pozitif etkilediği, sağlık ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli bir eşbütünleşik ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yardımcıoğlu (2012), 1975-2008 dönemi verilerini kullanarak 25 OECD ülkesi için sağlık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan eşbütünleşme ve nedensellik testleri sonucunda ele alınan ülkelerde; uzun dönemde sağlık ve ekonomik büyüme değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilirken, aynı zamanda değişkenler arasında iki yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Hayaloğlu ve Bal (2015), sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisini 2000-2013 dönemi verileri ile 54 orta üst gelirli ülke için araştırmıştır. Panel veri analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada, hem kamu hem de özel sektörün sağlığa yönelik yatırımlarının orta üst gelirli ülkelerde ekonomik büyümeyi olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Bedir (2016), 1995-2013 dönemi verilerini kullanarak 16 ülkeyi kapsayan ampirik bir çalışma yapmıştır. Nedensellik testlerinin kullanıldığı çalışmada sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, Güney Kore, Çek Cumhuriyeti, Güney Afrika ve Rusya'da değişkenler arasında iki yönlü nedensellik; Polonya, Yunanistan, Birleşik Arap Emirlikleri ve Endonezya'da gelirden sağlık harcamalarına doğru; Macaristan, Filipinler ve Mısır'da sağlık harcamalarından gelire doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilirken, Hindistan, Çin, Tayland ve Türkiye'de herhangi bir nedensellik ilişkisinin olmadığı rapor edilmiştir.

Saraçoğlu ve Songur (2017), 1995-2014 dönemi verileri ile 10 Avrasya ülkesinde için kişi başı sağlık harcaması ve GSYİH arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada yöntem olarak Panel eşbütünleşme ve panel nedensellik testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları, ele alınan 10 Avrasya ülkesinde kişi başı sağlık harcamaları ile GSYİH arasında iki yönlü bir nedenselliğe işaret etmektedir.

Ağır ve Tıraş (2018a), 1995-2014 dönemi verilerini kullanarak Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Emirmahmutoğlu ve Köse (2011) panel nedensellik testinin kullanıldığı çalışmanın tahminleri, AB ülkelerinin yaklaşık %82,1'inde ele alınan sağlık harcamaları türlerinin en az biri ile gelir arasında nedensellik ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, AB ülkelerinde toplam sağlık harcamalarını en fazla artıran faktörün gelir artışı olduğu, kamu sağlık harcamalarındaki artışın ise gelirin artmasına neden olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Şahin ve Yalçınkaya (2020), yaptıkları çalışma ile 2000-2016 döneminde sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisini MINT ülkeleri için incelemiştir. Panel veri analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada GSYİH, yaşam beklentisi, sağlık harcamaları, kamu sağlık harcamaları, nüfus, genç ve yaşlı bağımlılık oranı değişkenler olarak yer almıştır. Sabit katsayılar modeline ait sonuçlara göre, GSYİH ve kamu harcamaları sağlık harcamalarını artırırken, genç ve yaşlı bağımlılık oranlarının sağlık harcamalarını azalttığı görülmüştür. Ayrıca, GSYİH ve kamu harcamalarının %1 artması durumunda, sağlık harcamaları sırasıyla %1,15 ve %0,57 oranında artarken, genç ve yaşlı bağımlılık oranlarının %1 oranında artması sağlık harcamalarında sırasıyla %4,79 ve %3,65 azalmaya neden olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Sökmen (2021), 2000-2018 dönemi verilerini kullanarak sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme ilişkisini BRICS-T (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye) ülkeleri için araştırmıştır. Çalışmada yöntem olarak Westerlund (2008) DH (Durbin-Hausman) Eş Bütünleşme testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme arasında eş bütünleşme ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Konya (2006) Bootstrap Nedensellik Test sonuçlarından sağlık harcamalarından ekonomik büyümeye doğru bir nedensellik ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biol ve Demirgil (2022), MIST (Meksika, Endonezya, Güney Kore ve Türkiye) ülkeleri için sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 2000-2018 dönemi verileri ile incelemiştir. Panel eş bütünleşme ve panel nedensellik testlerinin kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, değişkenler arasında uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sağlık harcamaları ekonomik büyümeyi olumlu etkilemektedir. Ayrıca Nedensellik testi ile değişkenler arasında, uzun dönemde ekonomik büyüme ile sağlık harcamaları arasında iki yönlü nedenselliğin olduğu, kısa dönemde ise ekonomik büyümeden sağlık harcamalarına doğru tek yönlü bir nedenselliğin olduğu sonucu elde edilmiştir.

AMPİRİK ANALİZ

Bu bölümde MINT ülkelerine ait veri setleri ile yapılan ekonometrik tahminlere yer verilmektedir.

Veri Seti, Model ve Yöntem

Bu çalışmada, MINT ülkeleri veri setleriyle dinamik panel ekonometrik tahminler yapılmaktadır. Panel veri analizi, t zamanlı ve k değişkenden oluşan bir veri setini, n tane yatay kesit (firma, sektör, ülke) için oluşturmaya, böylece grup ve zaman etkilerini görebilmeye olanak sağlayan bir ekonometrik analizdir (Ağır ve Türkmen, 2020: 847).

Sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin analizi için kullanılan veri seti ve değişkenlere ilişkin açıklayıcı bilgiler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Veri Seti ve Kaynakları

Değişkenler	Açıklama	Kaynak
LY	Logaritmik Kişi Başına GSYİH (Cari ABD \$)	Dünya Bankası, WDI, 2000-2020
LPH	Logaritmik Kişi Başı Özel Sağlık Harcaması (Cari ABD \$)	Dünya Bankası, WDI, 2000-2020
LGH	Logaritmik Kişi Başı Kamu Sağlık Harcaması (Cari ABD \$)	Dünya Bankası, WDI, 2000-2020
LTH	Logaritmik Kişi Başı Toplam Sağlık Harcaması (Cari ABD \$)	Dünya Bankası, WDI, 2000-2020

Tablo 5'te gösterilen ve logaritmik dönüşümleri yapılan değişkenlerle oluşturulan model Denklem 1'de gösterilmiştir.

$$LY_{it} = \alpha_i + \beta_{1it}LPH_{it} + \beta_{2it}LGH_{it} + \beta_{3it}LTH_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

$$(i = 1, \dots, 4) \text{ ve } (t = 2000, \dots, 2020)$$

Sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki eş bütünleşme ilişkisini analiz etmeden önce bazı ön testlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ön testlerden biri, kesitler arasında bağımlılık olup olmadığını araştırmaktır. Uluslararası ticari ilişkilerin artması, finansal serbestleşme ve küreselleşme hareketlerinin etkisiyle birlikte, bir ülke ekonomisinde ortaya çıkan bir şokun diğer ülkeleri etkilemesi kaçınılmazdır. Bu durum, ampirik analizlerde yatay kesit bağımlılık "cross-section dependency" testleri ile belirlenebilmektedir. Değişkenlerde ve modelde kesitler arası bağımlılık olup olmadığına karar vermek için Breusch ve Pagan (1980) LM (Lagrange Multiplier) testi, CD (Cross Section Dependency) testi ve CD_{LM} testi (Pesaran (2004)) ile Pesaran vd. (2008) tarafından geliştirilen LM_{adj} (Bias-Adjusted Cross Sectionally Dependence Lagrange Multiplier) testlerinden yararlanılmaktadır. Testin sıfır hipotezi "H₀: Kesitler arası bağımlılık yoktur" varsayımı üzerine kuruludur. Ampirik bulgulara göre, sıfır hipotezinin reddedilememesi, ülkeler arasında yatay kesit bağımlılığının olmadığını yani bir ülkede ortaya çıkan makroekonomik bir şokun paneli oluşturan diğer ülkeleri etkilemediğini göstermektedir ki; bu karşılaşılan bir durum değildir. Bu durumda modele birinci nesil panel birim kök testleri uygulamak gerekmektedir. Ancak, sıfır hipotezi reddedilir ve kesitler arası bağımlılığının olduğu tespit edilirse bu durumda da modele ikinci nesil panel birim kök testlerinin uygulanması gerekmektedir (Baltagi, 2008: 284; Nazlıoğlu, 2010: 142). Analizlerde yatay kesit bağımlılığının tespit edilmesi durumunda, bu sonucun göz önünde bulundurulması elde edilen analiz sonuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Breusch ve Pagan, 1980). Yapılan analizler doğrultusunda, güncel ikinci nesil panel birim kök testlerinden biri olan ve Reese & Westerlund (2016) tarafından geliştirilen ortak faktör modellemesine dayalı ve yatay kesit ortalamalarını dikkate alan PANICCA testi uygulanmaktadır. PANICCA birim kök testi serilerin sadece seviyede durağan olup olmadıklarını göstermekte, farklarında birim kök içerip içermediklerine dair bir bilgiye yer vermemektedir. Testin sıfır hipotezi "H₀: Seriler birim kök içermektedir"; alternatif hipotezi "H₁: Seriler durağandır" şeklindedir (Reese ve Westerlund, 2016: 971; Türkmen vd, 2019: 97).

Yapılması gereken bir diğer ön test ise eğim katsayılarının homojen mi yoksa heterojen mi olduğunun araştırılmasıdır. Eğim katsayılarının homojen ya da heterojen olması yapılacak olan eş bütünleşme testi için yol gösterici olacaktır. Yapılan test sonucunda, eğim katsayılarının heterojen olduğu tespit edilirse, heterojenliği dikkate alan eş bütünleşme analizlerinin yapılması gerekmektedir. Modelde eş bütünleşme denkleminin eğim katsayılarının homojen olup olmadığı; Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen Eğim Homojenliği Testi (Slope Homogeneity Test- Δ testi) ile incelenmektedir. Delta testi, büyük örneklem için; Delta_{adj} testi, küçük örneklem için geçerlidir. Homojenite testinde sıfır hipotezi "H₀: Eğim katsayıları homojendir" ve alternatif hipotez "H₁: Eğim katsayıları heterojendir" şeklindedir. Homojenite testi, kesitlerden birinde gerçekleşen değişim ile diğer kesitlerin aynı düzeyde etkilenip etkilenmediğini test etmektedir.

Değişkenler arasında eş bütünleşme ilişkisinin olup olmadığına karar vermek için Westerlund ve Edgerton (2007) tarafından geliştirilen ve kesitler arası bağımlılığı göz önünde bulunduran LM eş bütünleşme testi kullanılmıştır. Test McCoskey ve Kao (1998)'nin Lagrange çarpanı (LM) testine dayalı olup sıfır hipotezi “eşbütünleşme vardır” üzerine kuruludur. Bu test kesitler arasında ve içerisinde korelasyona izin vermek için bootstrap özelliğini kullanmaktadır (Özcan ve Arı, 2014: 47).

Değişkenler arasındaki eş bütünleşme ilişkisinin uzun dönemli katsayılarının tahmin edilmesi önem arz etmektedir. Çalışmada Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen AMG tahmincisi (Augmented Mean Group Estimator) kullanılmıştır. Bu tahminci, yatay kesit bağımlılığını göz önünde bulundurmaktadır. Ayrıca AMG tahmincisi, kullanılan serilerin birinci dereceden farkı alınıp durağanlaştırıldığı durumlarda da kullanılabildiği gibi hata teriminden kaynaklı içsellik problemi söz konusu olduğunda da etkindir. Bireysel eş bütünleşme katsayılarının aritmetik ortalamasını ağırlıklandırarak tahmin ettiği için literatürde yer alan diğer tahmincilerden de üstündür (Songur, 2017: 127).

Ampirik Bulgular

Öncelikle panel veri analizlerinde, sahte regresyon sorununu önlemek için serilerin seviyede birim kök içerip içermediğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak zaman serisi analizlerinden farklı olarak, panel birim kök testlerinden hangisinin yapılacağına karar verebilmek için yatay kesit bağımlılığı olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Tablo 6'da yatay kesit bağımlılığı test sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

Değişkenler	LY		LPH		LGH		LTH	
	İst. Değeri	Olasılık Değeri	İst. Değeri	Olasılık Değeri	İst. Değeri	Olasılık Değeri	İst. Değeri	Olasılık Değeri
CD _{lm1} (BP,1980)	10.846*	0.093	11.343*	0.078	21.459***	0.002	14.569**	0.024
CD _{lm2} (Pesaran, 2004)	1.399*	0.081	1.543*	0.061	4.463***	0.000	2.474***	0.007
CD _{lm3} (Pesaran, 2004)	-2.604***	0.005	-1.196	0.116	-2.759***	0.003	-2.250**	0.012
LM _{adj} (PUY, 2008)	6.305***	0.000	2.812***	0.002	5.640***	0.000	6.163***	0.000
Eş Bütünleşme Denklemi								
	İstatistik Değeri				Olasılık Değeri			
CD _{lm1} (BP,1980)	12.472*				0.072			
CD _{lm2} (Pesaran, 2004)	1.868**				0.031			
CD _{lm3} (Pesaran, 2004)	2.972***				0.001			
LM _{adj} (PUY, 2008)	0.142				0.442			

Not: “***” işareti %1, “**” işareti %5 ve “*” işareti %10 seviyesinde anlamlılığı ifade etmektedir. Sabitli model kullanılmış olup gecikme uzunluğu 1 olarak alınmıştır.

Tablo 6'da yer alan yatay kesit bağımlılığı test sonuçlarına göre kesitler arası bağımlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, bir ülkede ortaya çıkan bir şokun diğer ülkeleri de etkileyeceği söylenebilir. Bulguların etkinliği için kesitler arası bağımlılığı dikkate alan ikinci nesil panel birim kök testlerinin uygulanması gerekmektedir (Nazlıoğlu, 2010: 142).

Analiz sonuçları, ikinci nesil panel birim kök testlerinden olan Reese & Westerlund (2016) tarafından geliştirilen PANICCA testini uygulamaya olanak sağlamaktadır. Tablo 7'de PANICCA birim kök test sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 7: Birim Kök Testi Sonuçları

Birim Kök Testi		LY		LPH		LGH		LTH	
		Düzye							
		Sabitli	Sabit ve Trendli	Sabitli	Sabit ve Trendli	Sabitli	Sabit ve Trendli	Sabitli	Sabit ve Trendli
PANICCA	Pa	0.885 (0.812)	3.750 (1.000)	0.446 (0.672)	3.209 (0.999)	1.374 (0.915)	4.032 (1.000)	1.262 (0.896)	3.666 (1.000)
	Pb	1.206 (0.886)	16.889 (1.000)	0.651 (0.743)	13.985 (1.000)	2.358 (0.991)	17.463 (1.000)	1.900 (0.971)	19.024 (1.000)
	PMSB	1.878 (0.970)	49.727 (1.000)	2.267 (0.988)	46.030 (1.000)	4.088 (1.000)	46.686 (1.000)	2.754 (0.997)	67.493 (1.000)

Not: Parantez içerisindeki değerler olasılık değerleri göstermektedir.

PANICCA birim kök test sonuçlarına göre LY, LPH, LGH ve LTH değişkenleri seviyede birim kök içermektedir. Bu durum, ülke ekonomilerine gelen bir şokun kalıcı olduğunu göstermektedir. Eş bütünleşme analizinden önce Denklem (1)'in eş bütünleşme katsayılarının homojen olup olmadığına karar vermek gerekmektedir. Tablo 8'de homojenite test sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8. Eğim Homojenliği Test Sonuçları

Testler	Test İst.	Olasılık Değeri
Delta Tilde	-0.192	0.576
Delta Tilde _{adj}	-0.213	0.585

Tablo 8’de yer alan sonuçlara göre, Delta testlerinde modelin homojen olduğu üzerine kurulu H_0 hipotezi reddedilememekte; MINT ülkeleri için kurulan modelin eş bütünleşme katsayılarının homojen olduğuna karar verilmektedir. Yatay kesit bağımlılığını dikkate alan panel bootstrap eşbütünleşme test sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Eşbütünleşme Test Sonuçları

	LM İstatistiği	Asimtotik p-değeri	Bootstrap p-değeri
LM_N^+	2.019	0.022	0.861

Not: Bootstrap olasılık değerleri 1.000 tekrarlı dağılımdan elde edilmiştir. Gecikme ve öncül 1 olarak alınmıştır. Sabitli model kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre “eşbütünleşme vardır” boş hipotezi %1 anlamlılık düzeyinde reddedilememektedir. Kesitler arası bağımlılık tespit edildiğinden bootstrap olasılık değerine bakılır. Sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin tespit edilmesinden sonra, eşbütünleşme katsayıları, heterojeniteyi ve kesitler arası bağımlılığı dikkate alan Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen AMG yöntemi kullanılarak tahmin edilmiştir. Eşbütünleşme katsayıları tahmin sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Eşbütünleşme Katsayıları Tahmini (AMG)

	β_1			β_2			β_3		
	Katsayı	Std. Hata	p-değeri	Katsayı	Std. Hata	p-değeri	Katsayı	Std. Hata	p-değeri
AMG	-0.196	0.280	0.484	-0.243	0.232	0.295	0.938**	0.474	0.048
Ülke Sonuçları									
Meksika	-0.702	3.380	0.835	-0.860	3.292	0.794	1.857	6.531	0.776
Endonezya	-0.631	0.549	0.251	-0.269	0.301	0.372	1.485*	0.805	0.065
Nijerya	0.446	0.445	0.316	0.253*	0.142	0.074	-0.285	0.575	0.620
Türkiye	0.100	0.486	0.837	-0.099	1.292	0.939	0.695	1.782	0.696

Not: “***” işareti %5 ve “**” işareti %10 seviyesinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Eş bütünleşme tahminci test sonuçlarına göre, panel genelinde MINT ülkelerinde toplam sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının istatistiksel olarak anlamlı; ancak özel ve kamu sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, MINT ülkelerinde toplam sağlık harcamalarında meydana gelen %1’lik bir artış kişi başına düşen geliri %0,9 arttırmaktadır. Bulgular ülke bazında incelendiğinde ise, Endonezya’da toplam sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının; Nijerya’da ise kamu harcamalarının uzun dönem katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Endonezya’da toplam sağlık harcamalarında meydana gelen %1’lik bir artışın kişi başına düşen geliri %1,4; Nijerya’da ise kamu harcamalarında meydana gelen %1’lik bir artışın kişi başına düşen geliri %0,2 arttırdığı bulgusu elde edilmiştir. Meksika ve Türkiye’de ise özel, kamu ve toplam sağlık harcamalarının uzun dönem katsayılarının istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Büyüme literatürü incelendiğinde ülkelerin farklı büyüme oranlarına sahip oldukları görülmektedir. Ekonomik büyümenin temel amacı, toplumsal refahı ve gelişmişliği en üst seviyeye çıkarmaktır. Ancak ekonomik büyümenin gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan şey sağlıklı bir toplumun oluşturduğu beşeri sermayedir. Toplumun sağlık düzeyinin yükselmesi daha fazla gelir elde etmenin yolunu açmakta ve refah artışını etkilemektedir. Günümüzde tüm ülkeler sağlığa önem vermekte ve önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Çünkü sağlıklı bir toplum nitelikli insan kaynağı ve ekonomik gelişmenin itici gücüdür. Bu bakımdan sağlık harcamaları bir toplumun refah seviyesinin ve sağlık statüsünün önemli göstergelerinden birisidir.

Bu çalışma, MINT ülkeleri olarak adlandırılan Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye’de 2000-2020 dönemi yıllık verileri kullanılarak sağlık harcamaları türleri ile ekonomik büyüme ilişkisinin panel eş bütünleşme testleri ile analizini yapmaktadır. Analizlerde Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen AMG tahminci (Augmented Mean Group Estimator) kullanılmıştır. Yapılan tahminler sonucunda elde edilen bulgular panel ve ülke bazlı olarak şöyle ifade edilebilir;

- ✓ Panel genelinde MINT ülkelerinde, sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, toplam sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının istatistiksel olarak anlamlı, özel ve kamu sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının ise istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, MINT ülkelerinde toplam sağlık harcamalarında meydana gelen %1’lik artış kişi başı geliri %0,9 arttırmaktadır.
- ✓ Test sonuçları ülke bazında analiz edildiğinde, Meksika ve Türkiye’de ele alınan sağlık harcamaları türlerinin uzun dönem katsayılarının istatistiksel olarak anlamsız olduğu; Endonezya’da toplam sağlık harcamalarının, Nijerya’da ise kamu sağlık harcamalarının uzun dönem katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna

göre, Endonezya’da toplam sağlık harcamalarında meydana gelen %1’lik artış kişi başı geliri %1,4, Nijerya’da ise kamu sağlık harcamalarında meydana gelen %1’lik artış kişi başı geliri %0,2 oranında artırmaktadır. Sonuç olarak; ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafik olarak farklılıklar gösteren MINT ülkelerinde panel genelinde sağlık harcamaları uzun dönemde ekonomik büyümeyi pozitif etkilemektedir. Bu da literatürün büyük kısmı ile paralellik arz etmektedir. Ancak ülke bazlı değerlendirdiğimizde GSYİH’sı nispeten daha düşük olan Nijerya ve Endonezya’da tüm sağlık harcama türlerinin çok düşük seviyelerde gerçekleştiği ve dolayısıyla bu ülkelerde sağlık harcamalarının artırılması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca bu ülkelerde toplam sağlık harcamaları yanında kamu sağlık harcamalarının miktarının da özellikle artırılması gerekir. Çünkü kamu sağlık harcamaları, çoğunlukla toplumun tamamını kapsayan ve hiç kimsenin dışlanmadığı sağlık hizmeti türü olan koruyucu sağlık hizmetlerine yapılan harcamaları kapsamaktadır. Koruyucu sağlık hizmetlerine yapılan harcamalar ileriki dönemlerde teşhis ve tedaviye yönelik harcamaların azalmasını sağlayarak toplam sağlık harcamalarının düşmesine ve gelir artışlarına katkı yapacaktır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle MINT grubu ülkeleri için genel olarak şunlar ifade edilebilir. Sağlıklı bir topluma ulaşmak ve sürdürülebilir bir ekonomik büyümeyi yakalayabilmek için politika yapıcıların sağlık harcamalarına ayrılan bütçeyi, sunulan sağlık hizmetlerinin miktarını ve kalitesini artırarak ekonomik büyümeyi teşvik etmeleri yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağır, H. & Tıraş, H. H. (2018a). “Sağlık Harcamaları İle Ekonomik Büyüme İlişkisinin Nedensellik Analizi: AB Örneği”. *Cappadocia Journal Of History And Social Sciences*, 11, 211-221.
- Ağır, H. & Tıraş, H. H. (2018b). “Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Panel Nedensellik Analizi”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(4), 1558-1573.
- Ağır, H. & Türkmen, S. (2020). “Ekonomik Büyümeye Etkisi Bakımından Doğal Kaynaklar: Dinamik Panel Veri Analizi”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(3), 840-852.
- Akar, S. (2014). “Türkiye’de Sağlık Harcamaları, Sağlık Harcamalarının Nispi Fiyatı ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(1), 311-322.
- Alper, F. Ö. (2019). “Ekonomik Büyümenin Belirleyicileri: Yapısal Kırılmalar Altında Türkiye Örneği”. *Fiscaoeconomia*, 3(1), 202-227.
- Antonio, J. & Zamora, C. (2000). “Investment In Health And Economic Growth: A Perspective From Latin America And The Caribbean”, XXXV Meeting of The Advisory Committee on Health Research, Havana, Cuba, 17-19 July, Division of Health and Human Development, Washington, DC.
- Baltagi, B. H. (2008). “Econometric Analysis of Panel Data”. John Wiley & Sons.
- Barro, R. J. (1996). “Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study”, NBER Working Paper, 5698
- Bedir, S. (2016). “Healthcare Expenditure And Economic Growth In Developing Countries”. *Advances in Economics and Business*, 4 (2), 76-86.
- Biol, Y. E. & Demirgil, B. (2022). “Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: MIST Ülkeleri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma”. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Yaz Sayısı, Haziran, 69-78.
- Bloom, D. E. & Canning, D. (2000). “The Health and Wealth of Nations. Science’s Compass”. Policy Forum: Public Health, Bölüm: 287, 1207-1209.
- Breusch, T. S. & Pagan, A. R. (1980). “The Lagrange Multiplier Test And Its Applications to Model Specification in Econometrics”. *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Eberhardt, M. & Bond, S. (2009). “Cross-Section Dependence in Nonstationary Panel Models: A Novel Estimator.”, Sweden, 29-31 October.
- Erdil, E. & Yetkiner, I. H. 2004. “A Panel Data Approach for Income- Health Causality”. The Economics of Health Reforms, (Ed. J.N. Yfantopoulos), No: 38, 701-724. https://www.researchgate.net/publication/24130157_A_Panel_Data_Approach_for_Income-Health_Causality#fullTextFileContent Erişim Tarihi: 05.05. 2023
- Foon Tang, C. (2011). “Multivariate Granger Causality and The Dynamic Relationship Between Health Care Spending, Income and Relative Price of Health Care In Malaysia”. *Hitotsubashi Journal of Economics*, 52, 199-214.
- Gerdtham, U. G. & Löthgren, M. (2002). “New Panel Results on Cointegration of International Health Expenditure and GDP”. *Applied Economics*, 34, 1679-1686.
- Grossman, M. (1972), “On The Concept Of Health Capital And The Demand For Health”. *Journal of Political Economy*, 80(2), 223-55.

- Hansen, P. & King, A. (1996). "The Determinants of Health Care Expenditure: A Cointegration Approach." *Journal of Health Economics*, 15(1), 127-137.
- Hayaloğlu, P. & Bal, H. Ç. (2015). "Üst Orta Gelirli Ülkelerde Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi". *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 35-44.
- Lustig, N. (2006). "Investing in Health for Economic Development, Mexican Commission on Macroeconomics and Health", <http://who.int/macrohealth/action/sintesis15novingles.pdf> Erişim Tarihi: 24.05.2023
- Mccoskey, S. & Kao, C. (1998). "A Residual-Based Test of the Null of Cointegration in Panel Data". *Econometric Reviews*, 17(1), pp. 57-84.
- Narayan, S., Narayan, P. K. & Mishra, S. (2010). "Investigating The Relationship Between Health and Economic Growth: Empirical Evidence from A Panel of 5 Asian Countries", *Journal of Asian Economics*, 21, 401-411.
- Nazlıoğlu, Ş. (2010). "Makro İktisat Politikalarının Tarım Sektörü Üzerindeki Etkileri: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Bir Karşılaştırma". Yayınlanmamış Doktora Tezi, *TC Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kayseri.
- Newhouse, J. (1977). "Medical Care Expenditure: A Cross National Survey". *Journal of Human Resources*, 12(1), 115-125.
- Özcan, B. & Arı, A. (2014). "Araştırma-Geliştirme Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Panel Veri Analizi". *Maliye Dergisi*, 166(1), 39-55.
- Pesaran, M. H. (2004). "General Diagnostic Tests for Cross Section Dependence in Panels". Cambridge: University of Cambridge Working Paper.
- Pesaran, M. H. (2007). "A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross-Section Dependence", *Journal of Applied Econometrics*, 22, 265-312.
- Pesaran, M. H. & Yamagata, T. (2008). "Testing Slope Homogeneity in Large Panels", *Journal of Econometrics*, 142, 50-93.
- Pesaran, M. H., Ullah, A. & Yamagata, T. (2008). "A Bias-adjusted LM Test of Error Cross-section Independence". *Econometrics Journal*, 11, 105-127.
- Reese, S. & Westerlund, J. (2016). "Panicca: Panic on Cross-Section Averages", *Journal of Applied Econometrics*, 31 (6), 961-981.
- Sab, R. & Smith, S. C. (2001). "Human Capital Convergence: International Evidence", IMF Working Paper, No. 32, 1-33.
- Saraçoğlu, S. & Songur, M. (2017). "Sağlık Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Avrasya Ülkeleri Örneği". *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 353-372.
- Songur, Y. D. (2017). "Doğrudan Yabancı Yatırımlar ve Dış Ticaret'in Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla Üzerine Etkisi: Avrasya Ülkeleri Örneği". *Bulletin of Economic Theory and Analysis*, 2(2), 117-133.
- Sökmen, F. Ş. (2021). "BRICS-T Ülkelerinde Sağlık Harcamaları Ekonomik Büyüme Etkiliyor mu? Ampirik Bir İnceleme", *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 1-10
- Şahin, G. & Yalçınkaya, E. (2020). "Ekonomik Büyüme Ve Sağlık Harcamaları Arasındaki İlişki: MINT Ülkelerinden Ampirik Kanıtlar". *Curr Res Soc Sci*, 6(1), 52- 69.
- Türkmen, S., Ağır, H. ve Günay, E. (2019). "Seçilmiş OECD Ülkelerinde Ar-Ge Ve Ekonomik Büyüme: Panel Eşbütünlük Yaklaşımından Yeni Kanıtlar". *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 14(2), 89-101.
- WB (WORLD BANK), (2023). Databank, World Development Indicators. <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators> Erişim Tarihi: 10.05.2023
- Weil, D. N. (2006). "Accounting For The Effect Of Health On Economic Growth", NBER Working Paper Series, Working Paper 11455, 1-60.
- Yardımcıoğlu, F. (2012). "OECD Ülkelerinde Sağlık ve Ekonomik Büyüme İlişkisinin Ekonometrik Bir İncelemesi", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 27-47.
- Yılmaz, E. (2015). "Ekonomik Düzlemde Yeni Senaryo: BRIC Ülke Bloku Yerine Türkiye'li MINT", Konya Ticaret Odası, Etüd-Araştırma Servisi, <https://www.kto.org.tr/d/file/ekonomik-duzlemde-yeni-senaryo---birc-bloku-yerine-turkiyeli-mint.pdf>. (Erişim: 04.05.2023).

Kafe ve Kiraathanelerin Sanat ve Estetik Haz Üzerindeki Etkisi

The Impact Of Cafes And Coffee Houses On Art And Aesthetic Pleasure

ÖZET

Kiraathaneler uzun bir geçmişe sahiptir. Belirli bir sürekliliğe sahip olan Kiraathaneler, toplumun geleneksel kurumlarından birisi olmuştur. Tarihin akışına ilişkin verilere baktığımızda 1500'lerden beri kafe ve kiraathanelerin olduğunu bilmekteyiz. Kiraathaneler kendi özelliklerine sahip içinde bilimi ,sanatı ,eğitimi yetiştiren kültürel bir değer haline gelmiştir. Tarih boyunca kültür alanındaki gelişmeler ve süreli yayınların yaygınlaşması kafe ve kiraathaneler sayesinde gelişmiştir. Çalışmanın amacı; Kafe ve kafelerin oluşturduğu ortak dil ile 18 sanatçının eser örnekleriyle kafe ve kiraathanelerin ilişkisini biçim, anlam ve söylem bakımından yorumlamayı ve tartışmayı amaçlamıştır. Bu mekanlar sanatçının yaşam biçimi haline gelmiş ve bu mekânlar toplumsal gerçekliğin öznesi olarak sanatçı için önemli bir rol oynamıştır. Veri toplama aracı olarak literatür tarama kullanılmış sanat eseri analizi ve eser inceleme yöntemleri çalışılmıştır. Sanatçılar, resimlerinde, şiirlerinde, müziklerinde ve hatta performans sanatlarında bu ortamlardan esinlenerek eserler üretmişlerdir. Ressamlar ve fotoğrafçılar için ilgi çekici yerler haline gelmiştir. Kafe ve kiraathaneler, sanat ve sanatçılar için önemli bir sosyal ve kültürel altyapı sağlamaktadır. Bu mekanlar sanatı yaygınlaştırarak, koruyarak ve destekleyerek toplumun kültürel zenginliğini artırmaktadır. Sanatçılar arasındaki alışverişi ve iş birliklerini teşvik ederek yeni eserlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, teknoloji ve yaşam biçimleri değiştiğçe, kiraathanelerin ve kafelerin rolü de zaman içinde gelişmiştir. Bu kültürel mekanlar sanatın desteklenmesi ve yaygınlaştırılmasında önemli bir rol oynamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Estetik, Kafe, Kiraathane

ABSTRACT

Coffee Houses have a long history. Kiraathanes, which have a certain continuity, have been one of the traditional institutions of the society. When we look at the data on the flow of history, we know that there have been cafes and coffee houses since the 1500s. Kiraathaneler has become a cultural value that educates science, art and education in its own characteristics. Throughout history, developments in the field of culture and the spread of periodicals have developed thanks to cafes and cafes. The aim of the study is to interpret and discuss the relationship between cafes and cafes in terms of form, meaning and discourse with the common language created by cafes and cafes and the examples of works by 18 artists. These spaces have become a way of life for the artist and these spaces have played an important role for the artist as the subject of social reality. Literature review was used as a data collection tool, and artwork analysis and artifact analysis methods were studied. Artists have produced works inspired by these environments in their paintings, poetry, music and even performance art. They have become places of interest for painters and photographers. Cafes and coffee houses provide an important social and cultural infrastructure for art and artists. They increase the cultural richness of society by promoting, protecting and supporting the arts. By encouraging exchanges and collaborations between artists, they have contributed to the creation of new works. However, as technology and lifestyles have changed, the role of coffee houses and cafés has evolved over time. It is concluded that these cultural venues play an important role in the promotion and dissemination of the arts.

Keywords: Art, Aesthetics, Cafe, Coffee house

GİRİŞ

Kafe ve kiraathaneler, tarihsel olarak edebiyat, kültür ve sanatın önemli merkezlerinden biri olmuştur. Kafe ve kiraathaneler toplumun geleneksel sistemlerinden birisidir ve tarihsel sürekliliği devam etmektedir. Kiraathaneler, özellikle Ortadoğu ve Osmanlı İmparatorluğunda insanların kitap okuduğu, sohbet ettiği, fikir alışverişinde bulunduğu, düşüncelerini birbirleriyle paylaştığı mekanlar olmuştur. Bu nedenle kiraathaneler ve kafeler sanatın, bilimin, edebiyatın gelişmesinde ve yayılmasında büyük katkı sağlamıştır. Kafeler, Türkiye'nin kültür tarihinin önemli bir bölümünün kaynağıdır. Türk toplumu ile son derece bütünleşmiş ve sosyal kültürün önemli bir yansıması haline gelmiştir. Bunların da bazı tarihi olaylarla çerçevelenmiş olması ve toplumumuzda kahvehaneler kadar yaygın başka hiçbir kamusal alanın bulunmaması onları bir çalışma alanı olarak önemli kılmaktadır. Kiraathane ve kafe, insanların iletişim kurduğu bir yerdir, aynı zamanda sosyal yapının bir parçası durumundadır. İletişimin birçok tanımı olmasına rağmen, iletişim çok boyutlu bir süreçtir. Zillioğlu'nca (2003:85) iletişim genel olarak, "bir toplumun üyelerinin ortak maddî ve manevî etkinlikleri dolayısıyla aralarında oluşan bağlantıları doğrudan ve dolaylı yollarla göreceli olarak toplumun bütününde gerçekleştiren süreçlerin tümü" olarak tanımlanmaktadır.

Mehmet Alp Doğan Erciş ¹ 

How to Cite This Article

Erciş, M. A. D. (2023). "Kafe ve Kiraathanelerin Sanat ve Estetik Haz Üzerindeki Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3525-3538. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.71627>

Arrival: 10 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr., Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Aydın, Türkiye

Tarih boyunca kültür alanının gelişmesi ve süreli yayınların artması kıraathaneleri ve kafeleri de etkilemiştir. Özellikle Birinci Dünya Savaşı öncesinde, 19. yüzyılın başlarında halkın yayınları takip edemediği bir dönemde, kıraathaneler bilim ve edebiyat alanında ünlenmiş, yeni yayınları müşterilerin okuması için masalarda sergilemiştir. Bazı kafelerin tabelalarında da “okuma odası” olarak yazmaktadır. (Evren, 1996:201) ya da “okuma salonu” anlamına gelen “kıraathane” yazısını yazmışlardır. Tanzimat öncesi dönemde bazı kafe işletmecileri müşterileri kitap okuması için işletmelerinde kitap buldurmışlardır. Buda kıraathanelerin asıl işinin “okumak” yani “kıraat” olduğunu bize göstermektedir. (Strauss’tan akt. Georgeon, 1999:71). Ansiklopedideki tanıma baktığımızda kıraathane kavramı, gazete veya dergi okunan büyük kahvehane olarak tanımlanmaktadır (Ansiklopedik Sözlük, 1967). Bu nedenle bu mekânlara “kahvehane” denmiyor, “okuma odası” veya okuma salonu “kıraathane” anlamına gelen yeni bir isim verilmiştir. Sait Faik Abasıyanık, Kıraathaneler adlı kitabında kafeleri üniversitelere benzeterek eğitim işlevini vurgulamıştır (Öztürk, 2006:23). Kahvehanede yer alan yayınlar ve okuma toplantıları sayesinde halk, memleket meselelerini daha yakından izleme ve yerel basın hakkında bilgi sahibi olma şansını yakalamıştır. İlk özel gazetenin yayınlanmasından dört yıl sonra açılan bu kıraathaneler, İstanbul’un saygın ve bilgin insanları, edebiyatçılar ve seçkinlerin günlük buluşma yeri haline gelmiştir (Ünver’den akt. Öztürk, 2006:74).

Okuma kültürünün gelişmesinde kitle iletişim araçlarından biri olan kıraathanelerin eğitime ve sanata büyük katkıları olmuştur. Bu eğitici yerler, okuyucularına gazete ve yeni dergiler hatta yeni eserlerin sergilendiği paylaşıldığı mekanlar olmuştur. Kütüphane işlevi gören kıraathaneler son çıkan yayınları da buldurmışlardır. Bu yayınlardan herkes faydalanmıştır. Hattâ öyle ki Heise (2001:150) bu yönüyle kıraathaneleri ‘kahve içilebilen bir kütüphane’ olarak tanımlamıştır. “Kıraathanelerdeki gazete, dergi ve kitapları buradaki müşteriler elden ele devrederek okumaktadırlar. Genellikle emekliler, bu gazetelerin bütün tefrikalarını kahvehanelerde kahvelerini yudumlayarak zevkle izlemektedirler. Bu tür kahvehanelere daha çok kalem sahipleri gelirdi. Hattâ eserlerini böyle kahvehanelerde yazan, ilhamlarını kâğıtlara aktaran nice romancılara ve şairlere rastlanmaktadır. Fıkra hazırlayan gazetecilerle, günlük haberleri derleyen muhabirler, yazılarını bu kahvehanelerde tezgâhlanmaktadırlar” (Toros, 1998: 75). Bir bakıma kültürel çevre diyebileceğimiz kıraathaneler, enstitüler, halkevleri kültürlerin oluşumunda ve yayılmasında nesiller arasındaki naklinde çok önemli bir fonksiyona sahip olmuştur (Ekici, 1990:744). Tabii sadece kültür alanında değil, eğitim-öğretim, kültür-sanat ve sosyal ekonomi alanlarında da özellikle köy kıraathaneleri, Köy enstitüleri ve bunların Halkevlerine dönüştürülmesiyle oluşturulan aydınlatma ve eğitim faaliyetleri için daha etkin kullanılmasını sağlamıştır. Eskiden kıraathaneler Halk Eğitim Merkezi görevi üstlendiği ve her zaman okumanın teşvik edildiği mekan olarak bilinir. “Sohbet, tartışma, mizah” gibi kalemlerin okuma alışkanlığını geliştirmek için gerekli çaba ve alıştırmaları üstlenmişleridir. Günümüzde kafeler ve kıraathanelerin bir kısmı yine aynı görevi üstlenmiş durumdadırlar. Kafeler ve kıraathaneler bir kültür ve yaşam tarzının sembolü haline gelmiştir. Sanatçılar, kafe ve kıraathanelerden ilham alarak eserler üretmişler ve bu ortamları resimlerine, şiirlerine, müziklerine ve hatta performans sanatlarına konu etmişlerdir. Ressamlar ve fotoğrafçılar için ilgi çekici mekanlar haline gelmiştir. Kafe ve Kıraathane manzaraları, izleyiciye bir hikâye anlatır gibi farklı duyguları iletmiştir. Kahvehanede geçen anların sıcaklığı, samimiyeti ya da hüznün verici atmosferi, resimler ve fotoğraflar aracılığıyla ölümsüzleştirilmiştir. Sanatçılar, bu mekanlarla ilişkilendirdikleri pek çok sembolizmi eserlerinde kullanmışlardır. Kafe ve kahvehanelerin aynı zamanda edebiyatta da önemli bir yeri vardır. Kahvehane, edebi eserlerin sahne olduğu yerlerden biri olmuştur. Örneğin, 19. yüzyılda Paris’teki Café de Flore, pek çok ünlü yazarın ve düşünürün buluşma noktası haline gelmiştir. Kahvehane ortamı, yazma için sessiz ve odaklanmış bir ortam sunmuş ve yazarların düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmuştur. Kafe ve kıraathaneler aynı zamanda sosyal etkileşimlerin gerçekleştiği mekanlar olmakla kalmayıp İnsanların buluşması, sohbet etmesi, kitap okuması veya çalışması için zengin bir sosyal deneyim sunmalarına destek olmuştur. Bu etkileşimler, estetik hazı arttırarak insanlar arasındaki bağlantıları arttırmıştır. Ayrıca kafe ve kıraathaneler, dekorasyonları, aydınlatmaları, mobilyaları ve genel atmosferiyle estetik bir deneyim sunmaktadır. Bu mekanlar, iç mekân tasarımlarıyla gözleri estetik olarak doyurmaktadır. Özenle seçilmiş renkler, dikkat çekici desenler ve özgün mobilyalar, ziyaretçilere hoş bir hissiyat sağlar ve bir sanat eseri gibi görünen mekanlar oluşturmaktadır. Örneğin, vintage tarzda dekore edilmiş bir kafe, nostaljik bir atmosfer oluştururken ,minimalist bir kafe sade ve modern bir estetik deneyim sunabilmektedir. Ayrıca, kafe ve kıraathaneler, ziyaretçilerine sanat eserlerini sergileme veya sanat temalı etkinliklere ev sahipliği yapma fırsatıda vermektedir. Birçok kafe, duvarlarında yerel sanatçıların eserlerini sergileyerek hem yerel sanatçılara destek olmuş hem de müşterilerine görsel bir deneyim sunma fırsatı sağlamıştır. Bazı kafelerde, düzenlenen sergiler, fotoğrafçılık, resim, heykel gibi farklı sanat dallarının keşfedilmesine ve takdir edilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca, bazı kafe ve kıraathaneler, canlı müzik performanslarına veya şiir dinletilerine ev sahipliği yaparak, müşterilerine işitsel bir estetik haz sağlamıştır.

Amaç

Kafeler ve kıraathaneler, sakin ve huzurlu bir atmosfer sunarak sanatçıların yaratıcı düşüncelerini teşvik etmektedir. Bu mekanlarda zaman geçirmek, yeni fikirlerin doğmasına ve sanatsal ilhamın artmasına yardımcı olmaktadır. Sanatçılar çeşitli insanlarla etkileşime girmek, farklı kültürlerden gelen insanları gözlemlemek ve onların hikayelerini dinlemek, sanatçılar için yeni perspektifler ve ilham kaynakları sunmaktadır. Bazı kafeler ve

kıraathaneler, yerel sanatçıların eserlerini sergileyebileceği veya küçük performanslar düzenleyebileceği mekanlar olarak kullanılmaktadır. Sanatçılar bu mekanlarda eserlerini geniş bir kitleye tanıtma ve geri bildirim alma fırsatı yakalamışlardır. Sanatçılar, diğer sanatçılarla veya sanata ilgi duyan insanlarla etkileşimde bulunarak deneyim ve görüş paylaşmışlar, iş birlikleri oluşturmuşlar ve ağlarını genişletmişlerdir. Bazen de sanatçılar bu mekanları yoğun bir çalışma temposundan ara verip zihinsel olarak dinlenmek için kullanmışlardır. Makalenin amacı; bu mekanların sanatçılar için önemli bir yer olduğunu anlatmaktır. Her sanatçının ihtiyacını karşılayan bu mekanlar yaratıcı bir ortam sağladığı görülmüştür.

Yöntem

Araştırmacı modelin temel özelliği, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemi olmasıdır (Karasar, 2005). Ayrıca doküman inceleme yöntemleri kullanılacaktır. Bu yöntem, kayıtlı bilgiler içeren çeşitli basılı, görsel, elektronik ve diğer türdeki belgelerin incelenmesi, analiz edilmesi için kullanılan bilimsel yöntemdir.

Bu araştırma kapsamında kafeler ve kıraathanelerin toplum kültürünün artması için önemli mekanlar olduğunu analiz eden nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada seçilen resimler incelenirken literatür taraması yoluyla elde edilen değerlendirme kriterleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada tarihsel bir yöntem benimsenmiştir. Tarihsel yöntem, araştırmacının ilgili kaynakları ve yayınları incelerken kullandığı yöntemdir. Her araştırma konusu ve probleminin bir tarihi vardır (Kaptan, 1991, 56). Bir konuda araştırma yapmak isteyen birisinin o konuda daha önce yapılmış araştırmalara başvurması yani literatüre başvurması da bu yöntemin kapsamına girer (Çepni, 2001:44).

Kafe ve kıraathanelerin katkıları

1. Kitap Okuma ve Edebiyatın Yaygınlaşması: Kıraathaneler, geleneksel olarak kitapların toplandığı ve okunduğu mekanlar olmuştur. Bu mekanlar, edebiyat ve bilgiye erişimi arttırarak okuma alışkanlığının yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur. Kıraathanelerdeki kitap okuma geleneği, birçok yazar ve şairin yetişmesine vesile olmuş ve edebiyatın gelişimine katkı sağlamıştır.

2. Yazar ve Şairlerin Buluşma Noktaları: Kıraathaneler, yazarlar, şairler ve edebiyatçılar için buluşma noktaları olmuştur. Burada yapılan sohbetler, fikir alışverişleri ve tartışmalar, edebiyat dünyasının zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Yazarlar, eserlerini burada tartışıp eleştirerek daha iyi eserler yaratma fırsatı bulmuşlardır.

3. Edebiyatın ve Sanatın Teşviki: Kıraathaneler, edebiyatın ve sanatın teşvik edildiği mekanlar olmuştur. Ulusal ve yerel yazarların ve şairlerin eserlerini okumak, halkın sanata olan ilgisini artırmış ve yerel sanatın gelişimini desteklemiştir. Kıraathanelerde düzenlenen etkinlikler, şiir dinletileri, edebiyat sohbetleri ve kitap tanıtımları, sanatın yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur.

4. Halkın Katılımı ve Kültürel Etkileşim: Kıraathaneler, toplumun her kesiminden insanların katıldığı sosyal mekanlardır. Bu mekanlar, farklı kültürlerin bir araya gelmesine ve etkileşimine olanak sağlamıştır. Bu kültürel çeşitlilik, sanatın da çeşitlenmesine ve zenginleşmesine yol açmıştır. Kıraathaneler, geleneksel edebiyatın ve kültürel mirasın yaşatılmasına katkıda bulunmuştur. Eski ve yeni sanat eserlerinin paylaşıldığı, okunduğu ve tartışıldığı bu mekanlar, yerel kültürel kimliğin sürdürülmesine yardımcı olmuştur. Farklı düşüncelerin ve bakış açılarının bir araya gelmesi, sanatın gelişimine olumlu katkı sağlamıştır.

5. Sanatın İlham Kaynağı Olması: Kıraathaneler, insanların düşüncelerini özgürce ifade edebildiği ve yeni fikirlerin ortaya çıktığı mekanlardır. Kıraathaneler, sessiz, huzurlu ve kitaplarla dolu bir atmosfer sunarak yaratıcılığı teşvik etmiştir. Sanatçılar için ilham verici bir ortam sunar ve yeni eserlerin doğmasına katkı sağlamıştır. Bu atmosfer, sanatçılar için ilham kaynağı olmuştur. Kıraathane ortamı, yaratıcılığı tetikleyen ve sanat eserlerinin ortaya çıkmasını sağlayan bir atmosfer sunmuştur. Bu sayede bireylerde sanat ve estetik haz olgusu ortaya çıkmaktadır. Bu durum insanların günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Estetik deneyim görsel, işitsel veya duygusal olarak hoş bir şekilde etkilenme hissiyatını ifade ederken, sanat, bu deneyimi iletme amacıyla kullanılan bir araç olmuştur. Bu bağlamda, kafe ve kıraathaneler, estetik deneyimleri teşvik eden ve sanatla bir araya getiren mekanlar olarak öne çıkmaktadır. Kıraathaneler, toplumun sanatsal ve kültürel zenginliğine katkıda bulunmuştur. Sanat ve edebiyat sayesinde toplumun düşünsel ve estetik açıdan gelişmesini desteklemiştir. Sanatın yaratıcılıkla buluştuğu, düşüncelerin renklendiği ve estetiğin soluk aldığı yerlerin başında bu mekanlar gelmektedir. Sanatçıların, yazarların ve düşünürlerin eserlerinde ilham buldukları, kendi dünyalarına daldıkları ve kreatif enerjilerini yansıttıkları sıcak ve samimi olan bu mekanlardan faydalanan sanatçılara değineceğiz.

1. Vincent van Gogh (1853-1890): Hollandalı ressam Vincent van Gogh, yalnızlığın ve melankolinin ressamı olarak bilinmektedir. Kendi dünyasından ve iç düşüncelerinden güç alarak renkli tabloları tuvalere yansıtmıştır. Sanat kariyeri boyunca sık sık kafe ve kıraathanelerde zaman geçiren Van Gogh, "Gece Nöbeti" ve "Kafe Terasta Gece" gibi ünlü eserlerini bu mekânlardaki izlenimlerinden esinlenerek oluşturmuştur.



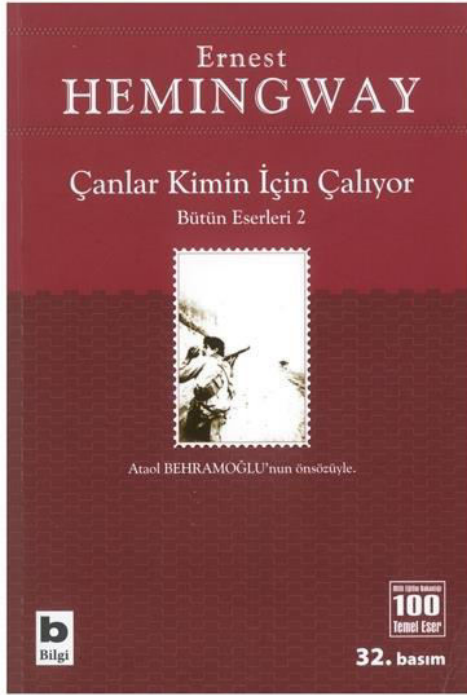
URL 1.Vincent van Gogh (1853-1890): Kafe Terasta Gece, t.ü.y.b. 1888.

2. Pablo Picasso (1881-1973): Modern sanatın en önemli figürlerinden olan Picasso, kariyeri boyunca farklı dönemlerden etkilenmiştir. Özellikle “Blau (Mavi) Dönemi” ve “Rose (Pembe) Dönemi” adı verilen dönemlerinde Paris’teki kafe ve kiraathanelerde zaman geçirerek eserlerine ilham almıştır. “Les Demoiselles d'Avignon” gibi ünlü eserleri, bu dönemlerdeki gözlemlerinden izler taşımaktadır. “Avignonlu kadınlar” olarak adlandırılan bu sanatsal tablo, Barselona şehrinde birçok kafe ve gece kulüplerinin bulunduğu ve tarihsel olarak bilinen bir sokağı anımsatıyor. “Avignonlu kadınlar” Kübizm üslupta çizilmiş ve görünüşünün sanatsal bir devrimi tetiklediğini anlatmak gerekmektedir (Ümer, 2021:396).



URL 2.Pablo Picasso (1881-1973): Avignonlu Kadınlar, 1907, t.ü.y.b., 243,9 x 233,7 MoMA.

3. Ernest Hemingway (1899-1961): Amerikalı yazar Ernest Hemingway, klasik eserleri ve sade üslubu ile tanınmaktadır. Edebiyat dünyasına büyük etkisi olan yazar, özellikle Paris’teki kafelerde zaman geçirerek yazma disiplini ve ilhamını korumuştur. “Addio alle Armi” (Silahlara Veda) ve “Çanlar Kimin İçin Çalıyor” gibi eserlerinde, kafe atmosferinden etkilenen temalar işlemiştir.



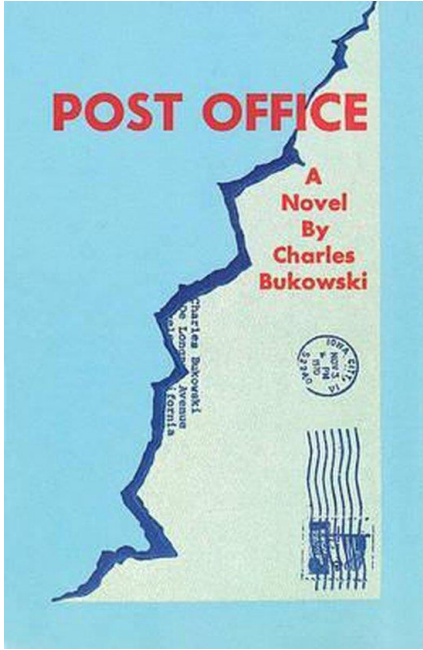
URL 3. Ernest Hemingway (1899-1961):

4. Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901): Fransız post-empresyonist ressam ve grafiker Toulouse-Lautrec, Paris'in gece hayatından ilham alarak önemli eserler üretmiştir. Montmartre'deki kabarelerde, kafelerde ve tiyatrolarda geçirdiği zamanlar, tablolarında canlı ve hareketli sahnelerin tasvir edilmesini sağlamıştır. Figürlerin asimetric hareketi nedeniyle kompozisyonu durgunluktan kurtarmıştır. Bu sayede kompozisyona hareket kazandırmıştır (Özpolat & Erciş, 2022:2686).



URL 4. Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901), Gece, t.ü.y.b.

5. Charles Bukowski (1920-1994): Amerikalı yazar ve şair Charles Bukowski, alkolik bir yazar olarak bilinir ve bu durumu eserlerinde açıkça ifade eder. Kafelerde, barlarda ve diğer kamusal mekânlarda zaman geçirmeyi seven Bukowski, "Post Office" ve "Ham on Rye" gibi eserlerinde bu yaşam tarzından esinlenmiştir.



URL 5. Charles Bukowski (1920-1994):

6. Edward Hopper (1882-1967): Amerikalı ressam Edward Hopper, sakinlik ve yalnızlığın ustası olarak tanınmaktadır. Sokaklardaki kafe ve lokantaların atmosferinden büyük ölçüde etkilenmiş ve bu mekânlardaki insanların portrelerini tuvallere yansıtmıştır. “Nighthawks” ve “Automat” gibi eserlerinde, kafe ve lokanta sahnelerini izleyiciye yalın ve etkileyici bir şekilde aktarmıştır. Kafelerin samimi ve ilham verici atmosferi, sanatçıyı besleyen bir alan olmuştur. Bu mekanlar, düşüncesini özgürce aktarmasına, kreatif fikirlerin doğmasına ve sanatının renkli dünyasının sürekli olarak ilerlemesine katkı sağlamıştır.



URL 6. Edward Hopper (1882-1967): “Nighthawks” t.ü.y.b., 84.1 x 152.4, 1942

Türk sanatçılar da kafe ve kıraathaneden ilham alarak eserlerini oluşturan ve bu mekânlarda zaman geçiren önemli isimlere sahiptir. İşte kafe ve kıraathaneden ilham alan bazı Türk sanatçılar:

1. Bedri Rahmi Eyüboğlu (1911-1975): Türk ressam, şair ve yazar Bedri Rahmi Eyüboğlu, modern Türk resminin öncülerinden birisidir. İstanbul Boğazı ve Ege sahillerinin manzaralarını sık sık resimlerine konu edinmiştir. Aynı zamanda Beyoğlu’ndaki kafelerde ve meyhanelerde arkadaşlarıyla bir araya gelerek sohbet etmiş ve bu mekânların atmosferinden eserlerine ilham almıştır. “Resimde konu edilen kahvehane, Anadolu’nun kırsal kesiminde olduğu tahmin edilen bir köy kahvehanesidir. İnsanların sadece sohbet ettiği, türkü dinlediği, sosyalleştiği bir mekândır. Sanatçı burada adeta Cezanne’ın “Kâğıt Oynayanlar” tablosuna bir gönderme yapmış, Anadolu kahvehanesinden bir görüntüyü işlemiştir” (Başbuğ, 2019:205). Eserlerinde çoğu zaman Anadolu motiflerine yer vermiştir (Bayrak,& Şenol 2022:60).



URL 7. Bedri Rahmi Eyüboğlu (1911-1975): Han Kahvesi, 1973, Nejat F. Eczacıbaşı Vakfı Koleksiyonu

2. Abidin Dino (1913-1993): Türk ressam, yazar ve fotoğrafçı Abidin Dino, çağdaş Türk resminin önemli isimlerindedir. Kendi döneminin siyasi ve toplumsal olaylarını eserlerinde yansıtmıştır. Beyoğlu ve Galata gibi İstanbul'un semtlerindeki kafeler, tablolarında sık sık karşımıza çıkan motiflerdendir.



URL 8. Abidin Dino (1913-1993): İsimsiz, tuval üzerine graft baskı tekniği

3. Neşet Günal (1928-2013): Türk ressam Neşet Günal, figüratif resimleriyle tanınan önemli bir sanatçıdır. Boğaziçi manzaralarını, sokakları ve kafe sahnelerini tuvaline yansıtarak İstanbul'un renkli ve yaşayan atmosferini resimlerine aktarmıştır. Günal, eserlerindeki figürlerin yaşam tarzlarını ve hayatta kalma zorluklarını göstermektedir. Sanatçının yapıtlarında Anadolu insanının ıstırapı hissedilmektedir. Geleneklerden etkilenmiş bir sanatçı olduğunu biliyoruz.



URL 9. Neşet Günal (1928-2013): “Anadolu İnsanları” t.ü.y.b. 1950

4. Selim Turan (1915-1994): Türk ressam Selim Turan, soyut ve figüratif tarzda eserler üreten bir sanatçıdır. Kafelerde ve sokaklarda insanları gözlemlemiş ve bu gözlemlerini resimlerine yansıtmıştır. Kendine özgü renk kullanımı ve kendine has üslubuyla tanınmaktadır. Turan, kaligrafi sanatında eserlerinde kullanmıştır. “Tipografi algıyı anlamlandırmada şekiller, sayılar ve sembollerle birleştirdiğinde mesajı ulaştırmaya yönelik işlevini tamamlamış olur” (Özpolat, 2023:2742). Turan, eserlerinde içgüdüsel fırça darbeleriyle yazılı ifadeyi kullanmaktadır. Geniş kol hareketlerinin oluşturduğu yazı kıvrımları ve üst üste kullandığı boya dokularının oluşturduğu hareket, ifadelerine lirizm ifadesini katmaktadır (Kılıç, 2013:331).



URL 10.Selim Turan (1915-1994): İsimsiz, t.ü.y.b.

5. Bedri Baykam (1957-): Türk ressam, yazar ve gazeteci Bedri Baykam, çağdaş sanatın önde gelen isimlerindedir. Kendine has tarzı ve provokatif eserleri ile tanınmaktadır. Kafe ve kıraathanelerdeki hayatı, resimlerindeki figürlere ve mekânlara yansıtarak eserlerine farklı bir boyut kazandırmıştır. Baykam Önceden belirlediği her görüntünün maddeselliğini över ve sıradan bir fotoğrafı bir kumaş parçasının dinamik ve çelişkili dokularıyla birleştirerek ideale yakın bir bütünlük kazandırmıştır. Farklı materyaller kullanmasına rağmen oluşturduğu renkli yüzeylerin gerçekçi etkisine göre parçalar, orantılar, dokular plastik konstrüksiyon ve malzeme gerçekliği açısından birbiriyle bağlantılıdır (Baykam, 2002:89).



URL 11. Bedri Baykam (1957 -): Tuval Üzerine Karışık Teknik

6. Burhan Uygur (1940-1992): Türk ressam Burhan Uygur, soyut ve figüratif tarzda eserler vermiş bir sanatçıdır. Kafelerde, meyhanelerde ve sokaklarda geçirdiği zamanlardan ilham alarak, renkli ve hareketli kompozisyonlar oluşturmuştur. Bu sanatçılar, kafe ve kıraathanelerin yaşamın bir parçası olduğunu kabul ederek, bu mekanların atmosferini ve içinde cereyan eden günlük hayatın renklerini eserlerine taşımışlardır. Kafe ve kıraathane sahneleri, onların eserlerinde insan ve mekân arasındaki etkileşimi ve günlük hayatın dinamiklerini yansıtan önemli bir unsur olmuştur.



URL 12. Burhan Uygur (1930-1978): İsimli, t.ü.y.b.

1. Devrim Erbil (1937-): Türk ressam Devrim Erbil, İstanbul'un sokaklarını, kafe ve kıraathanelerini tuvalere yansıtan önemli bir sanatçıdır. Renkli ve canlı kompozisyonları ile tanınmaktadır. Özellikle "İstanbul Mekânları" adlı serisinde, kafe ve meyhane sahnelerini karakteristik bir tarzda resmetmiştir. Devrim Erbil, gelenek ile çağdaşın birbirinden ayrılamayacağını, çağdaşlığın izlerinin geleneğin içinde saklı olduğunu söyleyerek sanatının buna dayandığını belirtmiştir (Ünlü, 2014:49). Hem kendi kültüründen beslenen hem de geleneksel temalardan yararlanan Erbil'in düşüncesinin hocası Bedri Rahmi kadar olduğu söylenebilir (Yazkaç & Haylamaz, 2018:211).



URL 13. Devrim Erbil (1937-): İstanbul, t.ü.y.b.

2. Ahmet Oran (1941-): Türk ressam Ahmet Oran, modern sanatın önde gelen temsilcilerinden birisidir. İstanbul'un semtlerini, kafe ve çay bahçesi sahnelerini sık sık resimlerinde konu edinmiştir. Renklerin ve ışığın dans ettiği eserleri, kafe ve kıraathane atmosferini başarıyla yansıtır (Rampa, 2014).



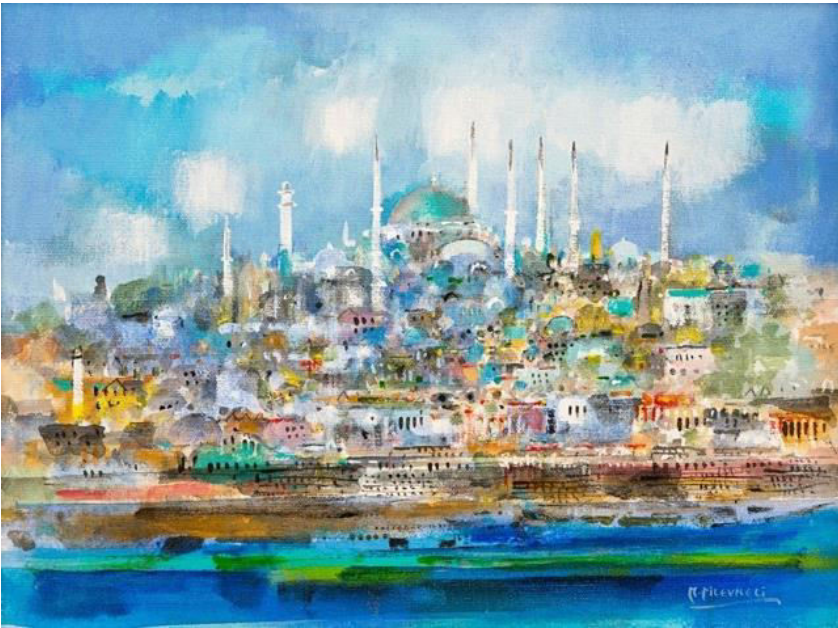
URL 14. Ahmet Oran (1941-): İsimli, t.ü.y.b.

3. Mustafa Albayrak (1971-): Türk ressam Mustafa Albayrak, çağdaş sanatın önde gelen temsilcilerinden biridir. Kendine has doku ve fırça darbeleriyle kafe ve kıraathane atmosferini resimlerine yansıtır. İnsan figürlerini ve mekânları bir araya getiren eserleri, günlük hayatın dinamizmini yansıtmaktadır. Albayrak, zamanı, hızı, hareketi ve eşzamanlılığı ifade ettiği resimlerinde figürlere ve sokak yaşamına yer vermektedir. Özellikle kalabalık caddelerdeki insan tasvirlerini eserlerine yansıtmıştır. Mustafa Albayrak'ın resimleri incelendiğinde yaşadığı dönemi ve sosyal ve toplumsal durumunu irdelediği, toplumsal sorumluluğa önem veren bir sanatçı olduğunu görebilmekteyiz. Resimlerinde sürekli değişen figürlerin çevreyle ilişkisi, günlük yaşamın kimi zaman geçişli olmayan kimi zaman geçişli olan saydam katmanlarının üst üste gelmesiyle oluşan bir durumdur (Özer, 2014: 3-4).



URL 15. Mustafa Albayrak, Akşamüstü, t.ü.y.b.

5. Mustafa Pilevneli (1978-): Türk ressam Mustafa Pilevneli, modern sanatın önde gelen genç isimlerindedir. İstanbul'un semtlerini, kafe ve kıraathane sahnelerini, renkli ve dikkat çekici bir tarzda resimlerine konu edinmiştir. Eserlerinde sıradan hayatın güzelliklerini vurgulayarak kafe kültürünün önemine dikkat çekmektedir. Ana teması evler, camiler, şehir manzaraları ve doğadır. Eserlerinde üslup olarak ince kontrastlar ve lirik formlar etkilidir. Pilevneli, genellikle anılarını ve Türkiye'nin geçmişindeki temaları yansıtan eserler üretmiştir (Crofoot, 1996).



URL 16. Mustafa Pilevneli (1978-): İstanbul t.ü.a.b. 30x40

6. Ergin İnan (1952-): Türk ressam Ergin İnan, soyut ve figüratif tarzda eserler üretmiş önemli bir sanatçıdır. İstanbul'un sokaklarında ve kafelerinde gözlemlediği insanları resimlerinde canlı renklerle tuvalere yansıtır. Kafe ve kıraathane sahnelerine farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak dinamik ve hareketli kompozisyonlar oluşturur. Elgin, gerçek yaşamdaki manevi anlam üzerine kişisel yansımaları sanatsal düzeyde yeniden yorumluyor. Çalışmalarında, özellikle karakterlerin biçiminde yaptığı değişikliklerle kendine has bir yapısı olduğunu görüyoruz. Çalışmalarındaki formlar bilinçsizce içgüdüsel imgeler haline gelmektedir. Zihnindeki yaşamı değiştirerek, karakterlerinin kendisiyle ilişki kurduğu kompozisyonlar oluşturmaktadır (Günebakmaz & Arda 2019:14-15).



URL 17. Ergin İnan (1952-): İsimli, t.ü.y.b.

7. Bahri Genç (1963-): Çağdaş Türk ressam Bahri Genç, çağdaş bir portre yorumcusu olarak insan yüzünün ifade derinliğini "soyut" bir şekilde ele almaktadır. Metaforlarla saydam anlam katmanları oluşturmaktadır. Yapıtları yakından soyut gibi görünse de uzaktan bakıldığında farklı bir gerçeklik sunmaktadır.



URL 18. Bahri Genç (1963-): Marilyn Monroe, t.ü.y.b.

Bu çağdaş Türk ressamı, kafe ve kiraathanelerin atmosferinden ilham alarak eserlerini oluşturmuş ve bu mekânlardaki yaşamı, renkleri ve hareketi sanatlarına yansıtılmışlardır. İstanbul gibi tarihi ve kültürel bir şehirde bu mekânların sanatçılar için sonsuz ilham kaynağı olması anlaşılabilir bir durumdur. Kafe ve kiraathanelerin etkileyici atmosferi, çağdaş Türk sanatının zengin ve çeşitli dünyasında önemli bir yer tutmaktadır.

SONUÇ

Kafe ve Kiraathaneler sıradan kahve ya da çay içilen yerler olmayıp sanat dünyasında önemli bir rol oynamıştır. Bu mekânlar geleneksel olarak kitap okunan, edebi eserlerin tartışıldığı, sohbet edilen ve kültürel etkinliklerin yapıldığı mekânlar olduğu anlaşılmıştır. Kitap okuma ve edebiyatın yaygınlaşmasına katkı sağlayan bu mekânlar, yazarların, şairlerin ve sanatçıların bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunabildiği sosyal merkezler olmuştur. Tarihsel olarak, kiraathaneler, sanat ve sanatçılar için önemli bir rol oynamıştır ve birçok olumlu sonuç doğurmuştur. Halkın katılımını teşvik eden kiraathaneler, sanata olan ilgiyi artırmış ve sanatın toplum tarafından sahiplenilmesine yol

açmıştır. Kırathanelerin sanat için sağladığı bu katkılar, kültürel mirasımızın zenginleşmesine ve sanatın yaygınlaşmasına önemli bir etki yapmıştır. Kafe ve kırathaneler, sanat ve estetik haz üzerinde görsel ve işitsel bir etkiye sahip olmuştur. Görsel ve işitsel olarak hoş bir deneyim sunan iç mekân tasarımları, sergiler, canlı performanslar ve estetik sunumlar, müşterilere estetik bir keyif yaşatmıştır. Kırathaneler sanatın gelişimi ve yayılması açısından önemli bir rol oynamıştır. Sanatçılar kahveyle ilişkilendirdikleri semboller ve kahvehane ortamından ilham alarak eserlerini yaratmışlardır. Kahve ve kahvehaneler, yaratıcılığı teşvik eden, düşüncelerin paylaşıldığı ve kültürel etkileşimin yaşandığı mekanlar olarak sanatın bir parçası olmuştur. Bu nedenle, kahvenin sanat dünyasındaki etkisi ve kahvehanelerin sanatsal ifadelerle olan katkıları önemli ve değerlidir.

Ayrıca, sosyal etkileşimlerin gerçekleştiği bu mekanlar, insanların bir araya gelmesini teşvik ederek estetik deneyimin paylaşılmasını sağlar. Bu nedenle, kafe ve kırathaneler, sanatla ve estetikle bağlantılı keyifli mekanlar olarak, insanların günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Kırathaneler sanat ve sanatçılar için sosyal ve kültürel altyapı sağlar. Sanatın yayılmasını, korunmasını ve desteklenmesini sağlayarak toplumun kültürel zenginliğini artırır. Sanatçılar arasında iletişimi ve iş birliğini kolaylaştırarak yeni eserlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunur. Ancak, teknolojinin ve yaşam tarzının değişimiyle birlikte kırathanelerin rolü zamanla değişebilir, bu nedenle dijital platformlar ve diğer kültürel mekanlar da sanatın desteklenmesinde ve yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

KAYNAKÇA

Ansiklopedik Sözlük (1967) Milliyet Yayınları: İstanbul

Başbuğ, Z. (2019). Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun İki Eserinde Bulunan Türk Kültürü İmgeleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 201-208. DOI: 10.33206/mjss.485467 <https://doi.org/10.33206/mjss.485467>

Bayrak, T., & Şenol, T. (2022). Türk kültürüne ait birer kültürel miras olan sembollerin Türkiye'de modern sanat ve sonrası dönemde resim sanatında kullanılması. *Social Science Development Journal*.

Baykam, B. (2002). Bedri Baykam, Dişi Entrikalar, Editör: Sibel Baykam, Piramid Film Prodüksiyon Yapımcılık ve Yayıncılık A.Ş. İstanbul,

Evren B. (1996) Eski İstanbul'da Kahvehaneler, Milliyet Yayınları: İstanbul- Evren B. (1997) Osmanlı'da Esnaf

Crofoot, J. (1996). Mustafa Pilevneli: The Artist and His Work. *Journal of the International Institute*, 3(2).

Çepni, S. (2001). Araştırma ve Proje çalışmalarına Giriş. Trabzon: Erol Ofset

Ekici M. (1990) "Batı Anadolu Köy Odaları", *Türk Kültürü Dergisi*, Yıl:28, s.332, ss.744 – 751

Gregorie, H. D ve Georgeon F. (1999). Doğu'da Kahve ve Kahvehaneler. YKY.

Günebakmaz, M. K., & Arda, Z. (2019). Ergin İnan'ın Mesnevi Temalı Özgün Baskı Resimleri Üzerine Bir İnceleme. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat.

Heise U. (2001) Kahve ve Kahvehaneler (Çev. M. Tüzel), Dost Kitabevi: Ankara

Kaptan, S. (1991). Bilimsel araştırma teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri Ankara.

Karasar N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları.

Kılıç, E. (2013). Çağdaş Türk resminde geleneksel etkileşim. *Journal of International Social Research*, 6(25).

Özer, D. (2014). Katmanlı Yüzeylerin Kimliksiz Gölgeleleri. Mustafa Albayrak 'Şehir Gölgeleleri II' Resim Sergisi, Ankara: Armoni Sanat Galerisi.

Öztürk, S. (2005). Cumhuriyet Türkiye'sinde Kahvehane ve İktidar. Kırmızı Yayınları.

Özpolat, K. & Doğan Erçiş, M. A. (2023). "Çağdaş Resim ve Afiş Sanatına Henri'de Toulouse Lautrec'in Etkileri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:49; pp:2684-2691. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.69698>

Özpolat, K. (2023). "Afişte Tipografik Anlatımın Algıya Etkisi", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630- 631X) 9(67): 2740-2748. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.67758>

Rampa, G. (Ed.). (2014). Ahmet Oran: Malerei und Arbeiten auf Papier/Paintings and Works on Paper. Birkhäuser

Toros T. (1998) Kahvenin Öyküsü, İletişim Yayınları: İstanbul

Ünlü, S. (2014), "Mavi Rengin Ressamı: Devrim Erbil", İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) El Sanatları Dergisi, yıl: 2014, Sayı: 17, İstanbul, ss. 40-49.

Ümer, E. (2021). Resim Sanatında Picasso Etkisi. *Art-e Sanat Dergisi*, 14 (27), 379-405. DOI: 10.21602/sduarte.894643

Yazkaç P., & Haylamaz H. (2018). Çizginin duayeni yaşayan ressam Devrim Erbil'in, çağdaş Türk resim sanatı içindeki yeri ve önemi. The Journal of Social Sciences

ZILLIOĞLU M. (2003) İletişim Nedir? Cem Yayınevi: İstanbul

İNTERNET KAYNAKÇASI

URL 1.Vincent van Gogh (1853-1890):

<https://www.kobo.com/tr/tr/ebook/the-nature-of-social-reality>(Erişim Tarihi: 19.1.2023)

URL 2.Pablo Picasso (1881-1973):

<https://news.artnet.com/art-world/pablo-picasso-les-demoiselles-davignon-3-things-2279854>(Erişim Tarihi: 11.11.2022)

URL 3.Ernest Hemingway (1899-1961):

<https://www.panelkirtasiye.com/canlar-kimin-icin-caliyor-ernest-hemingway-bilgi-yay>(Erişim Tarihi: 19.1.2023)

URL 4. Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901

<https://br.pinterest.com/pin/547468898434434071/>(Erişim Tarihi: 19.10.2022)

URL 5. Charles Bukowski (1920-1994):

<https://www.bol.com/nl/nl/p/post-office/1001004001396780/>(Erişim Tarihi: 22.10.2022)URL 6. Edward Hopper (1882-1967):

<https://fundicar.pages.dev/post/hopper-nighthawks-wallpaper/>(Erişim Tarihi: 9.02.2023)

URL 7.Bedri Rahmi Eyüboğlu (1911-1975):

<https://twitter.com/yeetoronto/status/1559997913970970624/photo/4>(Erişim Tarihi: 19.10.2022)

URL 8.Abidin Dino (1913-1993):

<https://www.artiummodern.com/urun/1583255/abidin-dino-1913-1993-isimsiz-imzali-tuvale-marufle-edilmis-kraft-uzerine>(Erişim Tarihi: 9.12.2022)

URL 9. Neşet Günal (1928-2013):

<https://gorselsanatlardeposu.blogspot.com/2012/03/neset-gunal-turkish-painter.html>(Erişim Tarihi: 19.10.2022)

URL 10.Selim Turan (1915-1994):

<https://ineselo69.blogspot.com/2010/04/selim-turan.html?m=1>(Erişim Tarihi: 9.08.2022)

URL 11. Bedri Baykam (1957 -):

<https://twitter.com/hashtag/piramidsanat?lang=en>(Erişim Tarihi: 19.12.2022)

URL 12.Burhan Uygur (1940-1992):

<https://tr.pinterest.com/pin/840765824171881105/>(Erişim Tarihi: 11.10.2022)

URL 14. Devrim Erbil (1957 -):

<https://mungfali.com/post/127630FC03C2B0F906DFFD0CE5A4E536E57AF1E2>(Erişim Tarihi: 24.12.2022)

URL 13.Ahmet Oran (1941 -):

<https://apollomag.wordpress.com/2010/11/29/rampa-istanbulda-ahmet-oran/>(Erişim Tarihi: 19.10.2022)

URL 15. Mustafa Albayrak

<https://www.themaggar.com/turk-cagdas-sanatcilar/>(Erişim Tarihi: 19.10.2022)

URL 16. Mustafa Pilevneli (1978 -):

<http://www.turkerart.com/mustafa-pilevneli/pilevneli-22/> (Erişim Tarihi: 19.11.2022)

URL 17. Ergin İnan (1952 -):

<https://www.galerisoyut.com.tr/artist/ergin-inan/> (Erişim Tarihi: 19.10.2022)

URL 17. Bahri Genç (1963 -):

<https://www.galerisoyut.com.tr/artist/ergin-inan/> (Erişim Tarihi: 19.10.2022)

Coğrafya Siyaset İlişkisi

Geography Politics Relationship

ÖZET

Coğrafya bilimi, kullanmış olduğu çağdaş yöntem ve tekniklerle insanlığa çok önemli kolaylık ve hizmetler sunan bir bilim dalıdır. Bu bilim sayesinde karşılaşılan sorunların çözümünde yeryüzünün tüm coğrafi sistemlerinden, sürdürülebilir bir şekilde faydalanılmasında gerekli olan bilgiler, coğrafya bilimi sayesinde geliştirilmektedir. Coğrafya bilimi, yaşanan yeryüzünün sadece fiziki yapısı ile değil aynı şekilde, üzerinde yaşayan insanlığın bütün faaliyetleri ile de ilgilenmektedir. Bu sayede ulaşılan bilgiler, ülkelerin kültürel, ekonomik, sosyal, siyasal ve bölgesel yönden gelişebilmeleri için son derece faydalı olmaktadır. Özellikle siyasi coğrafya devletlerin iç ve dış politikalarına yön veren bir bilim olmuştur. Bir ülkenin dünya siyaset arenasında hem politik hem de ekonomik olarak güçlü olması için, coğrafyasından en üst düzeyde faydalanabilmesi, öncelikle sınır komşuları olmak üzere diğer dünya devletlerini her yönden yakından analiz etmeleri ve de kendi devletlerini, ülkelerini fiziki, beşeri ve kültürel yönden çok iyi tanımaları gerekmektedir. Ülkelerin diğer ülkelerle ekonomik, askeri ve siyasi ilişkiler sonucunda ulaştıkları kazançlar, diğer ülkeleri ne denli iyi tanıdıklarına bağlı olarak artar ya da azalır. Bu öneminden dolayı dünyada söz sahibi ülkeler, uluslararası konularda uygulamaya koyacakları büyük projelerinin istenilen şekilde sonuçlanabilmesi için coğrafya biliminden uzman coğrafyacıları yararlanmak zorundadırlar. Bu çalışmada “siyasi coğrafya” ve “siyaset” alanında yapılmış olan araştırma ve yayınlar incelenerek, bu alanda nasıl bir ilişki olduğu vurgulanmaya çalışılacaktır. Literatür taraması ve analizine dayalı olarak yapılacak çalışmada bir taraftan kavramsal bir yaklaşımla çalışmalar ele alınırken, bir taraftan yapılan yayınların içerik ve kapsamına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Siyaset, Siyasi Coğrafya, Strateji.

ABSTRACT


Geography is a branch of science that offers very important conveniences and services to humanity with the modern methods and techniques it uses. Thanks to this science, the information required to benefit from all geographical systems of the earth in a sustainable manner in solving the problems encountered is developed thanks to the science of geography. The science of geography deals not only with the physical structure of the earth but also with all the activities of humanity living on it. The information obtained in this way is extremely useful for the cultural, economic, social, political and regional development of countries. In particular, political geography has become a science that directs the domestic and foreign policies of states. In order for a country to be powerful both politically and economically in the world political arena, it must benefit from its geography at the highest level, closely analyze other world states, especially its border neighbors, from every aspect, and know its own states very well in terms of physical, human and cultural aspects. . The gains that countries achieve as a result of economic, military and political relations with other countries increase or decrease depending on how well they know other countries. Because of this importance, the countries that have a say in the world have to benefit from geographers who are experts in the science of geography in order to achieve the desired outcome of their major projects on international issues. In this study, research and publications in the fields of "political geography" and "politics" will be examined and an attempt will be made to emphasize what kind of relationship there is in this field. In the study, which will be based on literature review and analysis, the studies will be discussed with a conceptual approach, while the content and scope of the publications will be included.

Keywords: Politics, Political Geography, Strategy.

GİRİŞ

Coğrafya, insanlığa toprak, su, hava ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarını bahşetmektedir. İnsanlar bu nedenle onun değerini çözmeye çalışmış, toplumlar yaşamları geliştikçe üzerinde yaşadığı alanlara ve toprağa sahip olmak, geliştirmek, gerekirse onu genişletmek ve artırmak için çabalamıştır. Tarihte toplumsal yaşam alanında ve uluslararası mücadelelerde coğrafya biliminin önemi anlaşılmış ve ona göre hareket edilmiştir. Büyük İskender, Jul Sezar, Cengiz Han, Attila gibi farklı kıtalarda uzun savaş seferleri yürüten liderler yapacakları sefer öncesinde savaş yapılacak ülkenin coğrafi şartlarını inceler ve bu şartlara göre nasıl hareket edeceklerini tespit ederlerdi.

Coğrafyanın siyaset ile olan ilişkisi kavramsal olarak incelendiğinde herhangi bir çalışma alanında kavramların anlamını vermek ve tanımlamalar yapmak çok önemlidir. Siyasi coğrafyanın tanımının yapılması ve çalışma alanının belirlenmesi adına yakın zamana kadar siyasi coğrafya ile ilgili çok sayıda tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Hartshorne siyasi coğrafyayı “bölgelerin siyasi bakımdan benzerlikleri ile farklılıkları ve bunların birbirleri ile

Berk Emre Kaya¹ 

How to Cite This Article

Kaya, B. E. (2023). “Coğrafya Siyaset İlişkisi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3539-3547. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71657>

Arrival: 11 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye

ilişkileri” olarak araştırır.(Prescott, 1972) Carl Sauer ise siyasi coğrafyayı: “ coğrafyanın düzensiz çocuğu” olarak tanımlamaktadır (Toal ve Agnew, 2002). Siyasi coğrafya, beşeri coğrafyanın bir alanı olup, hem coğrafya hem de siyasetle ilgilidir.(Cox, 2002) Dolayısıyla siyasi coğrafyanın konuları hem siyasete hem de coğrafyanın alanına girer. Tümertekin ve Özgüç (2000) siyasi coğrafyanın siyasi olduğu kadar coğrafi olduğuna dikkat çekmektedir. Siyasi coğrafya jeopolitikle ilişkilidir. Jeopolitik kavramı, coğrafi temsil ve uygulamaların araştırılmasına gönderme yapmak üzere kullanılmaktadır.(Agnew, 2002)

Siyaset kavramının üzerinde uzlaşmış bir tanımı bulunmamaktadır. Arapça bir kelime olan "Siyaset; devlet yönetme ve hükümet etme sanatı ve niteliği olup devlet işleri ile ilgili tüm düzenlemelerdir” (Mumcu, 1980: 10). Diğer taraftan siyaset, devlet işlerini yürütme sanatıyla ilgili özel görüş veya anlayıştır (TDK, 1988). “Siyaset kelimesinin asıl anlamı yönetmek, idare etmektir” (Çam, 1984: 21). Siyaset, kamuoyunu ilgilendiren konularda karar alma, kararları verme veya uygulama ile ilgili mücadele etme anlamında olup siyaset ile ilgili verilen tanımlarda iktidar, otorite, güç ve devlet gibi kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. İnsanların beraber yaşamak için herkesin uyabileceği kurallar üretmeye ve bu belirlenen kuralları benimsetecek bir otoriteye ihtiyaçları vardır. Bu otorite doğası gereği bir iktidar ortaya çıkarmaktadır. Bu otorite halkın isteklerine uyabildiği gibi bir despot da olabilir. İktidarı elinde bulunduranlar iktidarlarını sürdürebilmek, rakipleri ise yönetimi ve gücü ele geçirmek; toplum ise iktidarın gücünden emin yaşamak ve onu kendi menfaatleri için etkilemek adına çeşitli faaliyetler yürütür ve yapılan bu faaliyetler de siyaseti ortaya çıkarır. Kavramsal olarak siyaset “iktidar ilişkileri” olarak tanımlanmaktadır (Türköne, 2003: 4). İnsanların ve devletlerin yönetimi olarak kullanıldığında siyaset, onların refahını yükseltmek için çeşitli yöntemlerle onları yönetmek için kullanılmıştır. Bu anlamda ise “siyaset bir amaç için bir şehrin yönetilmesi sanatı anlamına gelmektedir” (Dursun, 2008: 29). İslamiyet’e geçiş ile Türkistan’da hüküm süren Türk-İslam devletlerinde siyaset, “ceza” anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır, Büyük Selçuklu Devleti veziri Nizamül’mülk yazdığı eseri “Siyasetname”de siyaseti ‘ceza düzeni’ anlamında kullanmıştır (Kandemir, 2010: 42) çünkü siyasetin temelinde uyumsuzluk ve anlaşmazlık ta vardır. İnsanlar siyasi yapı konusunda olduğu gibi siyasi faaliyetlerin en iyi nasıl analiz edileceği ve açıklanacağı konusunda da aynı fikirlere sahip değildirlir (Heywood, 2006: 11).

Jeopolitik; coğrafya, teknoloji ve siyaset verilerini zamana uygun olarak analiz ederek milli güç unsurlarını en etkin bir şekilde geliştirilmesi ve kullanılması, milli politikaların belirlenmesi ve uluslararası siyasi faaliyetlerin yürütülmesi sanatı (Akengin, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Jeopolitik; politik anlamda bugün ve geleceği güç ve amaç ilişkisi açısından fiziki ve siyasi coğrafyayı temel alarak inceler. (Sandıklı, 2011:6). Jeopolitik: devletlerin coğrafi özellikleri ile siyasetleri arasındaki ilişkileri inceleyerek devlet gücü ile mekan şartları arasındaki ilişkiyi ön plana çıkartırken, siyasi coğrafya yaklaşımlarında statik faktörlerle birlikte nüfus, ekonomik faaliyetler, kültürel etkenler de dikkate alınmaktadır (Günel, 1994). Jeopolitiği asıl belirleyen güç unsuru siyasi coğrafyadır. Siyasi coğrafya; yeryüzünün tüm özelliklerini, sosyo-ekonomik durumlarını, ülkelerin siyasi sınırları gibi çeşitli unsurları inceler ve coğrafi sahalar, mevkiler, yer şekilleri ve iklim özellikleri ile ilgili konularla ilgilenmektedir. Jeopolitik; devletin kurulduğu yer olarak kabul edilerek bir devletin dış politikasının veya devletin gücünün odaklandığı coğrafi şartları tanımlamak içinde jeostrateji kavramı kullanılmaktadır.

“Siyasi coğrafya, güçlü siyasi otoriteler tarafından belirlenen kararlar, coğrafi etmenlerin etkisini, siyasi kararların uygulanmasının coğrafi çevreye etkisi ve bunun sonucunda oluşan coğrafi olayları inceleyen beşeri coğrafya alt disiplini.” (Günel, 1995: 30). Siyasi coğrafya, devletle yer arasındaki ilişkileri coğrafyanın temel çalışma prensiplerine göre (dağılım, bağlantı ve sebep-sonuç) inceler ve bu konularda siyasi coğrafyanın kurucularından sayılan Alman bilim insanlarından Friedrich Ratzel (1884-1904) bir çok araştırma yapmıştır.

SİYASİ COĞRAFYANIN GELİŞİMİ

Coğrafyanın bir bilim olarak, bir coğrafi düşünce olarak ortaya çıkması, insanlık tarihi ile başlamıştır. Tarihte insanlar yaşadığı ortamda; barınma, beslenme, güvenlik gibi günlük işlerini doğayla yani coğrafya ile iç içe yaşayarak geçirmekteydi. İnsanların yeryüzünün farklı yerlerine yaptıkları göçler arttıkça yeryüzü hakkındaki bilgilerde o derece çoğalmaya başlamıştır. Bu geziler ve göçler sonucunda insanlar, gidecekleri ve ulaşacakları yerlerin haritalarını çizmişler ve yol boyunca yaşadıkları olayları tasvir etmişlerdir. Bu şekilde coğrafi özelliklerin tanımlanmasıyla da, insanların yaşadıkları yerlerin birtakım özelliklerini anlatmaları ile başlamıştır. “Coğrafi düşünceler, bir kısım tanımlamalar ve haritaların çizilmesi ile insanların ilk yerleşikleri yerlerden, Mezopotamya ve Mısır gibi yerlerde ortaya çıkmıştır” (Doğanay, 1993: 56). M.Ö Sümerli, Mısırlı ve Yunanlı filozoflar yaptıkları araştırmalarda coğrafya bilimi ve coğrafya düşüncesinin ilk temelleri atılmıştır. O dönemde dünyada neler olduğu, gökyüzü ve yıldızlar hakkındaki bilgiler Mısırlı düşünürler tarafından tespit edilmiştir. Bu ilk bilgileri elde eden filozoflardan Theophrastus (MÖ 370) iklim ile bitki örtüsü arasındaki ilişkiyi açıklamıştır (Tümertekin, 1990: 67). Coğrafya bilimine en büyük katkıları önemli filozoflar olan Eratostenes, Strabon ve Batlamyus gibi Yunan ve Romalı filozoflar sağlamıştır. Mısırlı düşünür Eratostenes, yaptığı ilk çalışmalarla coğrafyanın da kurucusu olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca yerel coğrafya alanlarında çeşitli çalışmalar yapmıştır. Eratostenes, yaptığı çalışmalarını "Geographica" adlı eserinde toplamış ve sonradan bu kitabın adı, bir bilim dalı adı olduğu için de coğrafyanın isim babası olarak kabul edilmektedir. Diğer taraftan Eratostenes yaptığı hesaplama ile dünyanın çevresini gerçek

değerlerine çok yakın bir şekilde tespit etmiştir. Roma'nın ünlü bir gezgini, coğrafyacısı Strabon, gezip gördüğü yerlerde edindiği bilgileri "Geographika" adlı eserinde yayınlamıştır. Bu eserinde; bilim adamı yeryüzü coğrafya, ekonomik coğrafya ve jeopolitik ile ilgili konulara yer verilmiştir.

Coğrafya kavramı, daha çok insanların yaşadığı çevreyi tanıması anlamını taşımaktadır. Bu nedenle de coğrafya, yeryüzünü kullanma kılavuzu olarak nitelendirilebilir. Coğrafya bilimi insana, yaşadığı çevreyi tanıması ondan her yönüyle faydalanabilmesi için gerekli olan kılavuz bilgileri vermektedir. Ayrıca insanlık, yeryüzünün doğru kullanım kılavuzu olan coğrafi bilgiye gereken önemi vermezse ve yaşamını bu bilgiler ışığında düzenlemezse, bu durumdan hem insanın kendisi hem de yeryüzünün doğal çevresi zarar görecektir. Günümüz dünyasında sıkça karşılaştığımız küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi tüm olaylar, insanlar tarafından doğa yanlış bir şekilde kullanıldığı için ortaya çıkmış problemler olarak gözükmektedir.

Coğrafyanın her yerde etkili olarak toplumun faydasına kullanılması için özellikle coğrafya biliminin amaçlarını araştırma, eğitim ve diğer çalışmalar ile ülkede hangi eksikliklerin ortadan kaldırılacağını ve ne tür ihtiyaçları gidereceğinin önemli ölçüde tespit edilmelidir. Toplum, coğrafyayı ve coğrafi bilgiyi kullanarak karşılamaya çalıştığı ihtiyaçları da gün geçtikçe artmakta ve çeşitlenmektedir. "Ülkelerin coğrafyaya bakışı ve öğretilen konular, her geçen gün değişen ve çeşitlenen toplum ihtiyaçları dikkate alınarak devamlı güncellenmelidir" (Demirci, 2013: 172).

Coğrafya biliminin bilimsel olarak nitelikli bir kimlik kazanması 19. yy başlarında doğa alanlarındaki bilimsel çalışmalarla mümkün olabilmektedir. Doğa bilimlerindeki bu gelişmelerden çok etkilenen Friedrich Ratzel yaşanan yer ile insan ilişkilerini incelemiş ve farklı bir bakış açısıyla beşeri coğrafyanın gelişimine katkıda bulunmuştur. Ratzel devletlerinde aynı diğer canlılar gibi doğduğunu, geliştiğini, yaşlandığını, öldüğünü ve bu aşamaların sırasıyla geçtiğini belirtmiştir. Ayrıca "Politische Geographie" adlı kitabında canlı bir organizma gibi kabul ettiği devletin gelişmesinin yeni alanlar kazanmaya bağlı olduğunu, bunun için gerektiğinde kuvvete başvurabileceğini savunmuştur." (Sevgi, 1988: 15). Diğer taraftan Ratzel güçlü devletlerin karakterlerini belirleyen faktörlerin başında coğrafi faktörlerin olduğunu belirtmiş ve insanların oluşturduğu devletlerin faaliyetlerini ve de karakterini, üzerinde yaşadığı toprağın büyüklüğü, konumu, yükseltisi ve sınırları gibi coğrafi faktörlerin yarattığı sonuçlar olarak görmüştür (Göney, 1979: 21).

Siyasi coğrafyacılar, bir yerin, alanın genişliğinin bir güç kaynağı olduğunu belirterek bu konuda ülke yöneticilerini etkilemişlerdir. Özellikle de Birinci Dünya Savaşından önce sömürge faaliyetlerinin artmasında siyasi coğrafyacıların yöneticileri yönlendirmeleri etkili olmuştur. Siyasi coğrafyanın önemsenmesi dönem dönem azalmış, ancak 1945'lerden sonra gözle görülür bir şekilde artmıştır. Siyasi coğrafya önemli bir bilim olduğu algısı artınca, devletler siyasi yönden genişleyerek daha da fazla güç kazanmak amacıyla başta yakın komşuları olmak üzere diğer devletlerle olan ilişkilerini düzenlenmek için siyasi coğrafyayı ön plana çıkarmışlardır.

SİYASET COĞRAFYA İLİŞKİSİ

Siyasi coğrafyaya, siyaset üzerinde coğrafyanın etkisini araştırmakla başlanmalıdır (Grygiel, 2006).Fakat politika üzerinde coğrafyanın etkisini tanımlamak hem zor hem de tehlikelidir. Dış politikada meydana gelen değişimi, bölgenin jeopolitik yapısı ile ilişkilendirmenin güçlülüğünden dolayı coğrafyanın işi zordur. Hem siyasi coğrafyacılar hem de siyaset bilimi ile uğraşanlar, siyasi coğrafyanın, coğrafya ve siyasi bilimleri birbirine bağladığını ifade etmektedir. Bu konuda Jones beşeri faaliyetleri araştıran bütün bilimlerin bir ortak paydası olması gerektiği gibi, coğrafya ile politika arasında da bir payda olması gerektiğine vurgu yapmıştır (Akengin, 2010). Dünyada meydana gelen tüm ekonomik, siyasi ve sosyal olayların yaşanan fiziki alanla çok yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Amaç gelişmek ve daha güzel bir yaşam sürmek ise bunu sağlayacak olan en önemli unsur yaşadığımız yerleri yakından tanımaktan geçmektedir. Tüm insanlık tarafından kabul gören bu temel gerçek insanların yaşadığı yerleri ve çevreyi tanımak için bir mücadeleyi zorunlu kılmıştır. Bir ülkenin politik yapısıyla devletlerarası ilişkileri şekillendiren temel unsur ülkelerin sahip olduğu coğrafi şartlar ve imkânlardır. Bu durum birçok bilim insanı tarafından incelenmiştir.

Siyasi Coğrafyada ülkelerin politik özelliklerini yaşanan fiziki coğrafi çevre şartlarıyla beraber inceleyen birçok düşünür olmuştur. Bu konu ile ilgili olarak kabul edilen başlıca jeopolitik teoriler şunlardır: Kara Hâkimiyeti Teorisi (Halford Mackinder), Kenar Kuşak Hâkimiyeti Teorisi (Nicholas J. Spykman), Deniz Hâkimiyeti Teorisi (Alfred Thayer Mahan), Hayat Sahası Teorisi (Friedrich Ratzel), Hava Hâkimiyeti Teorisi. (Alexander P. De Seversky)teorileri bunların başlıcalarıdır.

Kara Hâkimiyet Teorisi bir İngiliz siyasi coğrafyacısı olan Halford John Mackinder tarafından ortaya atılmış ve geliştirilmiştir. Bu teoriye göre Avrupa, Afrika ve Asya kıtalarının tamamı dünya adasını oluşturmaktadır. Bu üç kıtanın dışındaki Avusturalya, Antarktika ve Amerika gibi kıtalar ise ada dünyasının uydularını oluşturmaktadır. Dünya adasının içinde bulunan Sibiry ve Doğu Avrupa dünyanın kalp sahasını yani Heartland'ını oluşturmaktadır. Diğer taraftan Balkanlardan Çin'e kadar uzanan coğrafya iç, Afrika- Amerika- Avusturalya-Japonya hattıysa dış kuşak olarak adlandırılır. Mackinder, yaşadığımız dünyayı bu şekliyle tasnif yaptıktan sonra teorisini şu şekilde

sonuçlandırır; “Doğu Avrupa Kıtasına hakim olan Heartland’da egemenlik kurar, Heartland’i elinde tutan Dünyaya egemenlik kurar ve dünya hâkimiyetini eline geçirir” (Özey, 2014: 108).

19.yy’da sanayi inkılabı sonucunda birçok farklı buluşlar yapılmış ve ülkeler arası ekonomik ilişkiler artmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan hammadde ihtiyacı ve üretilen malların pazarlanması ihtiyacı, limanların önemini çoğaltmış ve teknolojinin de gelişmesi ile mesafeler her geçen gün kısalmıştır. Uzun yıllar boyunca kullanılan ipek yolu daha sonra önemini kaybetmiştir. Denizlere egemen olan dünyada egemen olur görüşü bu şekilde kendini daha da çok hissettirmiştir. Dünya hâkimiyetini kurmak için deniz harekâtı, kara harekâtına göre daha kolaydır ve daha güçlü görülebilmektedir. Türkiye üç tarafı denizlerle çevrili bir ülke konumundadır. Dünya hâkimiyetinin baş şartlarından biri denizlerde hâkimiyet kurmak olduğunu çok iyi bilen Osmanlı Devleti padişahları devleti bir cihan devleti yapma başarısını kaptan-ı deryalarına borçlu olduğu görülmektedir.

Diğer bir görüş olan Hava Hâkimiyeti Teorisi, Amerika Birleşik Devleti havacıları tarafından ortaya konulmuştur. Teorinin temel felsefesini; “ Havaya hâkim olan devlet, bütün cihana hâkimiyet kurar. Bu nedenle havacılığa sürekli üstün olmak gerekir.” teşkil eder (Özey, 2014: 123). Bu teoriyi geliştirenler arasında George t. Renner, Alexander P.De Seversky bulunmaktadır. ABD, hava hâkimiyeti teorisini kanıtlamak için zamanı uygun olan her fırsatta yeryüzünde bunu uygulamaya çalışmaktadır. Bu teorinin uygulaması II. Dünya Savaşında başlamış ve günümüzde devam etmektedir. Hava Hâkimiyet Teorisinde Türkiye’nin durumu konum olarak hava hâkimiyetinde büyük bir avantaja sahip olmasına rağmen Türkiye avantajını yeterince kullanmadığı görülmektedir.

Siyasi coğrafya konusunda birçok çalışması olan İbn’i Haldun “Mukaddime” adlı kitabında insanlardan ve devletlerden söz ederek coğrafyanın insan toplumları üzerindeki etkisi, devletlerin ortaya çıkışı ve gelişmelerini açıklamaya çalışmıştır. İbn’i Haldun devletin kurulmasında, göçebe hayatın yerleşik düzene geçilmesinde ve şehirlerin devletlerin gelişme ile hâkimiyetlerinde büyük rol oynadığını ileri sürmüştür. Ahmet Cevdet Paşa, Naima. Kâtip Çelebi gibi birçok tarihçi Osmanlı’nın kuruluş ve yıkılışını onun görüşleri ile açıklamaya çalışmıştır. 19. yy’dan itibaren de Avrupa tarihçileri onun eserlerine büyük ilgi göstermiş ve bunlardan Toynbee, onunla ilgili olarak: "Herhangi bir ülkede, herhangi bir zaman diliminde, herhangi bir zihin tarafından ortaya çıkarılmış olan en büyük tarih felsefesinin sahibi" ifadesini kullanmıştır (Yıldırım, 2010: 7).

İnsanların toplumsal bir canlı olduğunu belirten İbn-i Haldun; Allah’ın bahşettiği akıl ve düşünce sayesinde insanlar birbirleri ile dayanışma içinde çeşitli kurumlar oluşturduklarında insanın daha değerli hale geldiğini dile getirmektedir. İnsanların soylarını devam ettirebilmesi, hem dayanışma içinde hem de toplum halinde yaşaması gerekmektedir. İnsanlar birbirlerinden çok farklıdır ve İbn-i Haldun, bunu açıklarken, "insanların geçim şekli ve türlerinin birbirinden farklı ve türlü olmasına" bağlı olduğunu belirtmiş, toplumların yerleştiği coğrafi yerler, iklim, ekonomik özellikler, üretim ilişkileri de bu farklılıkları doğurmaktadır. Toplumların birbirine benzeyen özelliklerini kullanarak sınıflandırılabileceğini belirtir. Bunlar; yerleşik topluluklar, kentsel topluluklar, çöl toplulukları, bedevî topluluklar, ilkel topluluklar şeklindedir. Ancak İbn’i Haldun’un asıl üzerinde durduğu mesele devletle ilgili açıklamalarında kullandığı “asabiyet” kavramıdır. İbn’i Haldun’a göre asabiyet; insanların duygularına yön veren kolektif bir eylemi ifade eder. Asabiyete amaç, “insanların beraber olarak kendilerini koruması, düşmana karşı durması, topraklarını genişletme isteği duyması, düşmanı gücü ve kuvvetiyle yenme isteğidir” (Çiftçi, 2013: 8).

İnsanlar bir araya geldikleri zaman toplum varlığının devamı için bir düzen kurulmasına ihtiyaç vardır. Bu durum, insanlığın başlangıcından beri böyle gelmiştir. Kurulacak düzenin neredeyse tüm kuralları kuvvetli olanlar tarafından oluşturulur ve bu yalnız insanlarda değil tüm canlılarda görülmektedir (İnan, 1993: 11). Toplumlar geliştikçe konulan düzen kuralları değişmekte ve şekillenmektedir. Diğer taraftan daha sonra bu kuralları toplumda düzenli bir şekilde uygulayacak resmi kurumlar oluşmaya başlar ve bunun sonucunda da devlet düzeni kurulur. Devletin bu şekilde ortaya çıkmasıyla, yönetimle beraber bir düzen olgusu oluşmuştur. Çünkü sosyal bir canlı olan insan başkaları ile yaşamak onlar ile mal ve hizmet üretmek karşılıklı ilişkiler kurmak zorundadır. “İnsanlar arasında oluşan yönetim, ekonomi, siyasi ve sos-yo ekonomik ilişkiler; idari ve sosyal yapıyı ayrıca siyasal düzeni oluşturmaktadır ve bu düzen içerisinde, merkezinde devlet bulunmaktadır” (Eryılmaz, 1997: 14).

İnsanın doğasında kavga, savaş, güvensizlik ve kaostan oluşan bir karmaşıklık vardır. İnsanlar kazanç, güvenlik ve şöhret için birbirleri ile mücadele eder. Bu mücadele insanların bir birine güvensizliğine, güvensizlikte bir savaşa yol açar. Bu yüzden Habbes’in söylediği gibi “İnsan insanın kurdudur” Bu kaostan kurtulmanın yolu da bir egemen gücün olmasıdır. Onun yokluğu herkesin kişisel tanrı kompleksinin doğurduğu insanlar arası rekabet, güven duymama ve onur tutkusunu ile ötekileri yok etme mücadelesi yani sürekli kargaşa ve savaş durumudur. En kötü düzen en iyi savaştan daha iyidir. Bu nedenle devletin olmadığı yerde her kesin herkese karşı daima bir savaş hali vardır (Çetin, 2015: 185).

Devlet; ülke topraklarında, insan topluluklarını siyasal yönden ve hukuki bir düzen içerisinde yaşamayı sağlayan bir kurumdur. Bunlar birleştiğinde devlet ortaya çıkmaktadır. “Devlet, sınırları belli bir ülke toprağı üzerinde yerleşen, zor kullanabilme yetkisine sahip güçlü bir iktidar tarafından yönetilen insan topluluklarının oluşturduğu siyasal bir kuruluştur” (Kapanı, 1988: 35).

Siyasetin sadece bir yönünü düşünmek yeterli değildir çünkü siyaset, öyle bir mücadeledir ki toplumsal bütünlüğe kavuşmak, kişisel çıkarlar yerine toplumsal çıkarları ön plana çıkarıp insanlığın ortak iyiliğini ortaya koymaya çalışan faaliyetler bütünüdür. Ancak halk gözünde siyasetin her zaman olumlu bir algı ya da sahip olduğunu söyleyemez. “Siyaset denilince halkın gözünde iş bilirlilik, kurnazlık, manevra kabiliyeti gibi anlamlar zihinde uyanmaktadır ve kavram biraz daha zenginleşmektedir” (Daver, 1993: 4). Coğrafi bilgi, tarihten günümüze elde edilen ve insanların doğada yiyecek toplamasından, her türlü hayvanı avlamasına, birçok hayvanı evcilleştirmesine, üretim için toprağı işlemesine ve kasabalar şehirler kurmasına dair yürüttüğü faaliyetlerle elde ettiği bilgilerdir. Tüm bu faaliyetlerin amacı yaşanılan çevreyi daha iyi tanımak ve hayata yön vermektir. Bunun içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi tanıyıp bundan en güzel şekilde yararlanan toplumlar, geçmişte çok önemli ve güçlü uygarlıklar meydana getirmişlerdir. Bu nedenle; tarihin en büyük medeniyetleri, coğrafi avantajları sahip olanlar değil, bu avantajları daha iyi değerlendiren yerlerde ortaya çıkmıştır. Örneğin Mezopotamya ve Nil nehrinin bulunduğu coğrafya ilk medeniyetlerin ortaya çıktığı bölgelerdir.

Coğrafi unsurlar uygarlıklara sağladığı avantajların yanında devletlerin siyasi, ticari, askeri, kültürel ve sosyal açıdan kalkınmalarına, yaşadıkları bölgede söz sahibi olmalarına da katkı sağlamaktadır. Bir ülkenin sahip olduğu verimli toprakları, geçiş güzergâhı boğazları, önemli ticaret yolları ve sahip olunan su kaynakları devletlere büyük avantajlar sağlamaktadır ve hatta tarihteki birçok savaşın ortaya çıkmasına da, önemli avantajları kullanabilen ülkeler ile bu avantajları diğer devletlerden almak için mücadele eden ülkeler arasındaki mücadeleler etkili olmuştur. Yaşadığımız Anadolu’da birçok medeniyetin kurulması sahip olduğu avantajlardan kaynaklanmakta olup uygun bir iklim, verimli topraklar, çok önemli kara ve deniz ulaşım yoluna sahip olması gibi özellikler, birçok milleti Anadolu’ya çekmiştir (Demirci, 2005: 3-5).

Coğrafi şartların ülkelere sağladığı avantajlara en güzel örneklerden biride Ortadoğu’dur. Burayı avantajlı duruma getiren birçok unsurdan en önemlisi enerji kaynağı olarak kullanılan bir petrol varlığıdır. Geçmişte olduğu gibi uzun yıllar güçlü bir enerji kaynağı olması nedeniyle de bu avantajını uzun yıllar koruyacağı muhakkaktır. Bir ülkenin sahip olduğu avantaj yeterince kullanılmazsa ve bu güçsüz bir devletin elindeyse, bu durum siyasi ve askeri gelişmelere neden olmaktadır.

Jeopolitik ve siyasi coğrafyanın anlam bakımından aynı olup olmadığı konusu zaman zaman tartışılmaktadır. Jeopolitik ve siyasi coğrafya ile uğraşan bilim insanları çalışmalarında aynı kaynaklardan yararlanmaktadır. Aynı kaynaktan faydalanmasına rağmen siyasi coğrafya ve jeopolitik aynı şeyler değildir. (Akengin, 2010:8) İlhan’ (1989) göre jeopolitiği siyasi coğrafyanın bir bölümü olarak görme yerine, devamı olarak görmek gerekir. Jeopolitikte esas konu politikadır ve bir devletin dış politikasının coğrafi faktörler dikkate alınarak yönetilmesidir. Jeopolitiği araştıran ve önemini benimseyen kişiler açıklamalarında jeopolitiği, coğrafi unsurları, politikayı ve devleti birlikte kullanmışlardır. “Varlığını mekâna dayandıran devletin tespit edilen politikasında ana faktörün coğrafya olduğu görülmektedir.” (Günel, 2008: 27).

ÜLKE SİYASETİNDE COĞRAFYA VE TÜRKİYE

İnsanlar yakından tanıdıkları çevrede bütün faaliyetlerini yerine getirirken, geçmişte insanlar bu faaliyetlerini daha çok yakın yerlerde türlü amaçları için gittikleri, ekonomik kültürel ve sosyal yönüyle bağlı oldukları mekânlarda yürütmekteydi. Fakat günümüzde bunlar önemli derecede değişme uğramış ve dünyada çeşitli yerlerde meydana gelen ekonomik, askeri, siyasi ve sosyal olaylar doğrudan veya dolaylı olarak yeryüzündeki tüm ülkeleri etkilemektedir. Bu yüzden devletlerin iç ve dış siyasette sosyal, ekonomik ve sosyal açıdan gelişmeleri, farklı dünya devletleriyle çeşitli alanlarda mücadele edebilmesi için kendi coğrafi özelliklerini tanıdıktan sonra, başta yakın çevreleri olmak üzere tüm ülkeleri çok iyi bilmeleri zorunluluğu ortaya çıkmıştır. “Coğrafya bilimi sayesinde ülkeler, yaşadıkları ülkenin kendilerine sağladığı avantajları ve sahip oldukları avantajların farkına varırlarsa, uluslararası siyasette ağırlıklarını ortaya koyabilmektedirler” (Demirci, 2005: 7).

Bir devletin iç ve dış politikası, ülkenin siyasi yapısından etkilenmekte ve siyasi özellikleri de o ülkenin başta iktisadi coğrafyası olmak üzere fiziki ve beşeri yapısını da şekillendirmektedir. Coğrafya bilimi sayesinde devletler iç ve dış siyasette karşılaştıkları sorunlara doğru çözümler üretebilmektedir. Ülkeler arasındaki ilişkiler genellikle menfaat üzerine kurulduğu için, karşılaşılan meselelerde konu bir bütün olarak ele alınmalı ve coğrafik bir bakışla olayları meydana getiren sebepler ve sonuçlar iyice gözlemlenmeli ve verilmesi gereken kararlar olası olumlu ve olumsuz etkiler gözden geçirilirken bu konuda coğrafya, kuşkusuz en önemli bilim dallarından biri olmuştur. Türkiye’nin jeopolitik konumu incelediğinde hem içinde bulunduğu bölge-içi, hem de bölge-dışı ülkelerden farklı bir konum sergilemekte olduğu Asya’nın, Avrupa’nın ve Afrika’nın genellikle en çok birbirine yaklaştığı ve bu kıtaları birbirine bağlama özelliğine sahip önemli yollar üzerinde bulunduğu görülmekte Avrupa kıtası ile Asya’nın arasında bir geçiş köprüsü vazifesi görmektedir. Ayrıca Ege Denizi, Akdeniz ve Karadeniz ile çevrili olan Türkiye’nin, Trakya ve Anadolu coğrafyasında önemli bir geçiş yolu olan İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’nin konumu üzerinde yaşayan insanları büyük ölçüde etkilediği gibi Anadolu’nun tarihini etkileyen başlıca faktörlerden biri de olmuştur. Türkiye; Asya ile Avrupa arasında ulaşım yönünden sağladığı avantajlar nedeniyle Ortadoğu ülkelerine göre çok daha iyi bir özellik ve üstünlük göstermektedir. Bu üstünlüğü

coğrafi konum ve coğrafi yapı nedeniyle Anadolu'nun Ortadoğu ülkelerinden daha önemli özelliklere sahip bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Konumu ve coğrafi yapısı nedeniyle Türkiye toprakları Asya'yı ve Avrupa'yı birbirine bağlaması, sahip olduğu boğazlar ve çevresinde bulunun denizler sayesinde tüm dünya ile siyasi ilişkilerini rahatlıkla sağlayabilmekte ve çeşitli iklimleri de Anadolu topraklarını geçmişte uygarlıkların beşiği haline getirmiş, diğer taraftan batıdan doğuya, doğudan batıya gelen istilalar ve göç hareketlerinin yaşanmasına neden olmuştur. Bu bakımdan, "Anadolu, tarihten günümüze Doğunun ve Batı'nın sürekli savaş sahası olmuştur" (Ramsay, 1961: 23).

Doğu ile Batı'nın sürekli olarak karşı karşıya geldiği bu coğrafya parçası, uzak ve yakın komşularını etkilemiş ve altında çeşitli çıkarların yattığı siyasi çatışmaların sürdüğü bir alan olmuştur. Burada kurulan devletler ve uygarlıklar Anadolu'nun coğrafyasından kaynaklanan özelliklerle güçlerine güç katarken bu durum zaman zaman onların mevcut güçlerini yıpratın ve sarsın olumsuz etkileri de olmuştur. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devletinin ve daha sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin içine sürüklendiği olaylar incelendiğinde, Türkiye'nin coğrafi konumunun, tarihini olumlu ve olumsuz şekilde ne derecede etkilediği çok daha belirgin olarak görülmektedir.

Türkiye'nin sahip olduğu jeopolitik konumu tespit edilirken, dünya üzerinde bulunan önemli güç merkezlerine ve odaklarına bakılarak değerlendirilmekte gerekmektedir. Günümüzde dünya coğrafyası üzerinde yer alan güç merkezleri AB, Rusya, ABD, Çin ve Japonya olmakla beraber Türkiye bu güç odaklarının tam merkezinde bulunmakta ve bu durum jeopolitiği oldukça önemli ve manidar kılmaktadır. Ayrıca Türkiye, dünya coğrafyası içerisinde önemli bir askeri güç olan NATO'nun da güney kanadındır.

Jeopolitik konumu ile Türkiye, hem Batının hem de İslam Dünyasının birbiri ile karşılaştığı bir bölgede bulunmaktadır. Doğu sınırında İran, güneydoğusunda Irak güneyinde Suriye bulunmaktadır. Türkiye batı komşusu Balkanlar başta olmak üzere diğer bölgelerde yaşayan Türklerle hem dini yönden hem de hem ırki olarak tarihi bir geçmişi bulunmaktadır. Türkiye'nin doğu komşusu Ermenistan ile Gürcistan ve batı komşusu Bulgaristan ile Yunanistan da Hıristiyan kökenlidir. Buradan da anlaşılacağı üzere Türkiye jeopolitiğinin önemli özelliklerinden biri de farklı dinler ile çevrili olduğu görülmektedir.

Dünya küresel liderliği için mücadele eden Avrasya'yı bir satranç tahtasına benzeten Brzezinski, Avrasya devletlerini bölüm bölüm incelemiş ve adlandırmıştır. Diğer taraftan bir etki oluşturma yönünden namı ülke sınırlarını dışına çıkma kapasitesi olan Fransa'yı, Rusya'yı, Almanya'yı, Çini ve Hindistan'da "Aktif Jeostratejik Oyuncu" olarak değerlendirmekte ve ikinci grup olarak gördüğü Ukrayna'yı, Azerbaycan'ı, Güney Kore'yi, Türkiye ve İran'ı da "Jeopolitik Eksenler" ülkeleri olarak adlandırmıştır. Ayrıca Brzezinski, Türkiye ile İran'ı sınırlı kabiliyetleri olduğunu belirterek bu iki ülkeyi "Jeostratejik Oyuncu" olmaya hak kazandıklarını ifade etmiştir. (Brzezinski, 1998: 12).

Türkiye'nin sahip olduğu Çanakkale ve İstanbul Boğazlarının ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu görebilmek adına bazı devlet yöneticilerinin sözlerine bakıldığında zaman; Napolyon Bonaparte: "O boğazları Ruslara bırakılmasındansa dünyanın yarısını terk etmeyi tercih ederim" demiştir (Özey, 2014: 341). Bu nedenle İstanbul Boğazı, dünya üzerinde ender rastlanan büyük avantajlara sahiptir. Bu avantajlar nedeniyle tarihte İstanbul boğazının önemli imparatorluklara beşiklik etmiş olduğu görülmektedir.

Türkiye, daha önce ortaya konan jeopolitik teorileri içerisinde Mackinder'in "Kara Hâkimiyeti Teorisine" göre ilk kenar kuşağının merkez bitişiğinde önemli bir yerde bulunmaktadır. Ayrıca dünya üzerindeki diğer Türk devletleri de düşünüldüğünde, İç ve Kenar Hilal Bölgesi daha geniş bir alan kaplamakta da olduğunu görülmektedir. Spykman, dünya kalesine hâkim olmak isteyen milletler son kuşatılacak kalenin merkezinde Türkiye olduğunu belirtmektedir Dünya hâkimiyeti yolu bu nedenle Türkiye'den geçmektedir (Özey, 2014: 107-123). Dolayısıyla Türkiye, sahip olduğu jeopolitik özelliklerini çok etkili bir şekilde kullanmalı ve tekrar bölgenin cazibe merkezi olmak için üzerine düşeni fazlasıyla yapmalıdır. Türkiye'nin iç ve dış siyasetinde yaşadığı veya yaşayabileceği problemler değerlendirildiğinde Türkiye'nin üzerinde bulunduğu Anadolu toprakları, sahip bulunduğu coğrafi avantajları, tarihten günümüze, sürekli olarak devletlerin dikkatini çekmiş bu nedenle bu topraklar, tarihin her döneminde ve günümüzde de birçok devletin mücadele alanı olmuş ve bu konuda savaşların yaptığı bir yer olmuştur. Yaşadığı devrin en güçlü devletleri hem bu toprakları kontrol altında tutmuş hem de bu toprakların coğrafyasından, avantajlarından faydalanmıştır. Fakat bu topraklarda bulunan devletler güçlerini kaybedince veya siyasi güçlerini kullanamayacak haline dönüşünce, bu topraklar üzerinde menfaati bulunan devletler bu topraklardaki hedeflerine ulaşmak amacıyla siyasi ve askeri hareketler yapmaya başlamışlardır. Günümüzün zengin doğal gaz ve petrol rezervlerinin olduğu Ortadoğu toprakları, ne zamanki Osmanlı'nın hâkimiyeti zayıfladı hemen Fransa'nın, İngiltere'nin, Almanya ve Rusya'nın dikkatlerini buralara yoğunlaştırmıştır.

Türkiye günümüz itibarıyla iç ve dış siyasette bir takım sorunlarla aynı anda uğraşmaktadır. Yaşanan ekonomik sıkıntılar, sosyal ve kültürel alanda yapılamayan reformlar, yıllardır bitirilemeyen iç ve dış borçlar bunlardan sadece bir kaçıdır ve tüm bunlar ülke siyasetini özellikle dış siyasetini fazlasıyla etkilemektedir. Dış siyasette yaşanan problemler, gelecekte meydana gelecek sorunları ülke menfaatleri açısından sonuçlandırmak ve uluslararası

ilişkilerden yarar sağlayabilmek için Türkiye'nin, iç meselelerini öncelikle halletmesi gerekmektedir. Çünkü Türkiye bulunduğu topraklar açısından çok büyük avantaja sahiptir ve enerji kaynakları, madenleri açısından birçok ülkenin bulamadığı zenginlikleri bulunmaktadır.

Türkiye de yaşanan demokratikleşme çalışmaları, temel insan hak ve hürriyetleriyle ilgili eksiklikler, ekonomik sorunlar; Avrupa Birliğine üye olmak amacıyla değil, vatandaşların ve insanların daha iyi yaşaması, refahı adına çözümlenmesi gerekmektedir. Türkiye boş yere oyalanmaya çalışılmakla zaman kaybetmemelidir. Bu konuda üzerine düşeni yaparak, "AB olmazsa olmaz" şartlanmasından kurtulmalıdır. Avrupa ile olan iyi ilişkilerimiz devam ederken, diğer taraftan Türk Dünyasının ve de sınır komşularımızın da iyi ilişkiler geliştirmesi için gerekli olan stratejileri ve politikaları üretmelidir.

Türkiye'nin yakın coğrafyası Türkistan'da, Balkanlarda ve Kafkasya'daki yaşanan gelişmeler sonucunda Rusya-Türkiye ilişkileri idare etmek daha zorlu ve daha hassas olmaktadır. Yaşanan bu gelişmeleri aşmak için yürütülen çabalar sonucunda ekonomik konularında önemli bir ilerleme sağlanmış diğer taraftan çok istenirse de arar sıra siyasal gerginlikler yaşanmaktadır. "Rusya ile yürütülen ilişkileri yalnızca ekonomik ve güvenlik açısından düşünmemek gerekir, Orta Asya ve Kafkasya'da yürütülecek olan politikalarımızı da düşünerek ilişkilerimizin sağlıklı yürütülmesi önemlidir." (İlhan, 2000: 198).

Türkiye'nin batı komşusu Yunanistan ile Kıbrıs sorunu, Ege meseleleri (kara suları, kıta sahanlığı, Ege Adaları silahlandırma) gibi yaşanan sorunların yanında Yunanistan devletinin bölücü terör örgütlerine verdiği destekler, hem Suriye hem de Ermenistan'ı Türkiye'ye karşı kullanma teşebbüsleri, diğer taraftan Avrupa Birliği üyeliğine karşı sergilediği olumsuz tavırlar iki devlet ilişkilerinde verimli bir diyalogun kurulmasını engelleyecek sorunlar yaşanmaktadır. Ancak Ege Denizinde kalıcı bir barış sağlanabilmesi için Yunanistan ile ülke menfaatleri doğrultusunda bir çözümün yaşanması gerekmektedir. Dünya üzerinde gelişen etki gücü yüksek sosyal ve siyasal olayların; ekonomik, sos yo-kültürel ve askeri olaylara yansımaları, hatta siyasal coğrafya içerisinde bazı değişikliklere neden olduğunu ve doğal dengeleri bozduğunu görmekteyiz. Tabi ki bu bozulan dengeleri yeniden şekillendirmek, yeniden düzenlemek için çabalar aranmaya başlanır. Ancak genellikle coğrafyası ile gücü elinde bulduran devletler istedikleri gibi bu düzeni yeniden oluştururlar ve oluşturdukları bu yeni düzen de "Yeni Dünya Düzeni" adını verirler. Bu yeni dünya düzenini oluşturan güçlü devletler kendi milli çıkarlarını elde etmek için bu yeni düzeni istedikleri gibi kullanırlar. Yeni Dünya Düzeni, bu devletlerin güç dengelerini sağlayamazsa veya kendilerine göre adil görülmezse yeni bir düzeni çıkaracak büyük olayları ortaya çıkarır. (Aydoğan, 2002: 234).

Jeopolitik ve jeoekonomik bakımdan dünyanın en önemli bölgelerinden biri olan çeşitli uygarlıkların ortaya çıktığı, değişik sosyo-kültürlerin kaynaştığı, gelişen ve gelişmemiş milletlerin bulunduğu, çatışmalarla ve uyuşmazlıkların hiç bitmediği Ortadoğu'ya bakıldığı zaman Türkiye'nin Ortadoğu'yu biraz ihmal ettiği, problemleri ile pek ilgilenmediği gibi bir görüntü sergilemekteydi aynı şey Ortadoğu açısından da geçerliydi. Yine Ortadoğu coğrafyasında devletler nezdinde Türkiye, dikkate alınması gereken veya ağırlığı olan bir devlet olarak görülüyordu. Fakat Türkiye'nin Kıbrıs konusunda bölgede destek aramaya başlamasıyla bir değişim görülmeye başlamıştır. Çünkü tarihte bakıldığı zaman Ortadoğu ülkeleri jeopolitik ve de jeo-ekonomik önemini arıca sahip olduğu zengin yer altı kaynaklarını kendileri değil bölge dışındaki aktörler tarafından görülmekte ve ilgi odağı olmaktadır. Ortadoğu'yu bölgesel sınırlar çerçevesinde değerlendirdiğinde, Ortadoğu sahip olduğu stratejik önemi ile dünya yer altı petrol madenlerinin büyük bir çoğunluğuna sahip olduğu, deniz ticaret yolları ile geçitlerinin büyük kısmını kontrol ettiği görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin Ortadoğu ilgisi özellikle 1990'lardan sonra artmaya başlamış ve her geçen gün bu yaklaşma artarak devam etmektedir (Perçinoğlu, 2010: 7).

SONUÇ

Dünyamızı, ekonomik, beşeri ve doğal olayları inceleyen coğrafya biliminin en temel felsefesi insandır ve insanın olmadığı bir coğrafya bilimini düşünmek imkânsızdır. Zira coğrafya biliminin araştırma alanı yeryüzü, insanların üzerinde yaşadığı yer olması nedeniyle bu bilimin çalışma konusunu oluşturmaktadır. Coğrafya, insan ve yeryüzü arasındaki ilişkileri neden ve sonuç bağlamında inceleyen ve araştıran bir bilim dalıdır. Coğrafya, yeryüzünde meydana gelen olayları araştırırken, öncelikle bu olaylar arasındaki bağlantıları, dağılımları, sebeple sonuçları üzerinde durur ancak buradaki en önemli, en temel esas tüm bunları yaparken, insanı hep birinci planda tutmaktadır.

Coğrafya; yeryüzünde belirli bir bölgede gerçekleşen doğal, beşeri, ekonomik olayların açıklanması ve bunların arasındaki sebep sonuç ilişkisinin kurulması için çalışan bir bilim iken siyaset; devlet işlerini yürütme ve düzenleme ile uğraşmaktadır. Siyaset hiç kuşkusuz beşeri yani insanla ilgili olan bir sanat ve uğraştır. Siyasal coğrafya devlet ile devletin bulunduğu yer yani vatan toprağı arasındaki ilişkiyi konu almaktadır. Doğanın yarattığı iklim koşullarının çok geniş veya çok dar alanlarda yarattığı farklar önemli derecede gözle görülebilir. İki ülke arasındaki farkları bir yana bırakın iki şehir ve hatta bir şehir içerisindeki iki semtin dahi arasında ciddi farklar gözlemlenebilir. Tabi bu farkı yaratan unsurların içinde coğrafyanın da bir etkisi bulunmaktadır. Bir devlet çok geniş yüz ölçüme sahip olabilir. Ancak coğrafi özellikler bakımından avantajı olmayan topraklar pek o kadar önemli değildir. Bu konuda siyaset ve coğrafya iç içedir. Birbirlerinin eksikliklerini tamamlar. Küçük devletlerin ekonomik güce erişmesi pek fazla anlam ifade etmez. Ekonomik güç ile birlikte yeterli ve güçlü coğrafi alana ihtiyaç duyar. İhtiyaç duyduğu

alana kavuştuğunda, insanların davranış biçimlerini en iyi biçimde yönlendirilmesi gerekmektedir. Bunu da sağlayan bir anlamda siyasettir. Bir devletin, bir ülkenin; siyasi yapısı, gücü, toprak genişliği ayrıca diğer bir ülke nezdinde güçlü bir etki oluşturabilmesi coğrafi temel özellikleriyle çok yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ülkelerin sahip olduğu fiziki, beşeri ve ekonomik, coğrafi özellikler, devletlerin gelişmesi konusunda önemli rol oynamaktadır. Diğer taraftan bir ülke sahip olduğu bu rolünü ülkesinin gelişmesi için kullanılabilmesi, sayılan kendi özelliklerin farkında olması için önemli stratejiler politikalar geliştirerek bunlardan faydalanmasıyla mümkün olacaktır.

Coğrafya konusu insan açısından ele alındığında Türk toplumu açısından çok ilginç ve çarpıcı sonuçlara varılmaktadır. Çünkü Türkiye'nin coğrafyası çok çeşitlilik arz eder. Kuzeyi, güneyi ve ortası her biri ayrı ayrı incelenirse birbirlerinden çok farklılıklar taşıdığı görülür. Şüphesiz bu coğrafi alandaki farklılık unsurları, Türk insanını da önemli derecede etkilemiştir. Coğrafyanın yerel olarak insanı nasıl etkilediğini gösteren bir Kayseri örneğini vermek gerekirse; bir İç Anadolu şehri olan Kayseri tarih boyunca önemli yolların geçtiği bir ticaret merkezi olmuş ve bu coğrafi konumu nedeniyle tarih boyunca da Kayseri halkının ticarete ilgi duymasını neden olmuştur. Edinilen bir tecrübeye göre ticaretle uğraşan birinin kesimlikle uyanık ve gözü açık birisi olması gerekir aksi takdirde ticari hayatı bir anda bitebilir ve iflas edebilir. Coğrafi özelliklerin verdiği elverişli şartlar ve coğrafi yapı insanları etkileyerek onların hayatına yön vermiş ve Kayseri insanını doğuştan tüccar yapmıştır. Ülkemizin her bir köşesi coğrafi şartları bakımından tabii ki farklı bir özelliktedir. Ülkemizde birbirinden çok farklı tiplerin olması, ancak ve ancak coğrafya ile insan arasındaki etkileşim ve karşılıklı ilişkiyle açıklanabilir.

Bir ülkenin sahip olduğu coğrafya sabit ve çok değişmeyen bir unsurdur. Fakat bu coğrafyanın belirlemiş olduğu jeopolitik boyut, uluslararası güç dengeleri ve yaşanan olaylara göre yeniden değerlendirilmesi ve ayarlanması gerekli dinamik bir değişkendir. Bu değişime ayak uyduramayan, yaklaşım ve düşünceler jeopolitik avantajlarını kullanma becerisini gösteremediği zaman bu avantajlarını dezavantaja dönüşmesine neden olurlar. Türkiye sahip olduğu jeopolitik konum açısından hem kara ve hem de deniz güç merkezleri doğu-batı ve kuzey-güney yönünde hâkimiyet kurmak isteyen devletlerin mücadelelerinin ve geçiş özelliği gösteren yerlerin merkezi konumunda bulunmaktadır. Avrupa ve Asya kıtalarını Afrika coğrafyasına bağlayan çok önemli iki kara geçiş bölgesi (Balkanlar ve Kafkaslar) ve bir deniz yolu geçiş bölgesi (Boğazlar) ile bu yerleri ekonomik yönden güçlü yeraltı zenginliklerine sahip Ortadoğu ve Hazar coğrafyasına bağlamaktadır. Ülkemizin Avrupa, Asya, Afrika kıtasında büyük bir öneme sahip olması, Balkanlarda Ortadoğu'da, Orta Asya'da üstlendiği roller düşünüldüğünde bütün bunların coğrafyasından kaynaklandığı kuşkusuz görülmektedir. Türkiye'nin yaşadığı su sorunu, boğazlar sorunu, kıta sahanlığı sorunu, Ortadoğu sorunu gibi tüm meselelerde coğrafi konumundan kaynaklanan siyaset ilişkilerini görmekteyiz. Türkiye sahip olduğu bu jeopolitik konumundan ve jeopolitik gerçeğinden kendini hiç bir zaman dışlayamaz ve soyutlayamaz. Jeopolitik verileri dikkate almadan, günü birlik çıkar ilişkileri ve politikalar ile ister bölgesel isterse evrensel ve ulusal politikaları şekillendiremez. Ülkemizin etrafında, Asya ve Avrupa'da meydana gelen yeni jeopolitik yaşam, Türkiye'nin güvenliği konusunda bölgesel boyutta bazı olumsuz koşullar oluşturduğu gibi diğer taraftan Kafkasya ve Orta Asya'da bir nebze düşüğe de Balkanlar ve Ortadoğu'da Türkiye'nin rolünü artırmakta ve kendi milli çıkarlarını gerçekleştirmek için imkan ve fırsatlar vermektedir.

Sonuç olarak coğrafya birçok alanı etkilediği gibi siyasete de etki etmiş, yön vermiştir. Günümüz dünyasında da geçmişte görüldüğü gibi ve gelecekte de olacağı gibi boğazlar, petrol kaynakları, değerli maden ve hammadde kaynakları, iklim koşulları, yüzölçümü gibi çok fazla etken siyasete yön vermiş ve vermeye devam edecektir. Bu unsurlar için diplomatik yollarla devletler birbiriyle ilişkiler kuracak ve bazen de anlaşmazlıklar olacak, savaşlar da yapılacaktır. Çünkü siyasi coğrafyası kuvvetli olmayan, kendi coğrafi özelliklerin farkında olmayan bir ülkenin gelişebilmesi ve ayakta durabilmesi oldukça zordur. En nihayetinde coğrafi özellikler şartlar birçok kavrama yani insan davranışlarına, kültüre, ekonomiye, sanata etki ettiği gibi siyaseti de etkilemiş ve etkilemeye devam edecektir..

KAYNAKÇA

- Aydan, M. (2002). Yeni Dünya Düzeni, Kemalizm ve Türkiye, Octopi Yayınevi, İstanbul.
- Brzezinski, Z. (1998). Büyük Satranç Tahtası. (Türedi, Y. Çev.) Sabah Kitapları, İstanbul.
- Çam, E. (1984). Siyaset Bilimi, Der Yayınları, İstanbul.
- Çetin, H. (2015). Kişisel, Kolektif ve Evrensel Tanrı Kompleksi. III Kutsalın Kurbanları, Kadim Yayınları, Ankara.
- Çetin, H. (2014). Kişisel, Kolektif ve Evrensel Tanrı Kompleksi II Kutsala Karşı, Kadim Yayınları, Ankara.
- Çiftçi, A. & YILMAZ, N. (2013). İbn'i Haldun'un Siyaset Teorisi Ve Siyasal Sistem Sınıflandırması Makalesi, Ankara.
- Daver, B. (1993). Siyaset Bilimine Giriş, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Davutoğlu, A. (2001). Stratejik Derinlik, Küre Yayınları, İstanbul.
- Demirci, A. SEKİN, S. ÜNLÜ, M. (2013). Mesleki Açından Coğrafyanın Önemi Ve Türkiye'de Kullanımı, Marmara Coğrafya Dergisi 5 (1) 172.

- Demirci, A. (2005). Küreselleşen Dünyamızda Coğrafyanın Siyasal Gücü ve Türkiye Ölçeğindeki Rolü, Marmara Coğrafya Dergisi, (s.3-5) İstanbul.
- Doğanay, H. (1993). Coğrafya 'ya Giriş, Metodlar, İlkeler ve Terminoloji, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Dursun, D. (2008). Siyaset Bilimi, Befa Yayınlar, İstanbul.
- Emiroğlu, A. (2006). Toplumun Bilimsel Siyasası, Ekin Yayınları, Bursa.
- Eryılmaz, B. (1997). Kamu Yönetimi, Erkam Matbaacılık, İstanbul.
- Göney, S. (1979). Siyasi Coğrafya, İst. Üni. Edb Fak. Yayınları, İstanbul.
- Günel, K. (2008). Coğrafyanın Siyasal Gücü, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Günel, K. (1995). Siyasi Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar. Türk Coğrafya Dergisi. 30 (1) 457-461.
- Günel, K. (2008). Coğrafyanın Siyasal Gücü, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Heywood, A. (2006). Siyaset. (Bakırcı F. Çev.), Liberte Yayınları, İstanbul.
- İlhan, S. (2000). Avrupa Birliğine Neden Hayır?, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- İnan, K. (1993). Devlet İdaresi, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Kandemir, H. (2010). Yerel Siyaset ve Kalkınma İliş. Analizi, S.D Üniv. Sos. Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi. (s.42) Isparta.
- Kapani, M. (1988). Politika Bilimine Giriş, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Özey, R. (2014). Siyasi Coğrafya, Aktif Yayınları, İstanbul.
- Perçinoğlu, G. Akgün, M. (2010). Ortadoğu'da Türkiye Algısı (s.7) Tesev Yayınları, İstanbul.
- Ramsay, W.M. (1961). Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası. (Pektaş, M. Çev.), MEB, İstanbul.
- Sandıklı, A. (2011). Jeopolitik ve Türkiye Riskler Fırsatlar, Bilgesam Yayın, Ankara.
- Sevgi, C. (1990). Jeopolitiğin Tarihsel Gelişimi, Ege Coğrafya Dergisi, İzmir.
- Tatar, T. (1997). Siyaset Sosyolojisi, Turan Yayınları, İstanbul.
- Tümertekin, E. (1990). Çağdaş Coğrafi Düşüncenin Oluşumu, Edebiyat Fak. Yayınları, İstanbul.
- Türköne, M. (2003). Siyaset, Lotus Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, Ö. (2010). Atatürk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Çağdaş Felsefe Tarihi Dersi Ders Notları (s.7). Bilim ve Sanat Yayınları, Erzurum.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Difficulties Faced by Teachers in Classroom Management

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda karşılaştıkları zorlukları analiz etmeyi amaçlamıştır. Katılımcıların perspektifinden çıkan sonuçlar, özellikle öğrenci davranışları, öğrenci motivasyonu ve öğrenme ortamı bağlamında belirgin zorlukları ortaya koymuştur. Aynı şekilde, ailelerin olumsuz tutumları, disiplin meselelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Araştırma, aynı zamanda rehberlik eksikliği ve yönetsel faktörlerin de sınıf yönetimi güçlüklerini artırdığını göstermiştir. Bu sonuçlar, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi için öğretmen yaklaşımlarının, aile işbirliğinin ve yönetim düzenlemelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Sınıf Yönetimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the difficulties faced by teachers in classroom management. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 12 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. The study aimed to analyze the challenges teachers face in classroom management. The results from the participants' perspective revealed significant challenges, especially in the context of student behavior, student motivation and the learning environment. Likewise, the negative attitudes of parents play a decisive role in disciplinary issues. The research also showed that lack of guidance and administrative factors also exacerbate classroom management challenges. These results emphasize the necessity of teacher approaches, family collaboration and management arrangements for the development of effective classroom management strategies.

Keywords: Teacher, School, Classroom Management.

GİRİŞ

Eğitimden bahsederken akla gelen ilk şeylerden biri sınıf yönetimidir. Sınıfta düzenin sağlanmasından eğitimci sorumludur. Eğitim ve öğretimin kalitesi, öğretmenin sınıfı kontrol etme becerisinden önemli ölçüde etkilenir. Hoş bir sınıf atmosferinin yaratılması, öğretmenin sınıf yönetimindeki etkinliğinden önemli ölçüde etkilenir. Dersler öğrenilirken destekleyici bir öğrenme atmosferinde başarı kaçınılmaz olacaktır. Eğitimci sınıfı kurarken öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alır ve atmosferi uygun şekilde hazırlarsa öğrenme süreci eğlenceli olacak ve hızlanacaktır. Kazandığımız bilgi de ömür boyu sürecektir. Tabii ki eğitimcilerin yeni fikirleri ve bilgileri öğrencilerine aktarmaları ve aynı zamanda bilginin kalıcı olmasını sağlamaları çok önemlidir. Çocukların hem akademik başarılarının hem de sosyal ve duygusal gelişimlerinin çok önemli olduğunu akılda tutmak çok önemlidir. Çocukların gelişiminin izlenmesi önemlidir ve gereken her türlü yardım sağlanmalıdır. Bu alanlara yardımcı olmak ve geliştirmek için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri çok önemlidir (Terzi, 2002). Sınıfı iyi yöneten eğitimcilerin çalışmalarına baktığımızda, çocukların derse daha iyi katıldıklarını, öğrenme sürecini daha çok sevdiklerini ve öğrenmelerinin kalıcı olduğunu görebiliriz (Erol, 2006). Sınıf yönetimi stilleri, öğretmenlerin sınıftaki görevlerini yerine getirirken sergiledikleri tutumlar, eylemler ve iletişim becerileri ile kendini gösterir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi; eğitimleri, mesleki deneyimleri, yeni fikirlere açıklıkları, iletişim ve empati yetenekleri gibi faktörlerden etkilenir. Bu etki, süreç üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Okul öncesi eğitim aşamasında sınıf yönetimi biraz daha farklılaşmakta ve özelleşmektedir (Börso, Peolsson ve Gerdle, 2008). Çocukların ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ışığında eğitimcileri tarafından karşılanmalı ve desteklenmelidir. Oktay (2006) çocuğun hem temel hem de temel olmayan gereksinimleri olduğunu belirtmektedir. Bu ihtiyaçlar şu şekilde kategorize edilebilir: yetişkin

Müslim Benli ¹ 
Ömür Duran ² 
Kayacan Ziya Uçal ³ 
Erdal Akyol ⁴ 

How to Cite This Article

Benli, M., Duran, Ö., Uçal, K. Z. & Akyol, E. (2023). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3548-3559. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71794>

Arrival: 15 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Tokat, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Konya, Türkiye

desteği, özgürlük, güven, ilgi, sevgi, iyi bakım ve beslenme, kendini tanıma, hareket ve oyun. Çocuğun bu temel gereksinimleri, okul öncesi eğitmenleri tarafından sınıfı yönetirken göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda, bazen çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak esneklik göstermelidirler. Özet: Balat'a (2018) göre etkili sınıf yönetimi, "çocuğu merkeze alan ve oyuna dayalı bir öğretim yönteminin benimsenmesinin yanı sıra öğretmenlerin öğretim yöntemini kullanırken sahip olması gereken becerilerin toplamını" içerir. Tal'a (2010) göre, inisiyatif alabilme, planlama yaparken istenen sonuçları dengeleyebilme, liderlik becerileri gösterebilme ve öğrencilerinin bilişsel ve duygusal etkileşimlerini yönetebilme okul öncesi eğitmenlerinin sahip olması gereken bir üst beceridir. Çocukların okul öncesi dönemdeki davranışları, etkili sınıf yönetiminden etkilenir ve bu sayede gelişir. Çocuklar iyi bir sosyal gelişim gösterir ve bilişsel büyümenin yanı sıra çevreleriyle olumlu bağlar kurabilirler. Bu gerekçelere göre, sınıf yönetiminin çocuğun benlik kavramının ve yaşam becerilerinin gelişimi için çok önemli olduğu açıktır (Güney, 2015). Sınıflarını etkili ve verimli bir şekilde yönetmek isteyen öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, yenilikçi öğretim teknikleri kullanmaları, iyi bir zaman yöneticisi olmaları ve öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirmeleri gerekmektedir (Özkan, 2005). Çocuklar zaman içinde eğitmenleriyle güvene dayalı ilişkiler kurabildiklerinde, aralarındaki ilişki oldukça güçlü hale gelir. Bu senaryoda öğrenme kolaylaşır ve yıkıcı sınıf içi davranışlar azalır. Ancak birçok araştırma, eğitmenlerin yetersiz sınıf yönetimi becerilerinin bir sonucu olarak yaşadıkları zorlukların çeşitli endişelere, strese ve sonuç olarak alanı bırakma tercihinin bile neden olduğunu göstermektedir. Olumsuz öğrenci davranışları, hem yeni hem de deneyimli eğitmenler için yaygın bir sorun olan en önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Sınıf yönetiminin etkililiğinde kilit faktör öğretmenin yetenekleridir. Sınıfta eğitmen yönetici olarak görev yapar ve bu göz ardı edilmemesi gereken bir husustur (Celep, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin liderlik becerilerine sahip olması gerekir. Eğitmenlerin sınıfta kullandıkları çeşitli yöntemlerin öğrencilerin gelişimi üzerinde çok büyük etkisi vardır. Araştırmalara göre, okul öncesi dönemde edinilen çok sayıda alışkanlık, kişinin hayatının geri kalanında yararlı olmaya devam etmektedir. Aslında, bu eylemlerin kişinin kişiliği, tutumu, inançları ve değerleri üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir (ahin, 2005). Aynı zamanda, bu yöntem ve modelleri kullanırken koşulları göz önünde bulundurmak için esnek olmak önemlidir. Çağdaş yöntemlerde öğrencilerin süreç ve gelişim özellikleri ön planda tutulur ve planlar onların tercihleri ve ilgileri doğrultusunda tasarlanır (Özel ve Bayındır, 2008). Eğitmen, öğrencilerin belirli özelliklerini vurgulayarak müfredatı geliştirir. Her çocuk farklıdır ve istekleri, ilgileri ve ihtiyaçları benzersiz olduğu için onurlandırılır. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim çok önemlidir. Öğretmen iyi davranışlarıyla öğrencilere örnek olur. Sınıftaki herkes eşit haklara sahiptir ve eğitmen kuralları öğrencilerle birlikte belirler. Öğrenciyi öğretimin merkezine koyarak, eğitmen öğrenciyi kendi gereksinimlerine göre yönlendirebilir (Aydın, 2017). Akademik başarının ötesinde, modern sınıf yönetimi yönteminde öğrenciler sorumluluk duygusu geliştirmeleri için teşvik edilir. Öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı, merhametli ve dönüştürücü düşünürler olmalarını amaçlar (zcan, 2012). Geçmişten günümüze birçok sınıf yönetimi tekniği geliştirilmiştir. Geçmişte öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz ardı eden öğretmen merkezli yaklaşım modeli hâkimken, günümüzün sınıf yönetimi modeli öğrencileri önceleyen, onların kendilerine özgü farklılıklarını kabul eden, ilgi ve isteklerini dikkate alan bir modeldir. Eğitmen, okul yetkililerinin tutum ve davranışları, sınıf ortamı ve çevre bu değişimleri etkileyebilir (Başar, 2016). Öğrencilerin talepleri eğitmenin birinci önceliği olmalı ve gerektiğinde öğretmen hemen yeni bir modele geçebilmelidir. Bu da ancak eğitmenin çeşitli sınıf yönetimi stratejilerine aşina olmasıyla mümkündür. Eğitmen, seçtiği sınıf yönetimi modellerinin programın hedefleri ve başarıları ile her bir öğrencinin kendine özgü özellikleriyle ne kadar uyumlu çalışacağını da göz önünde bulundurmalıdır (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004). Öğretmenler esnek bir yaklaşıma sahip olmalı ve sınıf yönetimi modellerinden sadece birini seçip kullanmamalıdır çünkü her modelin kendine özgü avantaj ve dezavantajları olduğunu unutmamalıdır. Araştırmaya göre, sınıf yönetimi modelleri için dört kategori bulunmaktadır: "Tepkisel Model, Önleyici Model, Gelişimsel Model ve Bütünsel Model." (Başar, 1999).

Çocuk dostu sınıf yönetiminin reaktif yaklaşımı birkaç yararlı bileşenden yoksundur. Bu yaklaşımı kullanmayı seçmeden önce, okul öncesi eğitmenleri bu yaklaşımın ilgili bileşenleri hakkında düşünmelidir. Çocuklar bu süre zarfında davranışlarını etkilemek için hızlı girdi isterler. İyi davranırlarsa teşvik edilmeli, olumsuz davranırlarsa uyarılmalıdırlar. Özdenetimlerini ancak bu şekilde sürdürebilirler (Babaoğlan ve Yıldırım, 2010). Ayrıca, ödül ve yaptırımların kullanıldığı bir sınıf yönetimi türüdür. Bir öğrenci sınıfta kötü bir davranış sergilediğinde, anında karşılık verilir. Bu tepkinin sonucunda istenmeyen davranışın hızla istenen davranışa dönüşeceğine inanılır (Başar, 2004). Öğretmenin amacı düzeni korumak olduğu için, sınıfın bütününden ziyade öğrenciye odaklanarak hemen tepki verir. Ancak, tepkisel yaklaşım sınıfta sürekli olarak kullanılırsa, öğrenciler ters tepki verebilir, bu da uygunsuz davranışların sıklığını artırabilir veya öğrenciler sonunda öğretmenin yanıtlarına karşı duyarsızlaşabilir. İleri düzeydeki öğrenciler şiddet içeren davranışlar sergileyebilir. Bu gerekçelere göre, sınıfta tepkisel yaklaşımı tercih eden eğitmenler zorlanacak ve sınıf yönetimi becerileri önemli ölçüde etkilenecektir (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

Nitelikli eğitmenlere sahip olmak elbette eğitim kalitesini artırmaya yardımcı olur. Okul öncesi, özellikle yaş grubu göz önüne alındığında, ekstra dikkatle ele alınması gereken bir aşamadır (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004). Öğretmenler, sınıfı amacına hizmet edecek şekilde düzenlemeli ve gerektiğinde öğrencilere yardımcı olacak müdahalelerde bulunmalıdır. Öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerini kullanarak çocukların dikkatini sürdürebilir, öğrenmeye elverişli etkinlikler sunabilir ve herhangi bir zorluğu önlemek için önceden harekete geçebilirlerse

çocuklara başarılı bir şekilde ulaşabilirler (Açkgöz, 2005). Sadece destekleyici bir okul atmosferi çocukların öğrenmesine yardımcı olabilir. Bu durumda, öğretmenin katılımı da aynı derecede önemlidir. Ancak, sınıfta verimli bir öğrenme ortamının oluşmasına çeşitli unsurların katkıda bulunduğunun farkındayız. Bu unsurlara ek olarak öğretmenlerin mesleki deneyimleri, sorunlara verdikleri tepkiler, öğrenci ve öğretmen motivasyonu, okul-aile işbirliği ve iletişimi, çevre ve okulun eğitim politikası da vurgulanabilir (Dal, Erdem ve Taş, 2005). Öğretmen, sınıfın önünde mükemmel bir sınıf yönetimi sergileyecekse, sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin farkında olmalıdır. Bu durum, başarının güvence altına alınması için çok önemlidir.

Araştırma ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlere aşağıda belirtilen sorular yöneltilmiş ve yanıtları aranmıştır:

1. Sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?
2. Öğrencilerle disiplin konusunda karşılaştığınız zorlukları nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkmak konusunda ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 12 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örnekleme tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örnekleme yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örnekleme daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örnekleme büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örnekleme yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	34	12	Lisans
K2	Erkek	Sosyal Bilgiler	41	19	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42	20	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	10	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	41	20	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	18	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	34	10	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	35	10	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Türkçe	42	18	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	15	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	12	Yüksek Lisans
K12	Erkek	İngilizce	36	11	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 5 kadın 7 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Türkçe, 1 İngilizce, 1 Matematik, 1 Sosyal Bilgiler, 2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 6 Sınıf Öğretmeni bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler 33-42 yaş grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri bakımından ise en az 10 yıl, en fazla 20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 6 öğretmen yüksek lisans ve 6 öğretmen de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

Sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?

Öğrencilerle disiplin konusunda karşılaştığınız zorlukları nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkmak konusunda ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabilirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Sınıf Yönetimi Konusunda Katılımcıların Karşılaştığı En Büyük Zorluklar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Sınıf Yönetimi Konusunda Katılımcıların Karşılaştığı En Büyük Zorluklara İlişkin Temalar ve Görüşler

Temalar	Kodlar	f
Öğrenci Davranışları ile İlgili Zorluklar	Disiplin sorunları	3
	Ailelerin çocuklara tanıdığı sınırsız özgürlüğün okul ortamında kurallara uymayı zorlaştırması	1
	Akademik düzeyi düşük öğrencilerin diğer öğrencileri de olumsuz etkilemesi	1
	Öğrencileri kontrol etmek	1
	Öğrencilerin ayağa kalkmak, kalem açmak, sıraya kafasını koymak vb. davranışlarla öğretmenin veya diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması	1
	Öğrencilerin dersi tekrar etmemesi	1
	Öğrencilerin geç vakitte uyuyup okula uykusuz gelmesi	1
	Öğrencilerin öğretmeni dinlememeleri	1
	Öğrencilerin söz almadan konuşmaları	1
	Sınıf düzenini sağlamak	1
Öğrenci Motivasyon ve İlgisi ile İlgili Zorluklar	Öğrencilerin ilgisizliği	3
	Öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı	2
	Öğrencilerin isteksizliği	2
	Bazı öğrencilerin kahvaltı yapmadan okula gelmesi nedeniyle derse konsantre olamaması	1
	İlkokula küçük yaşta başlayan çocukların uyum sorunları	1
	Öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü	1
	Öğrencilerin çabuk sıkılmaları	1
	Öğrencilerin duyarsızlığı	1
	Öğrencilerin okul kültürüne uyum sorunları	1
Öğrenme Ortamı ve Öğrenci Farklılıklarından Kaynaklı Zorluklar	Kalabalık sınıflar	2
	Öğrenciler arasındaki farklar, üstün yetenekliden özel eğitime kadar çeşitli gruptan öğrencilerin aynı ortamda bulunması	2
	Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinden kaynaklanan sorunlar	1

Tablo 2 incelendiğinde sınıf yönetimi konusunda katılımcıların karşılaştığı en büyük zorluklara ilişkin katılımcıların görüşlerinin; öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar (f=12) öğrenci motivasyon ve ilgisi ile ilgili zorluklar (f=13) öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar (f=5) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar teması altında; disiplin sorunları; ailelerin çocuklara tanıdığı sınırsız özgürlüğün okul ortamında kurallara uymayı zorlaştırması; akademik düzeyi düşük öğrencilerin diğer öğrencileri de olumsuz etkilemesi; öğrencileri kontrol etmek; öğrencilerin ayağa kalkmak, kalem açmak, sıraya kafasını koymak vb. davranışlarla öğretmenin veya diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması; öğrencilerin dersi tekrar etmemesi; öğrencilerin geç vakitte uyuyup okula uykusuz gelmesi; öğrencilerin öğretmeni dinlememeleri; öğrencilerin söz almadan konuşmaları; sınıf düzenini sağlamak şeklinde 10 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar teması altında katılımcıların karşılaştığı en büyük zorlukların başında disiplin sorunlarının (f=3) geldiği anlaşılmaktadır. Öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okul dışında aileler tarafından yaratılmış olan “Sınırsız Özgürlük” okul ortamında gerek kurallara uyma gerekse ilişki ve iletişim kurmada sorun yaratmakta. Her bireyin bir sınırı olması gerektiği, empati ihtiyacı, iletişimde dikkat edilmesi gereken hususlar özellikle aktarımında en çok sorun yaşadığım konulardır.” (K4)

“Disiplin Sorunları: Sınıf içinde disiplin problemleriyle karşılaşmak, öğrencilerini kontrol etmekte zorlanmak, sınıf düzenini elde etmek ve sınıfın öğrenme ortamını etkilemesini engellemek için mücadele etmek sınıf yöneticisi en büyük zorluklardan biridir.” (K6)

“İstenmeyen davranışlarla başa çıkma olarak söyleyebilirim. Sınıfta ders işlenişini engelleyen öğrencilerin dikkatini dağıtan, akademik düzeyi düşük öğrencilerin derse odaklanamaması ve diğer öğrencileri de olumsuz etkilemeleri.” (K7)

“Öğrencilerin dersi tekrar etmemesi, geç vakitte uyuyup okula uykusuz gelmesi.” (K9)

“Öğrencilerin söz almadan konuşmaları ve öğretmeni dinlememesi en büyük sınıf yönetiminde problem arz etmektedir. Ayrıca herhangi bir arkadaşının ya da öğretmenin ders ile ilgili konuşurken ayağa kalkmak, kalemini açmak, sıraya kafasını koymak vs. durumlar suretiyle konuşmacının dikkatini dağıtmak sınıf yönetiminde problemlerdendir.” (K10)

“...Ayrıca kültürel farklar nedeniyle öğrenciler arası disiplin sorunları da fazlasıyla görülmektedir.” (K12)

Öğrenci motivasyon ve ilgisi ile ilgili zorluklar teması altında; öğrencilerin ilgisizliği, öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı, öğrencilerin isteksizliği, bazı öğrencilerin kahvaltı yapmadan okula gelmesi nedeniyle derse konsantre olamaması, ilkokula küçük yaşta başlayan çocukların uyum sorunları, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü,

öğrencilerin çabuk sıkılmaları, öğrencilerin duyarsızlığı, öğrencilerin okul kültürüne uyum sorunları şeklinde 9 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar teması altında katılımcıların karşılaştığı en büyük zorlukların başında öğrencilerin ilgisizliği (f=3), öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı (f=2), öğrencilerin isteksizliği (f=2) gelmektedir. Öğrenci motivasyon ve ilgisi ile ilgili zorluklar teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öğrencilerin derse konuya motivasyonunun düşük olması. Öğrencilerin duyarsız olması, derse karşı olan kayıtsız tutumları, ilgisiz ve isteksizliği.” (K1)

“İlkokula yaş olarak küçük başlayan öğrencilerin okul ve sınıf kültürüne uyum sağlamada yaşadığı güçlük, derslerdeki dikkat sürelerinin az olması sebebi ile dağılan ve dağıtılan sınıf dikkat ve motivasyonu, arkadaşları ile yaşadığı uyum sorunu.” (K2)

“Öğrencilerimin dikkatini toplamakta zorlanıyorum. Açık alanda ders yaptığım için diğer uyaranlar dikkat dağınıklığına sebep olabiliyor.” (K3)

“Öğrencilerin okul kültürüne uyumu gün geçtikçe zorlaşmakta.” (K4)

“Dikkat dağıtıcı unsurların bulunması, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması. İlgisiz öğrenciler.” (K6)

“Öğrencilerin derse karşı ilgisi çok kısa süreli oluyor. Çabuk sıkılıyorlar. Ders ve okulun gereksiz olduğunu düşünüyorlar.” (K8)

“Öğrencilerin isteksiz tavırları, ...kahvaltı yapmadan okula gelmesi sonucunda oluşan derse ilgisizlik hali.” (K9)

Öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar teması altında; kalabalık sınıflar; öğrenciler arasındaki farklar, üstün yetenekliden özel eğitime kadar çeşitli gruptan öğrencilerin aynı ortamda bulunması; yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinden kaynaklanan sorunlar şeklinde 3 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar teması altında katılımcıların karşılaştığı en büyük zorluğun kalabalık sınıflar (f=2) olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Kalabalık sınıf mevcudlarında bu ihtiyaçların giderilmesi ve öğretmenlerin özenle desteklenmesi zorlaşmaktadır.” (K4)

“Sınıf yönetimi konusunda en çok tanısı konulmamış özel çocuklarla normal olan çocukları aynı bilgi ve becerilere tabi tutmaya çalışırken yaşıyorum.” (K5)

“Öğrenci Farkı: Üstün yetenekliden özel eğitime kadar çok çeşit grup öğrencinin aynı ortamda bulunması” (K6)

“Sınıf mevcudunun fazla olması zorluk yaşatmaktadır. Sınıf kalabalıklığı öğrencilerin oturma düzenini de etkilediğinden etkinlikleri ortaya koyarken uygun sınıf oturma düzeni sağlanamamaktadır. Bu durum sınıf yönetimini ve ders başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.” (K11)

“Farklı öğrenme kültürüne ait öğrencilerin heterojen olarak aynı sınıfta bulunmaları en büyük sorunların başında gelmektedir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda dil problemleri nedeniyle etkinliklerde sorunlar yaşanırken, seviye farkı olduğundan dolayı etkinlik planlamalarında sorun yaşanmaktadır.” (K12)

Öğrencilerle Disiplin Konusunda Karşılaşılan Zorluklar Konusunda Katılımcıların Değerlendirmeleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen; öğrencilerle disiplin konusunda karşılaştıkları zorlukları nasıl değerlendirdiklerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerle Disiplin Konusunda Karşılaşılan Zorluklar Konusunda Katılımcıların Değerlendirmelerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğrenci Davranışları ile İlgili Görüşler	İstenmeyen öğrenci davranışları eğitim ve öğretimi olumsuz etkiliyor	2
	Öğrencilerde fiziksel zorbalık örneklerinin görülmesi	1
	Öğrencileri derse odaklamak çok zor oluyor	1
	Öğrencilerin kural tanımaması	1
	Öğrencilerin okul ve sınıf kurallarının dışına çıkması	1
	Öğrencinin okuldan kaçması	1
	Sınıfta kalma olmadığı için öğrenciler çok rahat davranıyor	1
Öğretmen Yaklaşımları ile İlgili Görüşler	Dikkatlerini toplamak için farklı bir kimliğe bürünmek gerekiyor	1
	Kuşak farkının gitgide açılması	1
	Öğrencilerin zihin dünyasına çok fazla hitap edemiyoruz	1
	Öğretmen derse hazırlıklı gitmeli öğrencinin ders dışı meşguliyetler içerisine girmesine fırsat verilmemeli	1
	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmak	1
	Sınıf kurallarının uygulanmasında kararlı ve tutarlı davranmak	1
	Sınırsız ve kurlsız bir düzen olmayacağını öğrencilere aktarmak	1
Ailelerin Rolü ile İlgili Görüşler	Ailelerin ilgisizliği	2
	Okul yönetimi ve ailenin desteği olursa zorluklar daha kolay çözülür	2
	Ailenin gerekli yönlendirmeleri öğrenciye yapmaması	1
	Okulda öğrenciye verilen değerlerin evde ebeveynler tarafından desteklenmemesi	1
	Öğrencinin veli korkusundan evine gitmemesi	1
Eğitim Yönetimi ve Sistemi ile İlgili Görüşler	Cezaların caydırıcılığı bulunmuyor	1
	Öncelikle sorunun kaynağını tespit etmek	1
	Pandemi sürecinde öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşması disiplin sorunlarında artışa neden olması	1
	Sınıfta kalma geri gelmeli	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerle disiplin konusunda karşılaşılan zorluklar konusunda katılımcıların değerlendirmelerine ilişkin görüşlerin; öğrenci davranışları ile ilgili görüşler (f=8) öğretmen yaklaşımları ile ilgili görüşler (f=7) ailelerin rolü ile ilgili görüşler (f=7) eğitim yönetimi ve sistemi ile ilgili görüşler (f=4) olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci davranışları ile ilgili görüşler teması altında; istenmeyen öğrenci davranışları eğitim ve öğretimi olumsuz etkiliyor, öğrencilerde fiziksel zorbalık örneklerinin görülmesi, öğrencileri derse odaklamak çok zor oluyor, öğrencilerin kural tanımaması, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarının dışına çıkması, öğrencinin okuldan kaçması, sınıfta kalma olmadığı için öğrenciler çok rahat davranıyor şeklinde 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğrenci davranışları ile ilgili görüşler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

“Sınıfta kalma olmadığı için öğrenciler çok rahat davranıyor.” (K1)

“Sınıftaki disiplin sorunları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitsel amaçların arzu edilen düzeyde gerçekleşmesi önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, günün büyük bir bölümünü birbirleriyle iletişim kurarak, birbirlerini düşünerek ve yargılayarak geçirmektedirler. Bu iletişim ve etkileşim sırasında anlaşmazlık söz konusu olduğunda sınıf, öğretmen ile öğrencilerin güç mücadelelerine sahne olmaktadır. Çoğu öğretmen ve öğrenciye göre, bu mücadele en çok disiplin sorunları baş gösterdiğinde olmaktadır.” (K6)

“Yeni neslin zihin dünyası çok farklı. Daha bağımsızlar kapalı ortamlardan hoşlanmıyor ve 40 dakikalık ders süresi çok geliyor. Hareketliler ve bedensel aktiviteler daha dikkatlerini çekiyor. Derse odaklamak çok zor oluyor.” (K7)

“Disiplin sorunlarının bazıları öğretmen tarafından çözüme kavuşurken bazıları daha da büyümektedir. Öğrencilerin öğretmenlerine ve diğer öğrencilere karşı davranışlarının çözümüne çalışılırken öğrenci, daha da fazla tepki vererek fiziksel zorbalık göstermekte, hatta daha da ileri giderek yaralama ve darp etme durumuna kadar gitmektedir. Ayrıca öğrencinin okuldan kaçma, ...gibi durumlar gözlemlenmektedir.” (K10)

“Belirlenen okul ve sınıf kültürüne uyum kurallarının dışına çıkmalarını doğru bulmuyorum. Öğrencilerin kural tanımamaları, birlikte belirlenmesine rağmen kurallara uyulmaması sonucu oluşan karmaşalar düzeni bozmaktadır. Aynı ortamda bulunan küçük grupların disiplinsiz davranışları nedeniyle tüm grubun düzeni bozulmakta ve disiplinsiz davranışlar tüm ekibin öğrenmesini olumsuz etkilemektedir.” (K12)

Öğretmen yaklaşımları ile ilgili görüşler teması altında; dikkatlerini toplamak için farklı bir kimliğe bürünmek gerekiyor, kuşak farkının gitgide açılması, öğrencilerin zihin dünyasına çok fazla hitap edemiyoruz, öğretmen derse hazırlıklı gitmeli öğrencinin ders dışı meşguliyetler içerisine girmesine fırsat verilmemeli, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmak, sınıf kurallarının uygulanmasında kararlı ve tutarlı davranmak, sınırsız ve kurlsız

bir düzen olmayacağını öğrencilere aktarmak şeklinde 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmen yaklaşımları ile ilgili görüşler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Her çocuk özel ve önemlidir. Bizler çocuklarımızın çok yönlü gelişimini sağlamakla mükellefiz. Öncelikle çocuklarımızın sağlıklı hayata adaptasyonunu sağlamak için okulun neden var olduğunu onlara benimsetmeliyiz. Disiplinin yalnızca okul ile ilgili bir kavram olmadığını, öz disiplinin önemini onlara yaşatarak, anlamlandırmalarını sağlamalıyız. Sınırsız ve kuralsız bir düzen olmasının mümkün olmadığını, her bireyin hakları ve amaçları olduğunu muhakkak seviyelerine indirgeyerek aktarmalıyız.” (K4)

“...Daha sonra ise sınıf kurallarını birlikte oluşturup uyulmaması halinde yaşanacak sorunları net bir şekilde ortaya koyarım. Sonrasında da bu kuralların uygulanması noktasında kararlı ve tutarlı bir duruş sergilerim.” (K5)

“Öğrencilerin zihin dünyasına çok fazla hitap edemiyoruz. Kuşak farkı son dönemde git gide açılıyor. Dikkatlerini toplamak için farklı bir kimliğe bürünmek gerekiyor.” (K8)

“Öğretmenin derse hazır durumda gitmesi dersin işleyişini aksatacak durumla karşılaşmaması sağlıyor. Dersi dolu dolu işlemek yani öğrencinin ders dışı meşguliyetler içerisine girmesine engel olmak gerekiyor. Derste boşluk oluşturmayarak disiplin problemi oluşmasını engellemeye gayret ediyorum.” (K9)

Ailelerin rolü ile ilgili görüşler teması altında; ailelerin ilgisizliği, okul yönetimi ve ailenin desteği olursa zorluklar daha kolay çözülür, ailenin gerekli yönlendirmeleri öğrenciye yapmaması, okulda öğrenciye verilen değerlerin evde ebeveynler tarafından desteklenmemesi, öğrencinin veli korkusundan evine gitmemesi şeklinde 5 adet kod bulunduğu görülmektedir. Ailelerin rolü ile ilgili görüşler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Aileler arası eğitim, kültür farkı ve öğretmen iş birliği, çocuğu ile ilgi eksikliği sebebi ile oluşan davranışsal problemler oluyor genelde.” (K2)

“Okul yönetiminin ve ailenin desteği olursa disiplin konusundaki zorluklar bize çok yansımadan problem çözüyor genelde.” (K3)

“...Aileler bu konuda kesinlikle paydaş olmalı. Örneğin 6 yıl boyunca yanlış verilmiş mesaj ve alt mesajları, hayatının 7.yılında, hayatına yeni dahil olmuş öğretmen tarafından düzenlenmesinden önce doğduğu andan itibaren hayata uyumlu biçimde çocuğa aktarılması ve okulda da doğru şekilde desteklenmesi çocuğun hem psikolojik hem sosyal gelişimi için daha sağlıklı olacaktır.” (K4)

“Ayrıca ...veli korkusundan evine gitmeme gibi durumlar gözlemlenmektedir.” (K10)

“Eğitim ilk olarak ailede başlar. Okulda öğrenciye verilen kazanım evde ebeveynler tarafından da desteklenmediği için davranış kazandırmak çok zorlaşmaktadır. Öte yandan öğrenci disipline ederken veli ilgisinin olmaması öğrencinin başarı durumunu etkilemekte, öğrenci gerekli yönlendirmeleri aileden görmemekte ve disipline problemleri ile bu nedenle karşılaşmaktadır.” (K11)

Eğitim yönetimi ve sistemi ile ilgili görüşler teması altında; cezaların caydırıcılığı bulunmuyor, öncelikle sorunun kaynağını tespit etmek, pandemi sürecinde öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşması disiplin sorunlarında artışa neden olması, sınıfta kalma geri gelmeli şeklinde 4 adet kod bulunduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi ve sistemi ile ilgili görüşler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Cezaların. Caydırıcılığı bulunmamaktadır. Sınıfta kalma geri gelmeli.” (K1)

“Öncelikle sorunun kaynağının tespit etmeye çalışırım.” (K5)

“Özellikle pandemi sürecinin yaşanmasından ötürü öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşmaları nedeniyle disiplin sorunları çok fazla görülüyor.” (K10)

Öğrenciler Arasındaki Olumsuz Davranışlarla Başa Çıkma Konusunda Katılımcıların Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkma konusunda ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrenciler Arasındaki Olumsuz Davranışlarla Başa Çıkma Konusunda Katılımcıların Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Ailelerin Olumsuz Tutumları	Yanlış anne-baba tutumları ya da benim çocuğum yapmaz yaklaşımı	5
	Ebeveynlerin iş birliğinden kaçınmaları	4
	Ailelerin eğitimsizliği ve aile baskısı	1
	Ailelerin ilgisizliği	1
	Aşırı koruyucu aile tutumundan destek alan öğrencinin hatasını anlamaması	1
Yönetim ve Öğretmenlerle Güçlükler	Rehber öğretmen bulunmayışı ya da yetersiz rehberlik hizmetleri	2
	Yasal boşluklar ve caydırıcı olmayan disiplin hükümleri	2
	Akademik başarısı düşük öğrencilere yeterli zaman ayrılamaması	1
	Bazı olumsuz davranışlardan öğretmenin haberdar olmaması	1
	Çalışanların istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır takınmamaları	1
	Otorite, hakimiyet ve yönlendirme gücü	1
Öğrenci Tutum ve Davranışları ile Güçlükler	Hatayı kabullenme, özür dileme ve tekrarlamama gibi erdemlerin bulunmayışı	1
	Öfkesini kontrol edemeyen öğrencilerin öfkesini dindirmek	1
	Öğrenciler arasında görülen yaygın akran zorbalığı	1
	Öğrencilerde görülen yaygın ergen zorbalığı	1
	Öğrencilerin her zaman kendilerini haklı görmesi	1
	Öğrenciye davranış değişikliği kazandırılmaması	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkma konusunda katılımcıların karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerin; ailelerin olumsuz tutumları (f=12) yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler (f=8) öğrenci tutum ve davranışları ile ilgili güçlükler (f=6) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Ailelerin olumsuz tutumları teması altında; yanlış anne-baba tutumları ya da benim çocuğum yapmaz yaklaşımı, ebeveynlerin iş birliğinden kaçınmaları, ailelerin eğitimsizliği ve aile baskısı, ailelerin ilgisizliği, aşırı koruyucu aile tutumundan destek alan öğrencinin hatasını anlamaması şeklinde 5 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin olumsuz tutumları ile ilgili olarak katılımcıların karşılaştığı en büyük zorlukların başında yanlış anne-baba tutumları ya da benim çocuğum yapmaz yaklaşımı (f=5) ile ebeveynlerin iş birliğinden kaçınmaları (f=4) hususlarının geldiği görülmektedir. Ailelerin olumsuz tutumları ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Veli öğrenci iş birliğinin oluşmaması.” (K1)

“Problemi çözmeye veli ile iş birliğine girildiğinde ya aldırılmaz veli profili ile karşılaşılması ya da benim çocuğum yapmaz zihniyetindeki veli ile karşılaşılması bu sebeple de problemin çözümünün gecikmesi ya da çözülememesi.” (K2)

“Öğrenciler gelenlere hata yaptığının farkında oluyor bu nedenle problem çözülebiliyor fakat aile çocuğu aşırı koruyucu aile tutumu ile yaklaşınca maalesef öğrenci destek bulup yaptığı hatayı fark edemiyor. En büyük zorluk ailenin aşırı koruyucu olması.” (K3)

“Ailelerin olaylara, hayata ve çocuğa bakış açısı yine zaman zaman bu durumu çok zorlaştırmakta. Son dönemde sıklıkla duyduğumuz “Ama öğretmenim annem/babam dedi ki; birisi sana vurursa sen de ona vur” cümlesinin temelinde maalesef yanlış anne baba tutumları yer almaktadır. Bu durum yine sağlıklı çözümlenmelere engeldir.” (K4)

“Özellikle argo ve şiddet eğilimli çocuklarda sorunun asıl kaynağı aile ve çevresel faktörler olduğu için veli-öğretmen iş birliği noktasında öncelikle kabul şarttır. Aile bunu kabul etmediği zaman da çözüm konusunda çıkmazlar yaşanabiliyor.” (K5)

“Aile ilgisizliği-egitim eksikliği veya gereksiz baskısı.” (K6)

“En büyük sorun velilerin öğretmene değil çocuğuna inanması. Hiçbir öğretmen öğrencisinin kötü olmasını istemez. Veli öğretmene değil çocuğunun sözünün doğruluğuna inanıyor.” (K9)

“En büyük güçlük bana göre öğrencinin ebeveynlerinin iş birliğinden kaçınmalarıdır. Hatta ve hatta iş birliğinden ziyade çözümü baltalama davranışları ile çok fazla karşılaşmaktadır. Veliler kendi öğrencilerine hiçbir olumsuz durumu yakıştırmamaktadırlar. Hal böyle olunca durum daha da kötüye giderek sorun başka bir boyuta kadar gitmektedir.” (K10)

“Gözle görülen olumsuz davranışların özellikle öğrenci ve velilerin karşı duruşları nedeniyle çözüme kavuşturulması için gösterilen her türlü çaba, tüm paydaşlarla yapılan iş birlikleri çözümsüzlükle sonuçlanmaktadır. Bu durumda öğretmen ve idarenin işi fazlasıyla zorlaşmaktadır.” (K12)

Yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler teması altında; rehber öğretmen bulunmayışı ya da yetersiz rehberlik hizmetleri, yasal boşluklar ve caydırıcı olmayan disiplin hükümleri, akademik başarısı düşük öğrencilere yeterli zaman ayrılamaması, bazı olumsuz davranışlardan öğretmenin haberdar olmaması, çalışanların istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır takınmamaları, otorite, hakimiyet ve yönlendirme gücü şeklinde 6 adet kod

bulunduğu görülmektedir. Buna göre yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler teması altında katılımcılarca en çok dile getirilen güçlüklerin okullarda rehber öğretmen bulunmaması ya da rehberlik hizmetlerinin yetersizliği (f=2) ile yasal boşluklar ve caydırıcı olmayan disiplin hükümleri (f=2) olduğu anlaşılmaktadır. Yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Bazı konular bize yansıyor ama bazılarından haberimiz olmuyor.” (K1)

“Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı gösteren öğrencilere yeteri zamanın ayrılamaması. Yasal prosedürdeki boşluklar. Rehberlik hizmetlerinden gerekli desteğin sağlanamaması.” (K6)

“Otorite, hakimiyet ve yönlendirme güçlüğü yaşıyorum.” (K7)

“Öğrenciler arasında problem çıktığında onları dinleyerek işe başlıyorum. Haklı haksız ayırt etmeye gayret ediyorum. Yaptıkları davranışın doğru olmadığını hatırlatıyor bir daha aynı davranışların tekrarı olursa disiplin kurallarının işleteceğini belirtiyorum. Ancak disiplin yönetmeliği özellikle orta okullarda etkili olmadığı için caydırıcı olmuyor çoğu zaman.” (K9)

“Öfke kontrol davranış bozukluğu gibi konularda eğitimi rehberlik birimleri alanında uzman kişiler tarafından verilmesi önem arz etmektedir. Ancak her okulda rehber öğretmen bulunmadığından olumsuz davranışla başa çıkma da zorluk yaşamaktayız.” (K11)

Öğrenci tutum ve davranışları ile ilgili güçlükler teması altında; hatayı kabullenme, özür dileme ve tekrarlamama gibi erdemlerin bulunmaması, öfkesini kontrol edemeyen öğrencilerin öfkesini dindirmek, öğrenciler arasında görülen yaygın akran zorbalığı, öğrencilerde görülen yaygın ergen zorbalığı, öğrencilerin her zaman kendilerini haklı görmesi, öğrenciye davranış değişikliği kazandıramamak şeklinde 6 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğrenci tutum ve davranışları ile ilgili güçlükler ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Akran zorbalığı çok fazla öğrenciler arasında.” (K1)

“Öncelikle en zorlandığım noktanın öğrencilerin öfkesini dindirmek olduğunu düşünüyorum. Öfke kontrolünü sağlayamayan bireyin iletişime de kendisini kapatmakta ve bu kez ifade edemediği için öfke ve yanlış davranış dozu artmakta olduğunu görmekteyiz. Bu kısır döngüyü kırmanın en sağlıklı yönü zaman tanımak ve dingin, iletişime açık hale getirmek fakat ne yazık ki her bireye yeterli zamanı verme şansımız her zaman olmayabilmekte. Bazen dahil olmadığımız anlarda yaşanan sorunları çözümlenmek durumunda kalmaktayız. Bu durumda o anki ruh halleri, fikirleri, beden dilleri, öncesinde ne olduğu gibi konuyu çözümlenebilecek birçok önemli noktaya dahil olamadan sorunu çözmeye çalışmaktayız. Bu durum zaman zaman incitici olabilmekte çünkü her birey henüz kendisini ve olayları net aktarabilecek düzeyde olmamaktadır. Bu ifade edememiş duygusal sorunlar yaratabilmekte.” (K4)

“Öğrenci her zaman haklı olduğunu düşünüyor ...Suçunu kabullenme, özür dileme ve tekrarlamama gibi erdemler çok az.” (K7)

“Çocuklarda ergen zorbalığı da oldukça yaygın oluyor. Gücü yeten öğrenci diğer öğrencilere zorla bir şeyle yaptırmaya çalışıyor, tehdit edebiliyor.” (K9)

“Öğrencide davranış değişikliği kazandıramamak ve davranış değişikliğini sürekli hale getirememek büyük bir problemdir.” (K12)

SONUÇ

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; katılımcılara sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları en büyük zorlukların neler olduğu, öğrencilerle disiplin konusunda karşılaştıkları zorlukları nasıl değerlendirdikleri, öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkmak konusunda ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları soruları yöneltmiş ve bu soruların yanıtları aranmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analiz ve değerlendirilmesi sonucunda aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre; sınıf yönetimi konusunda katılımcıların karşılaştığı en büyük zorluklara ilişkin görüşler; öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar, öğrenci motivasyon ve ilgisi ile ilgili zorluklar, öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğrenci davranışları ile ilgili olarak katılımcılarca dile getirilen zorluklar; disiplin sorunları; ailelerin çocuklara tanıdığı sınırsız özgürlüğün okul ortamında kurallara uymayı zorlaştırması; akademik düzeyi düşük öğrencilerin diğer öğrencileri de olumsuz etkilemesi; öğrencileri kontrol etmek; öğrencilerin ayağa kalkmak, kalem açmak, sıraya kafasını koymak vb. davranışlarla öğretmenin veya diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması; öğrencilerin dersi tekrar etmemesi; öğrencilerin geç vakitte uyuyup okula uykusuz gelmesi; öğrencilerin öğretmeni dinlememeleri; öğrencilerin söz almadan konuşmaları; sınıf düzenini sağlamak şeklindedir. Buna göre öğrenci davranışları ile ilgili zorluklar teması altında

katılımcıların karşılaştığı en büyük zorlukların başında disiplin sorunlarının geldiği anlaşılmaktadır. Öğrenci motivasyon ve ilgisi ile ilgili zorluklar teması altında ise katılımcılarca; öğrencilerin ilgisizliği, öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı, öğrencilerin isteksizliği, bazı öğrencilerin kahvaltı yapmadan okula gelmesi nedeniyle derse konsantre olamaması, ilkokula küçük yaşta başlayan çocukların uyum sorunları, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü, öğrencilerin çabuk sıkılmaları, öğrencilerin duyarsızlığı, öğrencilerin okul kültürüne uyum sorunları dile getirilmiştir. Buna göre öğrenci davranışları ile ilgili olarak katılımcıların karşılaştığı en büyük zorlukların; öğrencilerin ilgisizliği, öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı ve öğrencilerin isteksizliği olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar teması altında da kalabalık sınıflar; öğrenciler arasındaki farklar, üstün yetenekliden özel eğitime kadar çeşitli gruptan öğrencilerin aynı ortamda bulunması; yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinden kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Buna göre öğrenme ortamı ve öğrenci farklılıklarından kaynaklı zorluklar teması altında katılımcıların karşılaştığı en büyük zorluğun kalabalık sınıflar olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerle disiplin konusunda karşılaşılan zorluklar konusunda katılımcıların değerlendirmelerine ilişkin görüşler; öğrenci davranışları ile ilgili görüşler, öğretmen yaklaşımları ile ilgili görüşler, ailelerin rolü ile ilgili görüşler, eğitim yönetimi ve sistemi ile ilgili görüşler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Disiplin konusunda karşılaşılan öğrenci davranışları ile ilgili olarak katılımcılarca dile getirilen zorluklar: istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemesi, öğrencilerde fiziksel zorbalık örneklerinin görülmesi, öğrencileri derse odaklamanın çok zor olması, öğrencilerin kural tanımaması, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarının dışına çıkması, öğrencinin okuldan kaçması, sınıfta kalma olmadığı için öğrencilerin çok rahat davranmaları olmuştur. Öğretmen yaklaşımları ile ilgili görüşler teması altında ise katılımcılarca ifade edilen zorluklar: öğrencilerin dikkatlerini toplamak için farklı bir kimliğe bürünmek gerektiği, kuşak farkının gitgide açıldığı, öğrencilerin zihin dünyasına çok fazla hitap edemediklerini, öğretmenin derse hazırlıklı gitmesi ve öğrencinin ders dışı meşguliyetler içerisine girmesine fırsat verilmemesi, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturma, sınıf kurallarının uygulanmasında kararlı ve tutarlı davranma, sınırsız ve kuralsız bir düzen olmayacağını öğrencilere aktarma şeklinde olmuştur. Öğrencilerle disiplin konusunda karşılaşılan zorluklarda ailelerin rolü ile ilgili görüşler: teması altında; ailelerin ilgisizliği, okul yönetimi ve ailenin desteği olursa zorluklar daha kolay çözülür, ailenin gerekli yönlendirmeleri öğrenciye yapmaması, okulda öğrenciye verilen değerlerin evde ebeveynler tarafından desteklenmemesi, öğrencinin veli korkusundan evine gitmemesi şeklindedir. Öğrencilerle disiplin konusunda karşılaşılan zorluklarda eğitim yönetimi ve sisteminin rolü ise; cezaların caydırıcılığı bulunmuyor, öncelikle sorunun kaynağının tespit edilmesi gerektiği, pandemi sürecinde öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşmasının disiplin sorunlarında artışa neden olması, sınıfta kalma geri gelmesi gerektiği şeklinde dile getirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkma konusunda katılımcıların karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşler: ailelerin olumsuz tutumları (f=12) yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler (f=8) öğrenci tutum ve davranışları ile ilgili güçlükler (f=6) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu duruma göre; öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlarla başa çıkma konusunda öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin en fazla ailelerin olumsuz tutumlarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ailelerin olumsuz tutumları olarak; yanlış anne-baba tutumları ya da benim çocuğum yapmaz yaklaşımı, ebeveynlerin iş birliğinden kaçınmaları, ailelerin eğitimsizliği ve aile baskısı, ailelerin ilgisizliği, aşırı koruyucu aile tutumundan destek alan öğrencinin hatasını anlamaması belirtilmiştir. Buna göre ailelerin olumsuz tutumları ile ilgili olarak katılımcıların karşılaştığı en büyük zorlukların başında yanlış anne-baba tutumları ya da benim çocuğum yapmaz yaklaşımı (f=5) ile ebeveynlerin iş birliğinden kaçınmaları (f=4) hususlarının geldiği görülmektedir. Yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler teması altında ise katılımcıların dile getirdiği zorluklar: rehber öğretmen bulunmayışı ya da yetersiz rehberlik hizmetleri, yasal boşluklar ve caydırıcı olmayan disiplin hükümleri, akademik başarısı düşük öğrencilere yeterli zaman ayrılamaması, bazı olumsuz davranışlardan öğretmenin haberdar olmaması, çalışanların istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır takınmaması, otorite, hakimiyet ve yönlendirme gücü şeklinde sıralanmıştır. Buna göre yönetim ve öğretmenlerle ilgili güçlükler teması altında katılımcılarca en çok dile getirilen güçlükler okullarda rehber öğretmen bulunmayışı ya da rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ile yasal boşluklar ve caydırıcı olmayan disiplin hükümlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci tutum ve davranışları ile ilgili güçlükler teması altında katılımcılar: hatayı kabullenme, özür dileme ve tekrarlamama gibi erdemlerin bulunmayışı, öfkesini kontrol edemeyen öğrencilerin öfkesini dindirmek, öğrenciler arasında görülen yaygın akran zorbalığı, öğrencilerde görülen yaygın ergen zorbalığı, öğrencilerin her zaman kendilerini haklı görmesi, öğrenciye davranış değişikliği kazandıramamak görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öneriler

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen soruların yanıtlanmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

Okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi ve bu alandaki personel açığının giderilmesi,

Ebeveyn iş birliğinin teşvik edilmesi; yönetici ve öğretmenlerin ailelerle daha etkin iletişim kurmaları ve iş birliği yapmaları konusunda daha fazla çaba göstermeleri, ayrıca velilerin eğitim, seminer ve toplantılar yolu ile bu konuda sık sık bilgilendirilmesi,

Okullardaki disiplin kurallarının ve uygulamalarının (disiplinsiz öğrencilerin disiplinli öğrencilerin eğitim hakkını olumsuz olarak etkilediği dikkate alınarak) Bakanlıkça yeniden gözden geçirilerek öğrenci davranışlarının yönetimi için net kurallar ve caydırıcı cezalar oluşturulması ve etkili bir şekilde uygulanması,

Öğretmenlerin sınıf yönetimi, iletişim ve öğrenci davranışları konularında kapsamlı eğitimlere tabi tutularak alandaki bilgilerini yenilemeleri ve geliştirmelerinin sağlanması,

Öğretmenlerin, derslere hazırlıklı gelmeleri, sunumlarını öğrencilerin ilgisini çekecek, onları motive edecek ve katılımlarını teşvik edecek şekilde yapmaları,

Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarının analiz edilerek bu davranışların altında yatan nedenlerin belirlenmesi ve buna göre önlem alınması,

Öğretmenlerin, sınıf düzeni ve kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturarak onların katılımını sağlaması ve mutlaka bu kuralların tutarlı bir şekilde uygulanmasının, uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi. (Yayın no. 492044) (Yüksel Lisans Tezi, Ege Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Babaoğlu E., Yıldırım C. (2010) Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. E-Journal of New World Sciences Academy

Başar, H. (1999). Sınıf yönetimi. Ankara: MEB. Yayınları.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., ve Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6):419-443.

Börsbo, B., Peolsson, M., ve Gerdle, B. (2008). Catastrophizing, depression, and pain: correlation with and influence on quality of life and health - a study of chronic whiplash-associated disorders. *Journal of Rehabilitation Medicine*

Celep, C. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplini. Üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erol, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. (Yayın no. 187457) (Yüksel Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Güney, S. (2015). İnsan kaynakları yönetimi. Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürsel, M. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, sınıf yönetimi, Ed: M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç, 131-160, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., ve Unutkan, Ö. P. (2006). Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım. Ya-Pa Yayınları.

Özel, A., ve Bayındır, N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya konularına yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2):143-152.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okul Müdürlerinin İş Doyumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma

A Research on the Examination of School Principals' Job Satisfaction

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin iş doyumlarının incelenmesine yönelik bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 9 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada okul müdürlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler üç temada incelenmiştir: öğrencilere ilişkin unsurlar, okul ve yönetime ilişkin unsurlar, ve mesleki unsurlar. Öğrencilere ilişkin unsurlar altında eğitim planlaması, öğrenci davranışları ve rol model olmanın heyecan yarattığı görülmüştür. Okul ve yönetime ilişkin unsurlar teması altında sorun çözme, liderlik, organizasyon, karar alma ve okul/sınıf ortamının iyileştirilmesi dikkat çekmiştir. Mesleki unsurlar teması altında ise mesleki gelişim, motivasyon ve iş doyumunu ön plandadır. Ayrıca, müdürlük görevinin olumsuz yönleri de üç temada sınıflandırılmıştır: mesleki ve iş yükü unsurları, paydaşlara ilişkin unsurlar, ve demoralizasyon/eleştiri kültürü. Bu kategoriler altında özlük hakları, iş yükü, gelir adaletsizliği, paydaş müdahaleleri, demoralizasyon ve yapıcı olmayan eleştiri gibi faktörler belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, müdürlük görevinde iş doyumunu artırmak için çalışma koşullarının, özlük haklarının ve toplumsal itibarın iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul Müdürü, İş Doyumu.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the job satisfaction of school principals. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 9 school principals selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. In this study, the factors affecting principals' job satisfaction were analyzed in three themes: factors related to students, factors related to school and administration, and professional factors. Under the factors related to students, educational planning, student behaviors and being a role model were found to create excitement. Problem solving, leadership, organization, decision-making, and improving the school/classroom environment were the most important factors under the theme of school and administrative factors. Under the theme of professional elements, professional development, motivation and job satisfaction were at the forefront. In addition, the negative aspects of the principalship were classified into three themes: professional and workload elements, stakeholder-related elements, and demoralization/criticism culture. Under these categories, factors such as personal rights, workload, income injustice, stakeholder interventions, demoralization, and unconstructive criticism were mentioned. Based on the results of the study, it is emphasized that working conditions, personal rights and social reputation should be improved in order to increase job satisfaction in the principalship.

Keywords: School, School Principal, Job Satisfaction.

GİRİŞ

İnsanlar kendi istekleri ve yetenekleri doğrultusunda bir meslek seçtiklerinde bile kariyerleri veya çalışma koşulları ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bireylerin karşılaştıkları zorluklar ve olumsuz olaylar çözülemediğinde çalışanlar neşeli olamamakta ve motivasyonları düşmektedir. İnsanların olumsuz deneyimleri, çözilemeyen sorunları ve güdülenme eksikliği iş tatminsizliğine yol açmaktadır. Düşük verimlilik, devamsızlık, işten ayrılma, kutuplaşma ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki ilişkilerde moral bozukluğu, iş tatminsizliğinin ve düşük motivasyonun sonuçlarıdır (Çelikkanat, 2000). Bir işyerinde iş tatmini yüksek bir çalışanın mutlu bir yaşam sürdüğü söylenirken, iş tatmini düşük bir çalışanın işine yabancılaştığı, işine karşı kayıtsızlık sergilediği ve hem işinde hem de iş dışındaki

Ali İhsan Engür¹ 
Selda Engür² 
Serpil Kara³ 
Sibel Eser⁴ 
Sinan Sel⁵ 
Seher Çetin Akduman⁶ 

How to Cite This Article

Engür, A. İ., Engür, S., Kara, S., Eser, S., Sel, S. & Akduman, S. Ç. (2023). "Okul Müdürlerinin İş Doyumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3560-3568. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71813>

Arrival: 16 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Gölcük Meslek Yüksekokulu, Makine ve Metal Teknolojileri Bölümü, Kocaeli, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, Kocaeli, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, MEB, Kocaeli, Türkiye

⁵ Uzman Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

⁶ Öğretmen, MEB, Gaziantep, Türkiye

yaşamında uyumsuzluk yaşadığı söylenmektedir (Erdoğan, 1999). İnsanlar işlerinden memnun olduklarında hayatlarının diğer yönlerinden de memnun olurlar. İnsanlar yaşamlarının büyük bir bölümünü iş yerinde geçirmekte ve burada yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler iş dışındaki yaşamlarını da etkilemektedir (Özyürek, 2009). Bu nedenle, bireylerin hayatlarının diğer yönlerinde de mutlu olmalarını sağlamak için işlerinden memnun olmalarını garanti altına almak için çaba gösterilmelidir. İş tatminsizliğinin olumsuz sonuçları arasında düşük iş performansı, işyerine yönelik olumsuz tutumlar, işe devamsızlık ve işten ayrılma isteği yer almaktadır. Andeson ve Ivanicki'ye (1984) göre, işlerinde mutsuz olan eğitmenler hem kendileri hem de öğrencileri hakkında olumsuz tutumlara sahip olma, işe mümkün olduğunca az gelme ve hatta yedek eğitmen olarak çalışmak için alanı bırakmayı düşünme eğilimindedir (Akçamete, 2001).

Şimşek (1995) iş tatmininin üç önemli yönü olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan ilki, bir iş durumuna karşı görülemeyen ve sadece ifade edilebilen duygusal bir tepki olmasıdır. Kazançların ve beklentilerin ne kadar iyi karşılandığının değerlendirilmesi ikinci bileşeni oluşturmaktadır. Ona göre, iş tatmini fikri son boyutta birbirleriyle bağlantılı çok çeşitli tutumları (işin kendisi, gelir, ilerleme beklentileri, yöntemler, iş arkadaşları vb. gibi) kapsamaktadır. Çalışan memnuniyeti söz konusu olduğunda, işyeri kültürü de aynı derecede önemlidir. Keser'e (2006) göre, mevcut elverişli çalışma ortamı, bir çalışanın iş yerine olan bağlılığını artıracaktır. Silah'a (2001) göre, iş tatminini belirleyen unsurlar çevresel ve kişisel değişkenler olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir. İş seviyesi, işin içeriği, destekleyici denetim, ücret ve ilerleme beklentileri çevresel faktörlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim, kültür, IQ ve istihdam ise kişisel faktörlere örnektir. Schultz ve Schultz'un (1990) araştırmasına göre, işle ilgili tutumlar kişisel özellikler, motivasyon ve yüksek beklentilerden etkilenebilir. Bazı çalışanlar tutarlı ve istikrarlı bir iş tatmini bildirmektedir. Dolayısıyla, iş tatmini iş özellikleriyle ilişkili değildir. Pozisyon, ücret, çalışma koşulları ve hedeflerdeki değişikliklerin bu kişilerin iş tatmini düzeyleri üzerinde çok az etkisi vardır. Bingöl'e (1997) göre, işten elde edilen maddi yarar, iş güvenliği, işin çalışanın yeteneklerine uygunluğu, zevk, üretimden duyulan gurur, yükselme olanağı, olumlu işyeri ilişkileri, işletmenin toplumdaki statüsü ve politikası, amirin tutumu ve sendikal ilişkiler iş doyumunu etkileyen faktörlerdir. Bu konunun çalışanların verimliliği, aidiyet duygusu, başarı hissi ve işe karşı tutumları ile yakından ilişkili olması, çalışma hayatında bireysel performansı ve verimliliği artırmaya yönelik çeşitli yaklaşımlarda önemsenmesinin nedenlerinden biridir. Hem işletmeler hem de insanlar günlük faaliyetlerinde bu konulardan etkilenmektedir. Çalışanlar, uyanık oldukları saatlerin çoğunu işte geçirdikleri için, temel insani ve fiziksel ihtiyaçlarının manevi taleplerinden önce karşılanmasını beklerler. Bu beklentinin karşılanmadığı durumlarda çalışanın fiziksel ve duygusal sağlığının yanı sıra genel yaşam memnuniyeti ve iş tatmini de önemli ölçüde etkilenir. Sonuç olarak, bir kurumun ne kadar iyi işlediği üzerinde zararlı etkiler ortaya çıkabilir. Bu iddiayı destekleyen araştırmalara göre, Serinkaya ve Bardakçı (2009) ile Ardıç ve Baş (2002), çalışanların iş tatmininin hem kişi hem de ait olduğu şirket üzerinde etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Örgütsel yapıdaki nitelik ve nicelik düşüşleri, çalışanların iş yerinde hata yapmalarına, kötü kararlar almalarına, işbirliği yapamamalarına, beceriksiz olmalarına, işe gelmeye isteksiz olmalarına, işlerinden uzaklaşmalarına ve hatta şirketten ayrılmalara neden olabileceği için düşük iş tatmini seviyelerinden kaynaklanabilir. Buna benzer şekilde Kahn (1973), iş mutsuzluğunun spontane grevler, iş yavaşlatma, düşük verimlilik ve disiplin sorunları gibi örgütsel sorunların daha ince tezahürlerinden sorumlu olduğunu iddia etmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin getirdiği hızlı sanayileşme değişimi, iş tatmini üzerinde en fazla etkiye sahip faktörlerden biridir. Sonuç olarak, makine yetenekleri giderek daha fazla insan becerilerinin yerini almaya başlamıştır. Acar'a (1993) göre, mevcut çalışma sistemleri, kişiyi son derece sıkı bir makine kontrolü altında tutarken, giderek daha az uzmanlık gerektiren ve görevi tamamlamaktan hiçbir zevk almayan sürekli bir değişim halindedir. Harcadıkları çaba karşılığında elde ettikleri başarı tatmini giderek azalan çalışanlar, işlerine daha da yabancılaşmakta ve insan emeğinin değeri her geçen gün düşerken bu süreçten ciddi şekilde etkilenmektedirler. Bu durumda yöneticilerin odaklanması gereken öncelikli konulardan biri çalışanlara ilham vermek ve iş tatminini artıracak araştırmalar yapmaktır. İş mutluluğu ile performans ve çıktı arasındaki doğrudan ilişki göz önüne alındığında, kurumsal operasyonların verimliliğini ölçmek için çalışanların iş memnuniyetini düzenli olarak değerlendirmek çok önemlidir. Davis'e (1981) göre, iş memnuniyetini değerlendirme süreci, bulguların hazırlanması, uygulanması ve analiz edilmesinin her aşamasında hem kurum içi hem de kurum dışı personel ve yönetim arasındaki iletişimi geliştirir (Farrel, 1999). Zihniyetlerin dönüşümü ek bir avantajdır. Bazı insanlar taramayı bir tahliye vanası veya duygularını boşaltmanın bir yolu olarak kullanır (Fichter, 1990). Diğerleri ise bunu, yönetimin çalışanlarına değer verdiğinin kanıtlanabilir bir kanıtı ve çalışanlara yönelik algıyı değiştirmek için bir neden olarak görür. Yöneticilerden ne beklendiğine dair daha iyi bir imaj çizmesi de bu sorunun bir başka faydasıdır. İş memnuniyeti anketlerinde çalışanlara genellikle yöneticinin ne kadar iyi görev dağılımı yaptığı, net talimatlar verdiği vs. sorulur (Clark, 2009). Bu, öğrencilerin çeşitli amirlerin farklı beklentilerini dolaylı bir şekilde gözlemlemelerini sağlar. Bu, çeşitli grupların ne tür bir yönetim eğitimine ihtiyaç duyduğunu anlamada yardımcı olur. Bu durumda yöneticilerin odaklanması gereken öncelikli konulardan biri çalışanlara ilham vermek ve iş memnuniyetini artıracak araştırmalar yapmaktır. İş mutluluğu ile performans ve çıktı arasındaki doğrudan ilişki göz önüne alındığında, kurumsal faaliyetlerin verimliliğini ölçmek için çalışanların iş memnuniyetini düzenli olarak değerlendirmek çok önemlidir. Davis'e (1981) göre, iş memnuniyetini değerlendirme uygulaması, planlama, yürütme ve sonuçları tartışmanın her adımında personel ve amirler arasındaki iletişimi geliştirir. Zihniyetlerin dönüşümü ek

bir avantajdır. Bazı insanlar taramayı bir tahliye vanası ya da duygularını açığa çıkarmanın bir yolu olarak kullanmaktadır. Diğerleri ise bunu yönetimin çalışanlarına gösterdiği ilginin kanıtlanabilir bir kanıtı ve yönetimi daha olumlu görmeyi bir nedeni olarak görür. Yöneticilerden ne beklendiğine dair daha iyi bir imaj çizmesi de bu sorunun bir başka faydasıdır. Çalışanlar, iş memnuniyeti anketlerinde genellikle yöneticinin görevleri ne kadar iyi atadığı, net talimatlar verdiği vb. konularda sorgulanır. Bu, öğrencilerin çeşitli amirlerin farklı beklentilerini dolaylı bir şekilde gözlemlenmesini sağlar (Cudeck, 1989). Bu, çeşitli yönetici gruplarının ihtiyaç duyduğu eğitim türlerinin değerlendirilmesinde yardımcı olur. Yöneticiler, yönetim tarzının eğitimcilerin iş tatmini üzerinde etkisi olduğu gerçeğini göz önünde bulundurarak, personelin işyeri kararlarına katılmasına ve kendilerini ifade edebilecekleri işler üretmelerine olanak tanıyan politikalar uygulayarak çalışanların iş tatminini artırabilir. Sanat eğitimcileri, çalışmalarında ve öğrencileriyle birlikte giriştikleri sanatsal çabalarda yaratıcılıklarını ifade etme özgürlüğüne sahip olduklarında ve kendilerine yeterli teknik ve manevi destek sağlandığında, iş tatminleri artacaktır. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin iş doyumlarının incelenmesine yönelik bir araştırmadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim deseni. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açıları dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açıları derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 9 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açıları analiz etmek için kolayda örneklem yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Brans	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	48	23	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	45	23	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	49	26	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	52	26	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	33	10	Doktora
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	47	24	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	34	11	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	51	28	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	48	22	Yüksek Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 1 kadın 8 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Okul müdürleri ile yapılan çalışmada öğretmen olan tüm okul müdürlerinin branşları sınıf öğretmeni olarak bulunmuştur. 33-51 yaş aralığında bulunan katılımcılardan, en az 11 yıl, en fazla 28 yıllık kıdeme sahip okul müdürleri çalışmada yer almıştır. Öğrenim durumları incelendiğinde katılımcıların 1’i doktora, 6’sı yüksek lisans ve 2 öğretmen ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabilirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde okul müdürlerinde elde edilen veriler analiz edilerek görüşme formunda yer alan sıralama ile sunulmuştur.

Müdürlük pozisyonunun görevi yapmada heyecan yaratan yönlerine ilişkin katılımcı değerlendirmeleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Müdürlük pozisyonunun hangi yönleri sizi görevinizi yapmak için heyecanlandırıyor?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Müdürlük pozisyonunun görevi yapmada heyecan yaratan yönlerine ilişkin temalar ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilere İlişkin Unsurlar	Eğitimin Planlanması	4
	Öğrenci Davranışları	2
	Rol-Model Olma	2
Okul Ve Yönetime İlişkin Unsurlar	Sorunların Çözümü	3
	Değişime Öncülük Etmek-Liderlik	3
	Organizasyon Ve Karar Alma	3
	Okul Ve Sınıf Ortamının İyileştirilmesi	5
Mesleki Unsurlar	Mesleki Gelişim	2
	Motivasyon-İş Doyumu	3

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerde müdürlük pozisyonunun hangi yönlerinin görevi yapmada heyecan yaratmasına ilişkin temalar ve kodların katılımcı görüşlerine göre; “öğrencilere ilişkin unsurlar, okul ve yönetime ilişkin unsurlar ve mesleki unsurlar olmak” üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilere ilişkin unsurlar teması altında; “eğitimin planlanması, öğrenci davranışları ve rol-model olma” şeklinde üç kod bulunduğu görülmektedir. Öğrencilere ilişkin unsurlar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Rol model olan öğrenci –öğretmen ilişkisinin planlanması, sizlere teslim edilen öğrencilerin hem eğitim hem de ahlaki olarak yetişmesinde yönetici olarak görev yapmak.” (K1)

“..., eğitim – öğretimi destekleyici sosyal – kültürel etkinlikleri planlamak, ...” (K4)

“... . Öğrencilerde olumlu davranışlar görmek.” (K6)

“Öğretmen ve öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemek” (K7).

“Her şeyden önce öğrencilere faydalı olma ve daha sağlıklı eğitim ortamı sunmak. Okula ve bulunduğumuz çevreye faydalı işler yapabilmek.” (K9)

Okul ve yönetime ilişkin unsurlar teması altında; “sorunların çözümü, değişime öncülük etmek-liderlik, organizasyon ve karar alma ile okul ve sınıf ortamının iyileştirilmesi” şeklinde dört kod bulunduğu görülmektedir. Okul ve yönetime ilişkin unsurlar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“... sahada görülen sıkıntıların neler olduğunun ve nasıl düzeltilmesi gerektiğinde daha da iyi farkında oluna biliniyor.” (K2)

“Karşılaşılan sorunların imkanlar ölçüsünde çözülmesi veya çözüm üretme çalışmalarının istişare edilerek çözülmesi.” (K3)

“Organizasyon yapmayı seviyorum. Okul yöneticiliğinin büyük bölümü işleri organize etme üzerine kurulu., yenilikçi yaklaşımları eğitime entegre etmek okul yöneticiliğinin heyecanlı güzel yanları.” (K4)

“Okulda her anlamda olumlu yönde değişimlere öncülük etme fırsatı vermesi benim için önemlidir.Önemli eğitimsel kararlarda yetkili olmak, olumlu okul kültürü oluşturulmasında pay sahibi olmak, okulumdaki meslektaşlarının sorunlarına çözüm üretebilmek beni heyecanlandırmaktadır.” (K5)

“Öğrencilerin ve velilerin sorunlarını çözmek, okulu öğrencilerin daha iyi eğitim alabilecekleri şekilde düzenlemek....” (K6)

“Müdürlük pozisyonunda okula liderlik edip paydaşlarla okulda yapılan projeler ve bu projeler sonunda çıkan sonuçlar bizi heyecanlandırıyor....” (K8)

Son olarak mesleki unsurlar teması altında; “mesleki gelişim ve motivasyon-iş doyumunu” adlı iki kod bulunduğu görülmektedir. Mesleki unsurlar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“...olumlu dönütler almak eğitim yöneticiliği serüveninde en büyük motivasyon kaynağıdır....., okulumdaki meslektaşlarının sorunlarına çözüm üretebilmek beni heyecanlandırmaktadır.” (K5)

“...Öğretmen ve öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemek, Öğretmen ve öğrencilerin başarılarını görmek, Başarılarıyla okulumuzun ismini duyurmak” (K7).

“... Okula bıraktığımız etkinin izleri bizi sevindiriyor.” (K8)

Müdürlüğün mutsuz eden yönlerine ilişkin değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Müdürlüğün hangi yönleri sizi bu işten mutsuz ediyor?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Müdürlüğün mutsuz eden yönlerine ilişkin tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Mesleki ve İş Yükü Unsurları	Özlük Hakları ve Liyakatsizlik	2
	İş Yükü	4
	Gelir Adaletsizliği	2
	Yetki ve Sorumluluğun Denk Olmaması	3
	Kaynakların Yetersizliği	3
Paydaşlara İlişkin Unsurlar	Paydaşların (Veliler, MEB, Medya vs) Müdahalesi	7
	Sınırların Belirsizliği	3
Demoralizasyon ve Eleştiri Kültürü	Mesleki Saygınlığın Olmaması	3
	Motivasyon Kaybı	2
	Yapıcı Olmayan Eleştiri Kültürü	3

Tablo 3 incelendiğinde; müdürlük görevinin mutsuz eden yönlerinin neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerinin; “mesleki ve iş yükü unsurları, paydaşlara ilişkin unsurlar ile demoralizasyon ve eleştiri kültürü” olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Mesleki ve iş yükü unsurlar teması altında; “özlük hakları ve liyakatsizlik, iş yükü, gelir adaletsizliği, yetki ve sorumluluğun denk olmaması ile kaynakların yetersizliği” isimli beş adet kod bulunduğu görülmektedir. Müdürlük görevinin mutsuz eden yönlerinin mesleki ve iş yükü unsurları olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Milli Eğitim bakanlığı hem sayısal olarak fazla personeli olan ve birçok bakanlığın müdahil olduğu bir camia olduğunda bazı bakanlıkların iş yüklerinde Bizleri kapsıyor olması okul idaresini yordüğünü düşünüyorum.” (K2)

“Özlük haklarımız ile ilgili sıkıntılar (öğretmenlik dışında yönetici olarak ekstra sorunlarımız var) ve bu sıkıntılara yönetici sayısının az Sorumluluklarımız çok ama yetkimiz yok.” (K4)

“Verilen sorumluluğun karşılığında elde edilen gelirin yetersiz olması ... İlçe mem veya il MEM in her okula uygun olmasa dahi her okulda uygulanması için direttiği projemsi etkinlikler. ... Yardımcı hizmetler sınıfında çalışan kişi sayısının yetersiz olması motivasyonunu olumsuz etkiler.” (K5)

“... Aklınızdaki güzel projeleri imkansızlıklar nedeniyle yapamamak.” (K6).

“...eğitime katkı sağlamak görevinden ziyade bizlerin maddi işleri yoluna koyma ve maddi kaynak sağlama çabalarımız bizi yormaktadır. Bunların yanında aldığımız sorumluluğun ve çabanın maalesef maddi olarak karşılığını görmemekteyiz.” (K8)

“Adil olmayan ve liyakatsiz yönetici atama yönetmeliğinin olması...Okul müdürlerinin elinde fazla yetki olmaması okul işleyişinde öğrenci ve çalışanlarına karşı En ufak bir sorunda ise tek sorumlunun okul müdüründe olması.” (K9)

Paydaşlara ilişkin unsurlar teması altında; “paydaşların (veliler, MEB, Medya vs) müdahalesi ve sınırların belirsizliği” olarak iki kod bulunduğu görülmektedir. Müdürlük görevinin mutsuz eden yönlerinin paydaşlara ilişkin unsurlar olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Paydaşlarımızın okul ve sınıf içi işlerine karışması bizleri ve öğretmenlerimizi olumsuz etkilemektedir. Velilerin bilgiç tavırları idareci ve öğretmenleri rahatsız ediyor.” (K1)

“Milli Eğitim bakanlığı hem sayısal olarak fazla personeli olan ve birçok bakanlığın müdahil olduğu bir camia olduğunda bazı bakanlıkların iş yüklerinin de Bizleri kapsıyor olması, okul idaresini yorduğunu düşünüyorum.” (K2)

“... Velilerin sürekli sınıf değiştirmek için gelmeleri...” (K6)

“Velilerin idareci ve öğretmenlere karşı saygısız davranması...” (K7)

“... maalesef toplumda herkesin eğitim işine karışır hale gelmiş olmasıdır. Çocuklarımızı geleceğe dolu bir nesil hazırlarken yapacağımız çalışmalara gerek üst makamların gerekse velilerin hem destek olmaması hem de bizi bu sorumluluktan uzaklaştırmaları diyebiliriz...” (K8)

Demoralizasyon ve eleştiri kültürü teması altında; “ mesleki saygınlığın olmayışı, motivasyon kaybı ve yapıcı olmayan eleştiri kültürü” olmak üzere üç kod bulunduğu görülmektedir. Müdürlük görevinin mutsuz eden yönlerinin demoralizasyon ve eleştiri kültürü olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Medya öğretmenlik mesleği ile ilgili çıkan haberlerin aslı araştırılmadan eğitim camiasının tamamına yakın bir linç girişiminin yapılması. İyi yapılan örneklerin yansıtılmaması.” (K3):

“...ne kadar çalışırsak çalışalım sürekli eleştirilere maruz kalmak insanı demoralize ediyor. Yapıcı eleştiriler insanın kendisini geliştirmesine olanak tanıyor ama her konuda eleştiri .. sürekli muhalif olma durumu, sürekli şikayet eden bir kesim motivasyonumuzu düşürüyor...” (K4)

“Ne kadar adaletli, iyi niyetli olsanız da çalışma arkadaşlarımız ile her zaman sıkıntılar yaşayabiliyorsunuz....” (K6)

“Velilerin idareci ve öğretmenlere karşı saygısız davranması, Toplumda öğretmenlerimize verilen saygının düşük olması” (K7)

İş doyumunun artması için yapılması gerekenlere ilişkin katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “İş doyumunuzun artması için neler olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İş doyumunun artması için yapılması gerekenlere yönelik tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Çalışma koşullarının iyileştirilmesi	Yetki ve sorumluluk dengeliği	3
	Yeterli kaynak (personel, finansal vs) sağlanması	2
	Görev tanımının net yapılması	1
	Rahat fiziksel koşullar ve uyumlu çalışma ortamı	2
Özlük haklarının iyileştirilmesi	Gelir dengesinin sağlanması	6
	Atama ve tayin işlerinde liyakate önem verilmesi	3
Toplumsal itibarın düzeltilmesi	Toplumsal saygınlığın artırılması	3
	İşbirliği ve katılım	2

Tablo 4 incelendiğinde; müdürlük görevinde iş doyumunun artması için neler olması gerektiğine yönelik katılımcı görüşlerinin; “çalışma koşullarının iyileştirilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi ve toplumsal itibarın düzeltilmesi” olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Çalışma koşullarının iyileştirilmesi teması altında; “yetki ve sorumluluk denklığı, yeterli kaynak (personel, finansal vs) sağlanması, görev tanımının net yapılması ile rahat fiziksel koşullar ve uyumlu çalışma ortamı” isimli dört adet kod bulunduğu görülmektedir. Müdürlük görevinde iş doyumunun artması için yapılması gerekenin çalışma koşullarının iyileştirilmesi olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“...Yetki ve sorumluluk dengesinin iyi ayarlanması gerektiğini düşünüyorum. Sorumluluk çok ancak yetki az. (K2)

“... ,okulun bulunduğu çevre, çalıştığı binanın fiziki durumu vb. konularda olumlu çalışmaların yapılması gerekmektedir.” (K3)

“...Sorumluluk kadar yetkilerimizin de olması...” (K4)

“Verilen sorumluluklar karşısında gelir düzeyinin artması gerekir. Yeterli sayıda yardımcı hizmetler sınıfında çalışan olması gerekir...” (K5)

“...Okul iş ve işlemlerinde daha fazla yetki verilmesi. Ne kadar sorumluluk o kadar yetki.” (K9)

Özlük haklarının iyileştirilmesi teması altında; “gelir dengesinin sağlanması ve atama ve tayin işlerinde liyakate önem verilmesi” olarak iki kod bulunduğu görülmektedir. Müdürlük görevinde iş doyumunun artması için yapılması gerekenin özlük haklarının iyileştirilmesi olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“..., çalışanların ücret durumu iyileştirilmesi.” (K1)

“Özlük haklarımızın iyileştirilmesi...” (K4)

“Verilen sorumluluklar karşısında gelir düzeyinin artması gerekir...” (K5)

“Özlük haklarının düzeltilmesi, maddi olanaklarının iyileştirilmesi, iller arası tayin hakkı verilmesi ” (K6)

“...Maddi olarak iyileştirme yapılması.” (K7)

“...Bunun yanında eğitimcilerin maddi koşullarının düzeltilmesi iş doyumunu artıracaktır.” (K8)

“Adil ve liyakata dayalı bir yönetici atama yönetmeliğinin acilen çıkarılması, ...” (K9)

Toplumsal itibarın düzeltilmesi teması altında; “toplumsal saygınlığın artırılması ile işbirliği ve katılım” olarak iki kod bulunduğu görülmektedir. Müdürlük görevinde iş doyumunun artması için yapılması gerekenin toplumsal itibarın düzeltilmesi olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının tekrar kazandırılması, ...” (K3)

“...Talep, görüş ve önerilerimizin dikkate alınması.” (K4)

“...Öğretmen, öğrenci ve veli gelişimine pozitif etki sağlayacak uygulamaya dönük projeler etkin olarak yapılmalı. (K5)

“İdarecilere ve öğretmenlere gerekli değer verilmesi...Toplumda saygınlığımızın artırılması “(K7)

“... sadece müdürlerin değil tüm eğitim çalışanlarının toplumda itibar kazandırılıp yapılan mesleğe saygı duyulduğu zaman iş doyumunu artacaktır...” (K8)

SONUÇ

Okul müdürlerinin iş doyumlarının incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada, öğretmenlerde müdürlük görevi yapmada öğrencilere ilişkin unsurlar, okul ve yönetime ilişkin unsurlar ve mesleki unsurlar olmak üzere üç temanın heyecan yarattığı görülmüştür. Öğrencilere ilişkin unsurlar teması altında: “eğitimin planlanması, öğrenci davranışları ve rol-model olma” şeklinde üç kod; okul ve yönetime ilişkin unsurlar teması altında: “sorunların çözümü, değişime öncülük etmek-liderlik, organizasyon ve karar alma, okul ve sınıf ortamının iyileştirilmesi” şeklinde dört kod; mesleki unsurlar teması altında: “mesleki gelişim ve motivasyon-iş doyumunu” şeklinde iki kod yer almıştır.

Yine bu çalışmada “mesleki ve iş yükü unsurları, paydaşlara ilişkin unsurlar ile demoralizasyon ve eleştiri kültürü” olmak üzere üç tema altında müdürlük görevinin mutsuz eden yönleri sınıflandırılmıştır. Mesleki ve iş yükü unsurlar teması altında: “özlük hakları ve liyakatsizlik, iş yükü, gelir adaletsizliği, yetki ve sorumluluğun denk olmaması ile kaynakların yetersizliği” şeklinde beş kod; paydaşlara ilişkin unsurlar teması altında: “paydaşların müdahalesi ve sınırların belirsizliği” olarak iki kod; demoralizasyon ve eleştiri kültürü teması altında ise: “ mesleki saygınlığın olmayışı, motivasyon kaybı ve yapıcı olmayan eleştiri kültürü” olmak üzere üç kod bulunmuştur.

Araştırmada müdürlük görevinde iş doyumunun artması için yapılması gerekenler “çalışma koşullarının iyileştirilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi ve toplumsal itibarın düzeltilmesi” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi teması altında; “yetki ve sorumluluk denklığı, yeterli kaynak sağlanması, görev tanımının net yapılması ile rahat fiziksel koşullar ve uyumlu çalışma ortamı” isimli dört kod: özlük haklarının iyileştirilmesi teması altında; “gelir dengesinin sağlanması ve atama ve tayin işlerinde liyakate önem verilmesi” olarak iki kod; toplumsal itibarın düzeltilmesi teması altında; “toplumsal saygınlığın artırılması ile işbirliği ve katılım” olarak iki kod bulunmuştur.

Öneriler

Okul müdürlerinde ve öğretmenlerde iş doyumunu artırmak için şu öneriler getirilmiştir:

- ✓ Personel ve finansal kaynaklar artırılıp ve yeterli kaynak sağlanarak ile müdürlerin iş yükü daha etkili bir şekilde yönetilmeli.
- ✓ Atama ve tayin işlerinde liyakate önem verilmeli.
- ✓ Gelir dengesinin sağlanması için müdürlerin maaş ve özlük hakları gözden geçirilmeli ve adil bir şekilde düzenlenmeli.
- ✓ Yetki ve sorumluluk denklığı sağlanarak, müdürlerin daha etkili kararlar almasına destek verilmeli.
- ✓ Motivasyonun kaybını engellemek için başarıları öne çıkaracak ve ödüllendirecek sistemler geliştirilmeli.
- ✓ Öğretmenlere ve yöneticilere yönelik yapıcı eleştiri kültürünü teşvik edecek programlar ve rehberlik oluşturulmalı.
- ✓ Okul yönetiminde paydaşların ve medyanın katılımıyla toplumsal destek artırılmalı.
- ✓ Şeffaf karar alma süreçleri ve öğretmenlerin katılımını teşvik eden yönetim yaklaşımları benimsenmeli.
- ✓ Mesleki gelişim ve motivasyon desteklenerek öğretmenlerin iş tatmini artırılmalı.
- ✓ Eğitim fırsatları, seminerler ve atölyeler aracılığıyla öğretmenlerin kişisel ve profesyonel büyümelerine katkı sağlanmalı.
- ✓ Okul ve sınıf ortamının iyileştirilmesiyle öğretmenlerin iş memnuniyetini olumlu yönde etkilenmeli.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ardıç, K. ve Baş, T. (2002). The impact of age on the job satisfaction of turkish academicians. Ankara: Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Bingöl, D. (1997). Personel yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Clark D. (2009). Professional values: A study of education and experience in nursing students and nurses (Doctoral dissertation). Capella University, Umi Number: 3372808.
- Cudeck, R. (1989). Analysis of correlation matrices using covariance structure models. Psychological Bulletin, 105, 317-327.
- Çelikkanat, C. (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. (1. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Davis. K. (1981). Human behavior at work (Sixth Edition). New Delhi: TATA McGrawHill Publishing Company Ltd.
- Erdoğan, İ. (1999). İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayınları. 5, 246 – 251.
- Farrel, C. (1999). The growing pains on globalization. Businessweek, 26 April, p.27.
- Fichter, J. (1990). Sosyoloji nedir? Konya: Toplum Yayınları
- Kahn, L. R. (1973). The work module: A tonic for lunchpail lassitude. Psychology Today, February.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Keser, A. (2006). Çalışma yaşamında motivasyon. Bursa: Alfa Akademi
- Özyürek, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Ve Yöneticilerinin İş Doyumu, Kişisel Özellik Ve Mesleki Yeterlik Algısının Değerlendirilmesi, MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 110(182), 8- 18.

- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (1990). *Psychology and industry today*. New York: Mc Million Publishing Company
- Serinkaya, C. ve Bardakçı, A. (2009). Pamukkale üniversitesindeki akademik personelin iş tatminleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(21), 115-132.
- Silah, M. (2001). *Çalışma psikolojisi*. Ankara: Selim Kitabevi.
- Şimşek, L. (1995). İş tatmini. *Verimlilik Dergisi*, 12, 91-104.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Okul Kültürünün Aktarımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Teachers' Views on the Transmission of School Culture

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul kültürünün aktarımı hakkında görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Okul kültürünün öğrencilere aktarılmasında en etkili yöntemler rol model alma davranışı, sosyo-kültürel etkinlikler, iletişim, işbirliği, öğrencinin hazır bulunması ve yaparak yaşayarak öğrenme olarak belirlenmiştir. Bu süreçte karşılaşılan zorluklar ise aileye ilişkin olumsuzluklar, soyut değerlerin aktarımı, yanlış alışkanlıklar, programlara uyum, olumsuz idare ve öğretmen tutumları, öğrenci davranışları ve sınırlı imkanlar şeklinde özetlenmiştir. Ayrıca, okul kültürünün öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinde, kültürün başarıyı artırma, iş birliği kültürü, öğrenci sayısı ve başarılı liseler örnekleri ile öğrenci davranışlarını olumlu şekilde etkileme vurgulanmıştır. Okul kültürünü benimsemeyi teşvik etmek için kullanılan stratejiler arasında örneklendirme, olumlu pekiştireçler, sorumluluk verme, etkinliklere katılım, kişiye özgü yaklaşım, eşit ve adil davranış yaklaşımları ve kuralların hatırlatılmasının önemi belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Kültür, Örgüt Kültürü, Okul Kültürü.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine their views on the transfer of school culture. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 15 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. The most effective methods in transferring school culture to students were determined as role modeling behavior, socio-cultural activities, communication, cooperation, student readiness and learning by doing. The difficulties encountered in this process were summarized as family-related negativities, transfer of abstract values, wrong habits, adaptation to programs, negative administrative and teacher attitudes, student behaviors and limited opportunities. In addition, when the impact of school culture on student achievement and behaviors was examined, it was emphasized that culture positively affects student behaviors with examples of increasing achievement, culture of cooperation, number of students and successful high schools. Among the strategies used to encourage the adoption of school culture, the importance of exemplification, positive reinforcements, giving responsibility, participation in activities, personalized approach, equal and fair behavior approaches, and reminding the rules were mentioned.

Keywords: School, Culture, Organizational Culture, School Culture.

GİRİŞ

Eğitim kurumlarında planlama, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin etkililiğine katkı sağlayan unsurlardan biri de örgüt kültürüdür. Araştırmacılar, güçlü bir okul kültürünün yokluğunun kurumun büyümesini engellediğini iddia etmektedir (Barkley, 2013; Etin ve Baş, 2021). Etkili ve olumlu bir kurum kültürüne sahip eğitim kurumları, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını ve isteklerini etkileyerek okula bağlılığı artırır, okula ve yöneticilere güveni besler, yıkıcı konuşmaları durdurur ve okulun başarı düzeyini yükseltir (Gümüşeli, 2006). Özetle, örgütsel kültür faktörleri eğitim hizmetlerinin kalitesinin ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Çalışanlar arasındaki işbirliği, dayanışma ve ilişkiler, eğitim kurumları gibi bilgi tabanlı işletmelerin kurum kültürünü şekillendiren değişkenler olarak kabul edilmektedir (Sezgin, 2010). İş arkadaşları arasındaki ilişkiler ve iletişimin yanı sıra adanmışlık, sadakat ve işbirliği, bu ortamda okulun başarısı için çok önemlidir. Örgüt kültürü, yöneticiler ve liderler tarafından oluşturulur ve liderlerin davranışları örgüt kültüründen etkilenir (Demir, Uğurluoğlu ve Ürek, 2017). Okul yöneticilerinin en önemli sorumluluklarından biri, güçlü bir okul kültürünün geliştirilmesini

Çağla Atış¹ 
Hacı Bayram Karakütük² 
Yaser Karaaslan³ 
Ümmü Ekici⁴ 

How to Cite This Article

Atış, Ç., Karakütük, H. B., Karaaslan, Y. & Ekici, Ü. (2023). "Öğretmenlerin Okul Kültürünün Aktarımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3569-3577. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71834>

Arrival: 16 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Malatya, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Antalya, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

sağlamak olarak görülebilir. Yöneticiler ve öğretmenler paylaşılan değerler, inançlar ve gelenekler gibi okul kültürünü oluşturan unsurlar etrafında bir araya geldiklerinde güçlü ve başarılı bir okul kültürü ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2012). Kültür kavramının okul yaşamında kullanılması 1932 yılında Waller ile başlamıştır. Waller, Okulların Kendi Kimliği Vardır adlı kitabında okul kültürünün orantısız uygulamaların karmaşık gelenekleri, görenekleri, ahlaki ilkeleri ve kişisel ilişki ritüellerinden ortaya çıktığını savunmuştur. Okul kültürü kavramı, 1980'li yıllarda örgütsel performans bağlamında araştırma camiasının dikkatini çekmeye başlamıştır (Schoen ve Teddlie, 2008). Araştırmalar çoğunlukla örgüt iklimi ve örgüt kültürü adları altında yürütülmüş, son yıllarda ise okul iklimi ve okul kültürü gibi terimler kullanılmaya başlanmıştır. Bu terimler genellikle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Terzi, 2019). Chen'e (2000) göre okul kültürü, okula devam eden tüm insanlar tarafından paylaşılan normlar, değerler ve inançlar sistemidir. Okul kültürü, okulun ruhudur, okulun imzasıdır. Bu nedenle okul kültürü, okulun örgütsel gerçekliğini anlamak için önemlidir (Terzi, 2019). Deal ve Peterson (1990) okul kültürünün, o örgütteki bireylerin düşüncelerini, inançlarını ve davranışlarını şekillendirmeye yardımcı olan bir sistem olduğunu düşünmektedir. Peterson'a (2002) göre okul kültürü, bir okulun kişiliğini oluşturan normlar, değerler, inançlar, törenler, ritüeller, semboller ve hikâyelerdir. Stolp'a (1994) göre okul kültürü, okul topluluğu tarafından değiştirilebilen normları, değerleri, inançları, törenleri, ritüelleri, gelenekleri ve mitleri içerir (aktaran Bilgin, 2018). Okul kültürünün kapsadığı inançlar, gelenekler ve alışkanlıklar zaman içinde yerleşir ve o okulun kültürü haline gelir. Okul, içinde bulunduğu toplumun kültüründen etkilenirken aynı zamanda o toplumun kültürünün de değişmesine neden olur. Yeni bir öğretmen okulun kültürünü gözlemleyerek tanımaya çalışır. Daha sonra bu kültürü kanıksar ve onun bir parçası haline gelir. Bu durum okuldaki somut ve operasyonel süreçleri etkileyebilir (MEB, 2009). Okullar, örgün eğitim programlarına bağlı olarak belirli zaman dilimlerinde belirli yaş grubundaki bireylere eğitim verilen yerlerdir. Okullar insanlara benzer. Hepsi birbirine benzer gibi görünse de hiçbiri birbirinin aynısı değildir. Fiziki yapıları, binaları ve personeli benzer olsa da her okul; öğrencileri, öğretmenleri, personeli, çevresi, kültürü ve bunların etkileşimleri açısından diğerlerinden farklıdır. Okullar toplumun kültürünü üreten örgütlerdir. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür öğretmenler, öğrenciler, diğer okul personeli, veliler, alışkanlıklar, değerler ve yargılardan oluşur. Okul kültürü öğrencilerin davranışlarını ve başarılarını etkiler. Okul kültüründe insanlar kendi görüşlerini empoze ederler. Ortak yönleri olsa bile iki okul birbirine benzemez (İtil, 2007). Pawlas (1997) okul kültürünün etkili ve güçlü olabilmesi için değerler, mizah, hikâye, sosyal ağlar, ritüeller, törenler ve akran iletişiminin iyi olması gerektiğini vurgulamış ve bunu altı alt boyuta ayırmıştır. Okul kültürünün değerleri genellikle yazılı değildir. Yönetici bu değerlerin oluşturulmasında öğretmen ve öğrencilere rehberlik eder. Mizah, her okul çalışanının okula daha bağlı olmasını sağlar ve insanların mutluluk duygusunu artırır. Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da bireyler arasında geçmişten gelen hikâyeler anlatılır. Bu hikâyeler insanları eğitir ve mutlu eder (Akt. Bilgin, 2018). Yönetici bu değerlerin oluşturulmasında öğretmen ve öğrencilere rehberlik eder. Okuldaki herkes mizah sayesinde daha mutlu ve kuruma daha bağlı hale gelir. Diğer tüm örgütler gibi okullar da hem tarihi hem de çağdaş karakterleri içeren çeşitli insan hikayelerini paylaşır. Bu hikayeler okul liderlerini etkiler, aydınlatır ve motive eder (Özdemir, 2006). Okullarda organik olarak gerçekleşen kişiler arası etkileşimlerin çeşitliliği, güçlü iletişimin teşvik edilmesine yardımcı olur. Emekli olan ya da yer değiştiren bir öğretmen için düzenlenen bir tören sonucunda okullardaki bireyler arasındaki iletişim artabilir. Birlikte çalışan öğretmenler birbirlerini daha başarılı bir şekilde desteklerler. Daha fazla sohbet eder ve bilgi alışverişinde bulunurlar. Bu da yeni çıkan ve güncellenen bilgilere erişimi hızlandırır. Tüm bunlar okulun verimliliğini güçlendirir ve artırır. Herkes birlikte çalıştığında okul diğer kurumlardan daha iyi performans göstermeye yaklaşır (Bilgin, 2018). Okulun kültürü, personelin görünüşü, kullanılan dil, öğretim stratejileri ve daha pek çok unsurdan etkilenir. İnsanlar, zorlukların üstesinden geldikçe ve çözümler buldukça kültür olarak bilinen soyut bir yüze bürünen normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve ritüeller geliştirir (Pheysey, 2003). Bu görünmeyen yüz veya kültür, insanların okul toplumu bağlamında nasıl hissetmeleri ve düşünmeleri gerektiğini etkiler. Bu da öğrenci etkileşimini kolaylaştırır ve okulun uzmanlaşmasına yardımcı olur. Bu tür bir okul, olumlu kültürü nedeniyle özeldir. İnsanlar işlerinden memnundur ve başarı, mutluluk ve gülme sık görülür. Emek verilmek istenir. Ancak bazı okullar olumsuz bir kültüre sahiptir. Bu okullarda memnuniyetsizlik oldukça tipiktir. İnsanlar özveriden yoksundur ve yaptıkları işten gurur duymazlar. İsteksizlik ve bıkkınlık mevcuttur. Sonuç olarak mutluluk yoktur (Deal & Peterson, 1998). Bir okulun kültürü, o okulun özelliklerini ve kişiliğini belirler. Bunun nedeni, okul kültürünün kalıcı geleneklerin, inançların ve değerlerin belirli örneklerini sunmasıdır. Bir sınıfta büyümeden söz etmek isteniyorsa, hoş bir okul kültürü oluşturmak çok önemlidir. Bu nedenle saygılı bir ortam yaratılmalı, etkili iletişim sağlanmalı, karar alma süreçlerinde sağduyu kullanılmalı, ortak akıl yaratılmalı, ekip ruhu oluşturulmalı, sevk ve raporlar gerekmedikçe kullanılmamalı, paydaşlar destekleyici geri bildirimler sunmalı ve yeni öğretmenlere karşı önyargı oluşmaması için yardımcı olunmalıdır. Bunun gerçekleşmesinde okul yönetiminin rolü önemlidir. Okul yönetimi, yeni eğitimcilerle ilham vereceği ve okul kültürünün olumlu yönde gelişmesine yardımcı olacağı için demokratik bir zihniyet benimsemelidir. Yeni başlayan bir öğretmen, zehirli bir okul ortamına maruz kaldığında hayal kırıklığına uğrayabilir ve sıkılabilir. Mevcut bilgi ve yeteneklerini gösteremeyebilir. Sonuç olarak, güçsüzlük duygusu geliştirebilir ve sadece işini yapmaya çalışan sıradan bir kamu çalışanı gibi davranabilir. Öğretmenlerin bu olumsuz imajın gelişimini durdurmak için birkaç unsura dikkat etmeleri gerekir (MEB, 2009). Öğretmenler, okul psikolojisini anlamak için çaba göstermeli, potansiyel çatışma konularını araştırmalı, gelişimi teşvik edecek bireyleri veya faktörleri belirlemeli, rol modelleri

için meslektaşlarına bakmalı, onları taklit etmeli, sabırlı olmalı ve engellere rağmen ilerlemeye devam etmelidir. Zayıf oldukları alanları tespit etmeli, bunları güçlendirmek için çalışmalı ve ekip çalışması ve dayanışma yoluyla empati geliştirmelidirler. Öğretmenler bunları başardıktan sonra daha olumlu bir okul atmosferine doğru emin adımlarla ilerleyeceklerdir (MEB, 2009).

Bu bilgiler kapsamında bu çalışmada öğretmenlerin okul kültürünün aktarımı hakkında görüşlerinin incelenmiştir. Bu amaçla katılımcılara aşağıdaki sorular sorularak yanıtlar aranmıştır:

- 1-Okul kültürünü sizce öğrencilere aktarırken en etkili yöntem nedir ve bu süreçte karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- 2-Okulunuzda oluşturulan kültürün öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3-Kendi öğretmenlik pratiğinizde, öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik etmek için kullandığımız stratejiler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 15 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örneklem yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Fen Bilimleri öğretmeni	40	19	Yüksek lisans
K2	Kadın	Matematik öğretmeni	28	5	Yüksek lisans
K3	Erkek	Sınıf öğretmeni	41	13	Lisans
K4	Kadın	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	35	13	Yüksek lisans
K5	Kadın	Sınıf öğretmeni	39	17	Yüksek lisans
K6	Kadın	Sınıf öğretmeni	38	17	Yüksek lisans
K7	Erkek	Fen bilimleri	43	20	Yüksek lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	39	18	Yüksek lisans
K9	Kadın	Teknoloji ve Tasarım	37	16	Lisans
K10	Erkek	Sınıf öğretmeni	37	15	Lisans
K11	Kadın	Bilişim teknolojileri	41	18	Lisans
K12	Erkek	Sınıf öğretmeni	52	27	Yüksek lisans
K13	Kadın	Tarih öğretmeni	44	15	Yüksek lisans
K14	Kadın	Sınıf öğretmeni	54	24	Lisans
K15	Erkek	Sınıf öğretmeni	44	19	Yüksek lisans

Bu tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, yaşları, kıdem süreleri ve öğrenim durumları bu tabloda yer almaktadır. Tablodan görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler arasında hem erkek hem de kadın öğretmenler bulunmaktadır. Branşlara baktığımızda ise fen bilimleri, matematik, sınıf öğretmenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım, teknoloji ve tasarım gibi farklı alanlarda öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları çeşitlilik göstermekte olup, 28 ile 54 yaş arasında değişmektedir. Kıdem süreleri de farklılık göstermekte ve 5 ile 27 yıl arasında değişmektedir. Öğrenim durumlarına bakıldığında ise katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabilirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek görüşme formunda yer alan sıralama ile sunulmuştur.

Okul Kültürünü Öğrencilere Aktarırken En Etkili Yöntemin ve Bu Süreçte Karşılaşılan Zorlukların Neler Olduğuna İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntemin ve bu süreçte karşılaşılan zorlukların neler olduğuna’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntemin ve bu süreçte karşılaşılan zorlukların neler olduğuna ilişkin temalar ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntem	Rol model alma davranışı	6
	Sosyo-kültürel etkinlikler	4
	İletişim ve işbirliği	3
	Öğrencinin hazır bulunması	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
Süreçte karşılaşılan zorlukların	Aileye ilişkin olumsuzluklar	3
	Soyut değerlerin aktarımı	2
	Yanlış alışkanlıklar	1
	Programlara uyum	1
	İdare ve öğretmenlerin olumsuz tutumları	1
	Öğrencilerin olumsuz davranışları	1
	İmkanların kısıtlılığı	1

Tablo 2 incelendiğinde; okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntemin ve bu süreçte karşılaşılan zorlukların neler olduğu konusunda katılımcı görüşlerinin, okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntem ve süreçte karşılaşılan zorlukların olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntem teması altında; rol model alma davranışı, sosyo-kültürel etkinlikler, iletişim ve işbirliği, öğrencinin hazır bulunması ve yaparak yaşayarak öğrenme isimli beş kod bulunduğu görülmektedir. Okul kültürünü öğrencilere aktarırken en etkili yöntem konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K8): “Okul kültürünü kurallar, inançlar, okuldaki her bireyin davranışları klavuzluk eder. Okul kültürünü öğrencilere aktarmanın en iyi yolu davranışlarla ve yaptıklarımızla örnek olmaktır.”

(K9): “Okul kültürü aktarılırken en güzel model bir üst seviyedeki öğrencilerin rol model olması yöntemidir rol model kötü olunca olumsuz aktarım olur ve işimiz zorlaşır”

(K10): “okul kültürünü aktarırken en önemli unsur örnek olmaktır.okulun ortak degerlerini öğretmektir.okul çalışanları,öğretmenler ,öğrenciler okul kültürünü bilirse uyum kolay sağlanır ve kontrol kolaylaşır.”

(K1): “Sosyal etkinlikler ve toplum hizmeti çalışmaları kültürel ve sanatsal etkinlikler eşliğinde okul kültürünü oluşturan temel öğeler öğrencilere aktarılabilir.”

(K12): “Okulda yapılan etkinlik ve faaliyetler okul kültürünü oluşturur imkanların ve mekanların kısıtlı olması”

(K4): “Öğretmenlerin ve idarenin ortak vizyon ile hareket etmesi ve bunu öğrencilere hissettirmesi. İşbirliği içerisinde öğrencilere değerleri, inançları, hedefleri benimsetmek... “

(K13): “En etkili yöntem aileden hazır gelmesi... “

(K15): “Okul kültürünü öğrencilerime anlatırken yaparak ye yaşayarak öğrenme yöntemini kullanmayı tercih ederim... “

Süreçte karşılaşılan zorlukların teması altında; aileye ilişkin olumsuzluklar, soyut değerlerin aktarımı, yanlış alışkanlıklar, programlara uyum, idare ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğrencilerin olumsuz davranışları, imkanların kısıtlılığı isimli yedi kod bulunduğu görülmektedir. Süreçte karşılaşılan zorluklar ile ilgili olarak görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K3): “ Veli beklentisi, eğitim programındaki gereksiz uygulamalar”

(K10): “... cocuklar kolay uyum saglıyor ancak aile ve yaşam şartları farklılastıkca uyum saglatmak zorlaşıyor.”

(K1): “... Zorluk olarak bazı soyut değerleri aktarırken önemli derecede zorlandığımı söyleyebilirim.”

(K2): “İlkokuldan gelen yanlış alışkanlıklar”

(K11): “Okul kültürüne uymak istemeyen öğrencilerin asi davranışları ve diğer öğrencilere kötü örnek olmaları en zorlayıcı durumlardan biridir.”

(K4): “... Okul müdürünün veya öğretmenlerin cezalandırmacı veya olumsuz tutumu bu süreçte karşılaşılan zorluklara örnek verilebilir.”

(K12): “... imkanların ve mekanların kısıtlı olması”

Okulda Oluşturulan Kültürün Öğrenci Başarısı Ve Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Okulda oluşturulan kültürün öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki etkisine’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okulda oluşturulan kültürün öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirmeye dair tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul kültürünün öğrenci başarısına etkisi	Kültürün başarıyı artırması	7
	İş birliği kültürü ve başarı	2
	Öğrenci sayısı ve başarı	1
	Başarılı liseler örneği	1
Okul kültürünün öğrenci davranışına etkisi	Kültürün sosyal ve akademik başarıya etkisi	3
	Başarı kültürünün motivasyona etkisi	2
	Kültür ve olumlu davranış	1
	Kültür ve verimli çalışma	1
	Saygı ve başarı ilişkisi	1

Tablo 3 incelendiğinde; Okulda oluşturulan kültürün öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki etkisi konusunda katılımcı görüşlerinin, okul kültürünün öğrenci başarısına etkisi ve okul kültürünün öğrenci davranışına etkisi olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Okul kültürünün öğrenci başarısına etkisi teması altında; kültürün başarıyı artırması, iş birliği kültürü ve başarı, öğrenci sayısı ve başarı ve başarılı liseler örneği isimli dört adet kod bulunduğu görülmektedir. Okul kültürünün öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılanlara ilişkin görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K2): “Topluca aynı kültür için mücadeleye verilirse etki çok fazla artıyor”

(K5): “Olumlu kültür olunca bu öğrencilere de hemen yansıyor”

(K10): “... ortak oluşturulan okulkültürü her zaman başarı getirir”

(K9): “Aralarında doğru orantı olduğunu düşünüyorum olumsuz okul kültürü başarısız eğitim”

(K15): “Herzaman düzenli ve kuralları tüm bireyler tarafında benimsenmiş bir ortamda başarı artacaktır.”

(K4): “Henüz bu kurumda yeniyim ancak okulun tüm personellerinin işbirliği içerisinde ve kendini sürekli olarak geliştirme çabasında olduğu kanaatindeyim. Bu durumun öğrenci başarısına yansımaları kaçınılmazdır.”

(K3): “Sayının az olmasından dolayı etkili”

(K1): “Okul kültürü oluşmuş olan okullardaki öğrencilerin başarı düzeyleri de gözle görülür düzeyde artmakta olduğu aşikardır. Bunun en güzel örneği olan fen ve sosyal bilimler liselerindeki ders çalışma kültürünün üniversite sınavlarına ciddi anlamda yansıdığını görmekteyiz”

Okul kültürünün öğrenci davranışına etkisi teması altında; kültürün sosyal ve akademik başarıya etkisi, başarı kültürünün motivasyona etkisi, kültür ve olumlu davranış, kültür ve verimli çalışma, saygı ve başarı ilişkisi isimli beş adet kod bulunduğu görülmektedir. Okul kültürünün öğrenci davranışına etkisi konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K7): “Oluşturulan kültür hem sosyal hem de akademik başarıyı olumlu yönde etkiler”

(K12): “Sosyal ve kültürel etkinlikler öğrenci başarısını arttırmaya ve sosyalleşme etkisi fazla oluyor”

(K6): “Okul kültürünün motive edici bir yönü olduğu görüşündeyim”

(K11): “Elbette okul kültürüne uyan öğrencinin disiplinli çalışması artar ve başarısı yükselir. Öğrenci Davranışları olumlu yönde değişir. Olumsuz öğrenci davranışlarını söndürmek, iyi bir okul kültürü ile sağlanabilir.”

(K13): “Bir bütün halinde olduğu bu koordinasyonun sağlanması halinde verimli bir çalışma haline dönüşüyor.”

(K8): “Okul kültürünün odak noktasını “bireye saygı” duygusunu oluşturmaktadır. Saygı duyulan sevilen bir insan sosyal doyum sağlandığında başarısını da artacaktır. Başarılı olan bir öğrenci deiyesi olduğu grupta daha mutlu ve başarıyı motive edici bir birey olur. Başarı kültürünün grup içinde hakim olmasını da sağlar. Nitekim geçmiş yüzyıllara bakıldığında bir çok başarılı insan hep aynı dönemlerde ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli nedeni de başarı kültürünün teşvik edici özelliğidir.”

Öğrencilerin Okul Kültürünü Benimsemelerini Teşvik Etmek İçin Kullanılan Stratejilere İlişkin Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Kendi öğretmenlik pratiğinde, öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik etmek için kullandıkları stratejilere’ ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik etmek için kullanılan stratejilere dair tema ve kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik için kullanılan stratejiler	Örneklendirme	4
	Olumlu pekiştirme	3
	Sorumluluk verme	3
	Etkinliklere katılım	3
	İletişim	2
	Kişiyeye özgü yaklaşım	2
	Eşit ve adil yaklaşım	1
	Kuralların hatırlatılması	1

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik etmek için kullanılan stratejilere dair katılımcı görüşlerinin, öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik için kullanılan stratejiler teması altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik için kullanılan stratejiler teması altında; örneklendirme, olumlu pekiştirme, sorumluluk verme, etkinliklere katılım, iletişim, kişiyeye özgü yaklaşım, eşit ve adil yaklaşım ve kuralların hatırlatılması isimli sekiz adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik için kullanılan stratejiler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

(K1): “Önemli tarihi kişilikler ve gündemdeki kahramanlık hikayeleri ile öğrencilerin değerler sistemini geliştirerek okul kültürüne yansıtmasını gerçekleştiriyorum”

(K2): “Bazı davranışları örnek olarak önce ben yaparım.”

(K7): “Olumlu pekiştirmeçer,...”

(K10): “örnek olaylarla soyuttan somuta bir yol izlemek her zaman iyidir.bol sohbet birlikte hareket etmek başarıyı paylaşmak taktir etmek hep ön plandadır”

(K3): “Sorumluluk verme, drama etkinlikleri, yerinde yaşayarak görme ”

(K4): “Öğrencilere verdiğimiz değerlerin bir gereği olarak okul kültürünü yansıtan çalışmalar ve etkinlikler düzenlemek, etkili iletişim yolları kullanarak değerleri öğrencilere aktarmak”

(K5): “Sosyal etkinlik düzenlemek(mesela törenler geziler)önemli günlerde duyarlı davranmak ve okul gazetesini aktif kullanmak”

(K6): “Okul kültürünü benimsetmek için öğrenciyeye üyesi olmaktan mutlu olacağı bir sosyal ortam oluşturmayı hedeflerim. Öğrencinin o ortama ait olma duygusunu, okulu ve ortamı sahiplenmesini sağlarım. Öğrenciyeye bazı sorumluluklar ve görevlerle oraya ait olma duygusunu jazanbasını hedeflerim.”

(K13): “Öğrenciyeye görelilik kavramı en etkili sosyal, ekonomik ve çevre her çocukta farklı çünkü.”

(K12): “Öğrencilerin eşit özgür ve adil bir okulda oldukları pratik olarak hissettirmek”

(K8): “Okul kültürü okulda nelerin önemli olup olmadığını, okuldaki her bireyin nasıl davranması gerektiğini, ve eğitim- öğretim sürecinde bizi nelerin beklediğini belirlemektedir.”

SONUÇ

Okul kültürünü öğrenciyeye aktarırken en etkili yöntemin ve bu süreçte karşılaşılan zorlukların neler olduğu konusunda katılımcı görüşleri, okul kültürünü öğrenciyeye aktarırken en etkili yöntem ve süreçte karşılaşılan zorlukların iki tema altında toplanmıştır. Okul kültürünü öğrenciyeye aktarırken en etkili yöntem rol model alma davranışı, sosyo-kültürel etkinlikler, iletişim ve işbirliği, öğrencinin hazır bulunması ve yaparak yaşayarak öğrenme olarak ifade edilmiştir. Süreçte karşılaşılan zorluklar ise aileye ilişkin olumsuzluklar, soyut değerlerin aktarımı, yanlış alışkanlıklar, programlara uyum, idare ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğrencilerin olumsuz davranışları, imkanların kısıtlılığı olarak ifade edilmiştir.

Okulda oluşturulan kültürün öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki etkisi konusunda katılımcı görüşleri, okul kültürünün öğrenci başarısına etkisi ve okul kültürünün öğrenci davranışına etkisi olarak iki tema altında toplanmıştır. Okul kültürünün öğrenci başarısına etkisi kültürün başarıyı artırması, iş birliği kültürü ve başarı, öğrenci sayısı ve başarı ve başarılı liseler örneği olarak belirtilmiştir. Okul kültürünün öğrenci davranışına etkisi kültürün sosyal ve akademik başarıya etkisi, başarı kültürünün motivasyona etkisi, kültür ve olumlu davranış, kültür ve verimli çalışma, saygı ve başarı ilişkisi olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik etmek için kullanılan stratejilere dair katılımcı görüşleri, öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik için kullanılan stratejiler teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin okul kültürünü benimsemelerini teşvik için kullanılan stratejiler sırasıyla örneklendirme, olumlu pekiştirme, sorumluluk verme, etkinliklere katılım, iletişim, kişiye özgü yaklaşım, eşit ve adil yaklaşım ve kuralların hatırlatılması olarak sıralanmıştır.

Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında etkili iletişimi sağlamak önemlidir. Açık ve anlayışlı iletişim, okul kültürünün etkili bir şekilde aktarılmasına ve olumlu bir ortamın oluşmasına katkı sağlar.
2. Eğitimciler, okul personeli ve üst sınıf öğrenciler, olumlu davranışlarıyla örnek rol modeller oluşturmalıdır. Öğrenciler, bu rol modelleri takip ederek okul kültürünü benimsemeyi daha kolay öğrenirler.
3. Sosyo-kültürel etkinlikler, etkili öğrenme ve katılımı artırır. Okulda çeşitli etkinlikler düzenlemek, öğrencilerin okul kültürüne aktif katılımını teşvik eder.
4. Soyut değerlerin somut örneklerle açıklanması ve günlük yaşantıya entegre edilmesi, öğrencilerin bu değerleri daha iyi anlamasına ve benimsemesine yardımcı olur.
5. Olumlu davranışları ödüllendirmek ve öğrencilerin başarılarını takdir etmek, olumlu bir okul kültürünün teşvik edilmesine yardımcı olur.
6. Öğretmenler ve okul personeli için düzenlenen eğitimler, olumlu tutum ve davranışların teşvik edilmesini sağlar.
7. Her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğu göz önünde bulundurularak, kişiye özgü yaklaşımlarla öğrencilere destek vermek ve fırsatlar sunmak önemlidir.
8. Okul kurallarının düzenli olarak hatırlatılması ve tutarlı bir şekilde uygulanması, okul kültürünün korunmasına ve güçlendirilmesine katkı sağlar.

KAYNAKÇA

- Barkley, B. P. (2013). Teacher perception of school culture and school climate in the leader in me schools and non leader in me schools. Dissertations. Mississippi: The University of Southern Mississippi.
- Bilgin, N. (2018). Lise öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Çelik, V. (2012). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Demir, İ. D., Uğurluoğlu, Ö., & Ürek, D. (2017). The relationship between leadership and organization culture: A literature review. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 3(2), 175-196.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*(14).
- İtıl, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- MEB, (2009). Hoş geldin öğretmenim. İlköğretim Genel Müdürlüğü: Ankara http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/hosgeldin_ogretmenim_2010.pdf Erişim tarihi: 12.05.2023
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Pawlas, G. E. (1997). Vision and school culture. *NASSP Bulletin*, 81(587), 118– 120.
- Peterson, K. D. (2002). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Phesey, D. C. (2003). *Organizational Cultures: Types and Transformations*. Taylor and Francis e-library
- Schoen, La Tefy., & Teddlie, Charles.(2008). A new model of scholl culture: a response to a call for conceptual clarity. *Scholl effectiveness and scholl improvement: An International Journal of Research, Policy and Praticce*, 19(2),129-153.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.

Terzi, A. (2019). *Okul kültürü*. Ankara. Detay Yayıncılık

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

E-Okul Kullanımında Ortaya Çıkan Problemler

Problems Arising in the Use of e-School

ÖZET

Bu çalışmanın amacı e-okul kullanımında ortaya çıkan problemlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 13 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin e-Okul uygulamasıyla ilgili yaşadıkları problemler dört temada toplanmıştır. İlk olarak, özellikle ders notu girişleri, dönem sonları, yıl sonu işlemleri, bursluluk ve LGS tercih dönemlerinde yaşanan yoğunluk zamanlarında sistemin yavaş çalışması ve işlem yaparken zorluk yaşanması önemli bir problem olarak öne çıkmaktadır. İkinci olarak, menüler ve modüller arasında geçişlerde gecikmeler, komut eksiklikleri ve raporlama zorlukları gibi sorunlar menüler ve modüller temasında ortaya çıkmaktadır. Üçüncü olarak, sistem hızı ve güncelliği konusunda, girişlerin yoğun olduğu dönemlerde sistem yavaşlaması, güncellemelerin yetersizliği ve istatistiksel verilerin eksikliği gibi problemler öne çıkmaktadır. Son olarak, ders işlemlerinde özellikle not girişi süre aşımı sorunları, okul öncesi öğretmenlerinin kısıtlı işlevselliği ve karmaşık menüler gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Öte yandan, bazı katılımcılar ders işlemlerinde problem yaşamadıklarını ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: e-okul, Öğretmen, Okul.

ABSTRACT





The aim of this study is to evaluate the problems arising in the use of e-school according to teachers' views. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 13 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. According to the results of the study, the problems experienced by the participant teachers about the e-School application were categorized under four themes. Firstly, the slow operation of the system and the difficulty in making transactions, especially during peak times such as course grade entries, end of semester, end of year transactions, scholarship and LGS preference periods, stand out as an important problem. Secondly, problems such as delays in switching between menus and modules, command deficiencies, and reporting difficulties arise in the menus and modules theme. Thirdly, in terms of the speed and timeliness of the system, problems such as system slowdowns during periods of high login volume, insufficient updates and lack of statistical data come to the fore. Lastly, in course operations, problems such as time overruns in grade entry, limited functionality for preschool teachers, and complex menus were particularly noteworthy. On the other hand, some participants stated that they did not have any problems in course operations.

Keywords: e-school, Teacher, School.

GİRİŞ

Sanayi, endüstri veya tarım uygarlığı fikirlerinin yerini, bilginin, bilmenin ve bildiklerini paylaşma becerisine sahip olmanın önemli faktörler olduğu bir bilgi toplumu fikri almıştır. Bilgi teknolojileri (BT) ve internetin yaygın olduğu bilgi toplumunda bilgi ve eğitim birincil ekonomik kaynaklardır. Bilginin önemine ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, bilginin sunulma ve saklanma şekli de bilgiyi arayan insanlar için önemli hale gelmiştir. Sonuç olarak, bilginin sunulma ve saklanma şekillerinde önemli değişiklikler olmuştur (Varlık & Günbay, 2020).

Bu gelişmelerin her biri bilgi toplumunun ilerlemesine yardımcı olurken, aynı zamanda küresel rekabeti vurgulamakta ve hizmetleri yeniden düzenlemek ve elektronik ortama taşımak için e-Dönüşüm girişimlerinde artışa neden olmaktadır (Northcote, 2002). Bu girişimler çok çeşitli elektronik hizmet ve bilgiye erişimi kolaylaştırmıştır. E-Dönüşüm girişimleri, bilişim teknolojileri ile iletişim sektörlerinde yaşanan gelişmeler ve bilgiye erişimin kolaylaşması sonucunda, bilgiyi kullanabilen gelişmiş toplumlar dünyayı küresel bir köye dönüştürmüştür. Yeni

Gülcan Özmen ¹ 
Vahdettin Oflas ² 
Elif Eksi ³ 
Cengiz Arslan ⁴ 

How to Cite This Article

Özmen, G., Oflas, V., Eksi, E. & Arslan, C. (2023). "E-Okul Kullanımında Ortaya Çıkan Problemler", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3578-3589. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71849>

Arrival: 17 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye

iletişim olanakları sayesinde mesafeler ortadan kalkmış, daha hızlı iletişim sayesinde dünya küçük bir küresel köye dönüşmüştür (İbil, 2012).

Bugün küreselleşen dünya düzeninde sanayileşmiş ulusların en önemli hedeflerinden ve özelliklerinden biri, bilgiyi hazırlama ve görüntüleme, bilgiye erişme ve ihtiyaç duyulan bilgiyi hızlı bir şekilde almak için BT sistemlerini kullanma becerisidir (Salem, 2003). Sosyal yapıdaki değişiklikler ve teknolojik ilerleme nedeniyle kuruluşlar yönetim ve yapı açısından yeni teknikleri benimsemek zorunda kalmıştır. Veritabanları veya sunucu bilgisayarlar, işletmelerde giderek artan bir şekilde dosya dolaplarının yerini almakta ve bu da işletmelerin yapısı, işlevselliği ve performansı üzerinde etkili olmaktadır (Bağlıbel, Samancıoğlu ve Summak, 2010).

Etkin bilgi yönetimi sağlayabilecek BT tabanlı çözümlerin kullanımı, bilgi toplumu bağlamında kurumsal performansın sağlanması için gereklidir (Reynolds, Livingston, & Willson, 2009). Bu nedenle, günümüz bilgi yönetiminde, firmayı başarılı bir şekilde yönetmek için çağdaş BT aracılığıyla iç bilgiyi kullanma becerisine sahip olmak çok önemlidir (Sax, 1997). Bu teknolojiler aynı zamanda şirketlere bilgilerini yönetme konusunda da önemli ölçüde yardımcı olmaktadır. Bu paradigmaya göre, örgütsel etkinliği ve verimliliği artırmak için BT'nin yönetim düzeyine dahil edilmesi, bilgi ve teknoloji tabanlı yönetim stratejilerini göstermiştir (Erdoğan, Aydın, Uğur, Akın ve Demirkasmoğlu, 2014).

Bensghir (1996), bir örgütün performansını ve rekabet gücünü artırmak için örgüt yöneticilerinin bilgi kaynaklarını etkin bir şekilde yönetmesi ve bilgi yönetim sistemleri geliştirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Küçük ya da büyük her ölçekteki kuruluş için bu bir zorunluluk haline gelmiştir (Krejcie & Morgan, 1970). Eğitim kurumlarının toplumun evrimindeki rolü, dünyadaki artan bilgi seviyesi, öğrenme talebi ve artan öğrenci sayısı nedeniyle daha önemli hale gelmektedir (Nelson, 2008). Bilgi toplumuna dönüşüm, bilgi teknolojilerindeki tüm değişimler ve bilgi sistemlerine olan ihtiyacın artması sonucunda eğitim sürecinin ve kalitesinin artması için kritik öneme sahip yeni teknolojilerin ve yöntemlerin eğitim kurumlarına girmesi gerekmektedir (Doğu, 2012).

İnternetin hızı ve teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi alışverişinde sınırların ortadan kalkması, eğitim kurumlarının da diğer tüm işletmeler gibi bilgiyi verimli bir şekilde kullanması ve yönetmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü veri ve bilgi aracılığıyla gerçekleştirilen etkin politikaların oluşturulması ve sürdürülmesi, günümüz eğitim sistemlerinin doğru yönetilmesi için elzemdir (Christensen & Knezek, 2001). Eğitim yönetimi bilgi sistemleri (EMIS) olarak adlandırılan sistemler, eğitim sektöründeki tüm yönetim kademelerine ilgili, doğru, zamanında ve uygun maliyetli bilgi sağlamak için insanları, süreçleri ve teknolojiyi bir araya getirir. Bu sayede yöneticiler okulun tüm verilerini aynı anda görebilir, öğretmenler bina dışında herhangi bir yerde çalışabilir ve veliler çocuklarını okulun müdahalesi olmadan izleyebilir. Bu faktörler nedeniyle, yönetim bilgi sistemleri dünya genelinde eğitim kuruluşları tarafından giderek daha fazla kullanılmaktadır. Eğitime bağlı okullar ve yükseköğretim kurumları da yönetim bilgi sistemlerini çeşitli amaçlarla kullanmaktadır (Mutlu Bayraktar, 2017).

Eğitim sistemlerinin başarısı yalnızca veri ve bilgi kullanılarak oluşturulan politikalara değil, aynı zamanda geçmişe kıyasla daha fazla paydaşın (veliler, işverenler, dernekler, siyasi partiler vb.) katılımına ve eğitim sisteminin hesap verebilirliğinin ve şeffaflığının artmasına bağlıdır. Bilginin depolanması, sınıflandırılması ve kullanılmasına yönelik sistemlerin yaygınlaşması da paydaşların sayısına bağlıdır çünkü bu durum değiş tokuş edilen bilginin kalitesini, miktarını ve kat ettiği mesafeyi etkiler (Bodmann & Robinson, 2004). Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmanın temel amacı, e-Okul Eğitim Yönetim Bilgi Sistemi (e-Okul EYBS) hakkında öğretmenlerin, bir kurumda eğitimine devam eden öğrencilerin ve eğitimine devam eden öğrencilerin velilerinin görüşlerini tespit etmek, görüşler doğrultusunda bu konuda ne tür önerilerde bulunulabileceğini ortaya koymak ve literatüre katkı sağlamaktır. Eğitim, gelişen ve değişen küresel düzene uyum sağlayabilecek ve ulusların büyümesini güvence altına alabilecek bireyler yetiştirmeyi amaçladığı için sosyal, politik, kültürel ve ekonomik boyutlarda son derece önemli görülmektedir. Toplumumuz bilgi çağında muazzam bir sosyal, politik, ekonomik ve kültürel değişim geçirmekte ve bu gelişmeler eğitimi de etkilemektedir. Ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) e-Dönüşüm süreci kapsamında oluşturduğu e-Okul Eğitim Yönetim Bilgi Sistemi, gelişen teknolojinin eğitim üzerindeki en önemli sonuçlarından biridir (Aydoğan, 2011). Bu yaklaşımla MEB, eğitim kurumlarının faaliyetlerini ve iş ilişkilerini tek bir çatı altında toplayarak daha şeffaf ve sorumlu bir şekilde yürütmeyi ummaktadır. Şirketlerin başarılı olabilmesi için bilgi kullanımı giderek daha önemli hale gelmektedir. Bilginin kullanılmasını, paylaşılmasını ve işlenmesini mümkün kılan sistemler de bilginin kurumsal yönetime yaptığı katkının önemini artırmıştır (Varlık ve Günbayı, 2020). e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin müdavimleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin sistemi mevcut durumda ne kadar etkin kullandıkları, sistemin kullanılmaya başlanmasından bu yana yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümünde verdikleri geri bildirimler kamuoyuna açıklanmalıdır. Bu, sistemin meşruiyeti ve güvenilirliği için çok önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

Araştırma ile e-okul kullanımında ortaya çıkan problemler hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlere aşağıda belirtilen sorular yöneltilmiş ve yanıtları aranmıştır:

1. e-Okul uygulamasına giriş yaparken yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?

2. e-Okul uygulamasını kullanırken menüler ve modüller üzerindeki yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?
3. e-Okul uygulamasını kullanırken sistem hızı ve güncelliği konusunda yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?
4. e-Okul uygulamasını kullanırken ders işlemlerinde yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 13 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örneklem yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Yaş grubu	Medeni durum	Öğrenim durumu	Kıdem	Kıdemi	Okulu
K1	Erkek	41-50	Evli	Lisans	16+	6-10	Ortaokul
K2	Erkek	31-40	Evli	Lisans	11-15	0-5	İlkokul
K3	Erkek	41-50	Evli	Yüksek Lisans	11-15	0-5	Ortaokul
K4	Erkek	31-40	Evli	Yüksek Lisans	16+	0-5	İlkokul
K5	Erkek	51+	Evli	Lisans	16+	0-5	Lise
K6	Kadın	41-50	Evli	Yüksek Lisans	16+	0-5	İlkokul
K7	Kadın	41-50	Evli	Lisans	16+	6-10	Ortaokul
K8	Erkek	51+	Bekar	Lisans	16+	0-5	Ortaokul
K9	Kadın	31-40	Bekar	Lisans	11-15	0-5	Okulöncesi
K10	Kadın	31-40	Evli	Lisans	11-15	0-5	Okulöncesi
K11	Kadın	20-30	Bekar	Lisans	6-10	0-5	İlkokul
K12	Erkek	41-50	Evli	Yüksek Lisans	16+	0-5	Lise
K13	Erkek	31-40	Evli	Lisans	11-15	6-10	İlkokul

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 5 kadın 8 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Yaş grupları bakımından çalışmada 20-30 yaş grubundan 1, 31-40 yaş grubundan 5, 41-50 yaş grubundan 5, 51 ve üzeri yaş grubundan 2 öğretmen yer almıştır. Medeni durumları bakımından ise çalışmaya katılanların 3'ü bekar ve 10'u evlidir. Öğrenim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 4'ü yüksek lisans, 9'u ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki kıdem süreleri bakımından çalışmaya 6-10 yıl kıdeme sahip 1, 11-15 yıl kıdeme sahip 5, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip 7 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri bakımından araştırmaya katılan 6-10 yıl hizmeti bulunan 3, 0-5 yıl hizmeti bulunan 10 öğretmen

bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi bakımından ise 2 okulöncesi, 5 ilkököl, 4 ortaokul ve 2 lise öğretmeni çalışmada yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabilirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

e-okul kullanımında ortaya çıkan problemler hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

e-Okul Uygulamasına Giriş Yaparken Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “e-Okul uygulamasına giriş yaparken yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: e-Okul Uygulamasına Giriş Yaparken Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemlere İlişkin Temalar ve Görüşler

Temalar	Görüşler	f
Sisteme Girişte Problem Yaşayanların Görüşleri	Yoğunluk olan zamanlarda; ders notu girişlerinde, dönem sonlarında, yıl sonu işlemleri sürecinde, bursluluk ve LGS tercih dönemlerinde sistem yavaş çalışmakta ya da kilitlenmekte, işlem yapmakta zorluk yaşanmaktadır	8
	İş ve işlemlerin yoğun olduğu zamanlarda uygulamanın ağır çalışması ve kesintiye uğraması işleri yavaşlatıyor	1
	Sistemin her ne kadar güvenlik amacıyla da olsa kısa bir süre kullanılmayınca çabucak kapanması, sık sık en baştan sisteme giriş yapmayı gerektiriyor, kullanıcı açısından bu durum kullanım kolaylığı sunmuyor	1
	Zaman zaman kullanıcı adı ve şifre doğru girilmesine rağmen sistemin sayfayı açmaması nedeniyle kullanıcıların sorunun şifreden kaynaklı olduğunu düşünerek tekrardan şifre almaya çalışmakta, bu durum zaman kaybına yol açmaktadır	1
Problem Yaşamayanlar	Genellikle problem yaşamıyorum	6

Tablo 2 incelendiğinde e-Okul uygulamasına giriş yaparken katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcıların görüşlerinin; problem yaşayanların görüşleri (f=11) sisteme girişte problem yaşamayanlar (f=6) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Sisteme girişte problem yaşayanların görüşleri teması altında yer alan, e-Okul uygulamasına giriş yaparken katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin görüşlerin; yoğunluk olan zamanlarda ders notu girişlerinde, dönem sonlarında, yıl sonu işlemleri sürecinde, bursluluk ve LGS tercih dönemlerinde sistemin yavaş çalıştığı ya da kilitlendiği, işlem yapmakta zorluk yaşandığı; iş ve işlemlerin yoğun olduğu zamanlarda uygulamanın ağır çalışması ve kesintiye uğramasının işleri yavaşlattığı; sistemin güvenlik amacıyla da olsa kısa bir süre kullanılmayınca çabucak kapanmasının, sık sık sisteme yeniden giriş yapmayı gerektirdiği, kullanıcı açısından bu durumun kullanım kolaylığı sunmadığı; zaman zaman kullanıcı adı ve şifresinin doğru girilmesine rağmen sistemin sayfayı açmaması nedeniyle kullanıcıların sorunun şifreden kaynaklı olduğunu düşünerek tekrardan şifre almaya çalıştığı ve bu durumun da zaman kaybına yol açtığı şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların e-Okul uygulamasına giriş yaparken yaşamış oldukları problemlerin en başında; yoğunluk olan zamanlarda ders notu girişlerinde, dönem sonlarında, yıl sonu işlemleri sürecinde, bursluluk

ve LGS tercih dönemlerinde sistemin yavaş çalışması ya da kilitlenmesi, işlem yapmakta zorluk yaşanması (f=8) olduğu anlaşılmaktadır. Sisteme girişte problem yaşayanların görüşleri teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“...Ancak bazen yoğunluk olabiliyor. Yoğunluk olduğu zaman da e okul uygulamasına giriş sıkıntıları gerçekleşebiliyor.” (K1)

“Bazen sistemsel hatalarla karışabiliyoruz. Özellikle karne haftaları sisteme girmek çok zor oluyor.” (K2)

“Dönem sonlarında ve iş yoğunluğu oldu günlerde hata veriyor.” (K3)

“Genellikle yıl sonu işlemleri sürecinde serverlerin yetersiz kalması nedeniyle yoğunluk yaşanmaktadır. Bu süreçte sorunlar yaşıyoruz.” (K4)

“İş ve işlemlerin yoğun olduğu zamanlarda uygulamanın ağır çalışması ve kesintiye uğraması işleri yavaşlatmaktadır.” (K5)

“Eğitim-Öğretim Yılı başında ve sonunda, ders notu girişlerinde, Bursluluk ve LGS tercih dönemlerinde sistem kilitlenmekte, işlem yapmakta zorluk yaşamaktayız.” (K8)

“Özellikle dönem sonlarında yoğun giriş yapılan zamanlarda sisteme girişlerde yavaşlık veya sistemin atması söz konusu olabiliyor. MEBBİS üzerinden e-okula girişlerde e-okul sistemine aktarırken yine sistem yavaş ilerleyebiliyor ya da bazen sistem atıyor. Sistem her ne kadar güvenlik amacıyla olsa da kısa bir süre kullanmayınca çabucak kapanıyor, bu da sık sık en baştan sisteme giriş yapmayı gerekiyor. Kullanıcı açısından bu durum kullanım kolaylığı sunmuyor bence.” (K9)

“Zaman zaman kullanıcı adı ve şifre doğru girilmesine rağmen sistem sayfayı açmamaktadır. Bu nedenle çoğu zaman şifreden kaynaklı olduğunu düşünüp şifremi tekrardan almaya çalışmaktayım. Bu durumda zaman kaybına neden olabilmektedir. Bir de gelişim raporlarını yazdığımız zamanlarda sisteme girerken bazen zor olabilmektedir.” (K10)

“Yeni fikirler üreterek, yeni bir adım atmak, yeni başlangıçlar yaratabilme isteğidir.” (K1)

Sisteme girişte problem yaşamayanların görüşleri teması altında, genellikle problem yaşamıyorum şeklinde (f=6) adet görüş bildirildiği incelenmiş olup sisteme girişte problem yaşamayan katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Giriş yaparken genellikle problem yaşamıyorum...” (K1)

“Genelde sorun yaşamıyorum.” (K6)

“Uygulamaya girişte bir problem yaşamıyorum. Telefon şifremi hatırladığı için sıkıntısız girebiliyorum.” (K7)

“Herhangi bir sıkıntı yaşamıyorum.” (K11)

“Genel olarak sıkıntı yaşamıyorum.” (K12)

“E-okul ile ilgili girişlerde herhangi bir problem yaşamıyorum.” (K13)

e-Okul Uygulamasını Kullanırken Menüler ve Modüller Üzerinde Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “e-Okul uygulamasını kullanırken menüler ve modüller üzerindeki yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: e-Okul Uygulamasını Kullanırken Menüler ve Modüller Üzerinde Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Görüşler	f
Menüler ve Modüller Üzerinde Yaşanan Problemler	Bazen menüler ve modüller arasında geçiş yaparken gecikmeler olabiliyor, geçişler kullanışlı hale getirilebilir	2
	e-Okul uygulamasında menü ve modüllerde komutlar yeterli değil (Örneğin hata yapıldığında geri alma tuşu bulunmuyor Sistemde ENTER tuşu kullanılmıyor)	2
	E-okul sisteminde gelişim raporlarını yazarken süre kısıtlaması olduğu için yazılan bilgiler kaydedilmediğinde tekrardan yazmak zorunda kalabiliyoruz	1
	İYEP modülünde bazen kaydetmeme sorunu yaşıyorum	1
	Menü ve modüllerin raporlar kısmında çok sıkıntı yaşıyorum, istediğim raporu istediğim menü ve modüllerin adı altında bulamıyorum	1
	Okul modülleri bazen karışabiliyor, örneğin öğrenci işlemleri ile kurum işlemleri	1
	Raporlamalar daha açık, erişilebilir olmalı	1
	Sistemde donmalar yaşanmakta, aşırı yüklenmeler sebebiyle sık sık sistem hataları vermektedir	1
	Sistemde ENTER tuşunun kullanılmaması bir eksiklik	1
	Toplu bilgiye ihtiyaç olduğunda toplu çıktı vermiyor, bilgileri tek tek almak zorunda kalıyoruz	1
Menüler ve Modüller Üzerinde Problem Yaşamayanlar	Genel anlamda sistem kullanışlı, menü ve modülleri kullanırken problem yaşamıyorum	2
	Genel itibarıyla çok problem yaşamıyorum.	2
	Menüler ve modüller son derece kullanışlı şeklindedir.	1

Tablo 3 incelendiğinde e-Okul uygulamasını kullanırken menüler ve modüller üzerinde katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcı görüşlerinin; menüler ve modüller üzerinde yaşanan problemler (f=11) menüler ve modüller üzerinde problem yaşamayanlar (f=5) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Menüler ve modüller üzerinde yaşanan problemler teması altında; bazen menüler ve modüller arasında geçiş yaparken gecikmeler olduğu, bu nedenle geçişlerin kullanışlı hale getirilebileceği; e-Okul uygulamasında menü ve modüllerde komutların yeterli olmadığı (Örneğin hata yapıldığında geri alma tuşunun bulunmadığı, sistemde ENTER tuşunun kullanılmadığı); e-Okul sisteminde gelişim raporlarını yazarken süre kısıtlaması olduğu için yazılan bilgiler kaydedilmediğinde katılımcıların tekrardan yazmak zorunda kalabildiği; İYEP modülünde bazen kaydetmeme sorunu yaşandığı; menü ve modüllerin raporlar kısmında çok sıkıntı yaşandığı, istenilen raporun istenilen menü ve modüllerin adı altında bulunamadığı; okul modüllerinin bazen karışabildiği (örneğin öğrenci işlemleri ile kurum işlemleri); raporlamaların daha açık ve erişilebilir olması gerektiği; sistemde donmalar yaşandığı, aşırı yüklenmeler sebebiyle sık sık sistem hataları verdiği; toplu bilgiye ihtiyaç olduğunda toplu çıktı vermediği, bilgilerin tek tek alınmak zorunda kalındığı şeklinde 9 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların sistemin menüler ve modülleri üzerinde yaşamış oldukları problemlerin başında; bazen menüler ve modüller arasında geçiş yaparken gecikmeler olması, bu nedenle geçişlerin kullanışlı hale getirilebileceği (f=2); e-Okul uygulamasında menü ve modüllerde komutların yeterli olmadığı (Örneğin hata yapıldığında geri alma tuşunun bulunmadığı, sistemde ENTER tuşunun kullanılmadığı) (f=2) hususlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Menüler ve modüller üzerinde yaşanan problemler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Bazen menüler ve modüller arasında geçiş yaparken gecikmeler olabiliyor.” (K1)

“İYEP modülünde bazen kaydetmeme sorunu yaşıyorum.” (K2)

“Toplu bilgiye ihtiyaç olduğunda toplu çıktı vermiyor. Bilgileri tek tek almak zorunda kalıyoruz.” (K3)

“e-Okul uygulamasında menü ve modüllerde yeteri kadar komutlar bulunmamaktadır. Örneğin hata yapıldığında geri alma tuşu bulunmamakta bazı modüllerde...” (K5)

“Okul modülleri bazen karışabiliyor. Bu karışıklık, aradığımız menüye ilk girişte bazen deneme yanılma yöntemi ile bulmamıza neden olabiliyor. Öğrenci işlemleri ile kurum işlemleri bazen karışıyor. (Renk kullanılabilir.)” (K6)

“Raporlamalar daha açık bir şekilde olmalı, tecrübesi olmayan bir kullanıcı tarafından bile erişilebilir olmalı.” (K8)

“Menüler ve modüllere geçişler kullanım kolaylığı açısından daha etkin bir kullanım kolaylığı sunabilir. Modüller ve menüler arası geçişler çok kötü değil ama özellikle hız açısından daha iyi olabilir diye düşünüyorum.” (K9)

“e-okul sisteminde gelişim raporları yazarken 10 dk süre kısıtlaması olduğu için zaman zaman yazılan bilgiler kaydedilmediğinde tekrardan yazmak zorunda kalmaktayız. Sistemde donmalar yaşanmaktadır. Bu sebeple yapılan işlemlerde aksaklıklar oluşabilmektedir. Aşırı yüklenmeler sebebiyle sık sık sistem hataları vermektedir.” (K10)

“...Ancak ENTER tuşunun kullanılmaması eksiklik olarak belirtilebilir.” (K11)

“Menüler ve modüller için detayına göre çok güzel bir şekilde düzenlenmiş olduğu halde menü ve modüllerin raporlar kısmında sorunlar yaşamaktayım. İstediğim raporu istediğim menü ve modüllerin adı altında bulamıyorum bu anlamda çok sıkıntı yaşıyorum.” (K12)

Menüler ve modüller üzerinde problem yaşamayanlar teması altında; genel anlamda sistemin kullanışlı olduğu, menü ve modüller kullanılırken problem yaşanmadığı ya da genel itibarıyla çok problem yaşanmadığı, menüler ve modüllerin son derece kullanışlı şekilde düzenlendiği şeklinde 3 adet görüş sıralanmıştır. Menüler ve modüller üzerinde problem yaşamayanlar teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Çok fazla da sıkıntı yaşamıyorum.” (K1)

“Genel itibarıyla çok problem yaşamıyorum.” (K4)

“İnternette ya da bağlantıda bir problem yoksa yani uygulama yavaş çalışmıyorsa menü ve modülleri kullanırken bir problem yaşamıyorum.” (K7)

“Genel anlamda sistem kullanışlı.” (K11)

“Menüler ve modüller son derece kullanışlı şekildedir.” (K13)

e-Okul Uygulamasını Kullanırken Sistem Hızı ve Güncelliği Konusunda Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “e-Okul uygulamasını kullanırken sistem hızı ve güncelliği konusunda yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: e-Okul Uygulamasını Kullanırken Sistem Hızı ve Güncelliği Konusunda Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemlere Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Sistem Hızı ve Güncelliği Konusunda Yaşanan Problemler	Girişlerin yoğun olduğu dönemlerde sistem az ya da çok yavaşlıyor	8
	Fiber altyapısı olmayan bölgelerde sistem çok yavaşlıyor	2
	Sistem hızı çoğu zaman düşük ve yetersiz	2
	e-okul, eğitime dahil olduğu zamandan eğitiminin sona erdiği zamana değin çocuğun gelişimine dair (öğrencilerin geçmiş yıllara ait ders ve davranış notları, karne görüşleri, rehberlik servisi notları vb.) verilerin düzenli ve objektif bir şekilde işlendiği ve eğitimin tüm paydaşlarına sunulduğu bir platform olmalı	2
	Güncelleme çok az oluyor, sistem güncellenmeli	2
	Modüller güncellenirken eğitimin bütün kademelerine eşit davranılmalı	1
	Okulun bulunduğu ilçe, il ve ülke genelindeki istatistikler sunulmalı	1
	Otomatik kaydetme ve geri bildirim mutlaka olmalı	1
	Sistem üzerinden velilere bilgi notu gönderilebilmeli, e-okul üzerinden veli ile iletişim kurulabilmeli	1
	Veli ve öğrenci hizmetine sunulan yazılı ortalamaları öğretmenlerce de görüntülenebilmeli	1
	Yoğunluk olan zamanlarda bile ihtiyaca cevap verecek şekilde sistemin hızı artırılmalı	1
Problem Yaşamayanlar	Genellikle problem yaşamıyorum	1
	Olabildiğince hızlı ve güncel olduğunu düşünüyorum (Sene sonu karne dönemleri dışında)	1

Tablo 4 incelendiğinde e-Okul uygulamasını kullanırken sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcı görüşlerinin; sistem hızı ve güncelliği konusunda yaşanan problemler (f=22) sistem hızı ve güncelliği konusunda problem yaşamayanlar (f=2) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemler teması altında; girişlerin yoğun olduğu dönemlerde sistemin az ya da çok yavaşladığı; fiber altyapısı olmayan bölgelerde sistemin çok yavaş çalıştığı; sistem hızının çoğu zaman düşük ve yetersiz olduğu; e-okulun, eğitime dahil olduğu zamandan eğitiminin sona erdiği zamana değin çocuğun gelişimine dair (öğrencilerin geçmiş yıllara ait ders ve davranış notları, karne görüşleri, rehberlik servisi notları vb.) verilerin düzenli ve objektif bir şekilde işlendiği ve eğitimin tüm paydaşlarına sunulduğu bir platform olması gerektiği; güncellemenin çok az olduğu, sistemin güncellenmesi gerektiği; modüller güncellenirken eğitimin bütün kademelerine eşit davranılması; okulun bulunduğu ilçe, il ve ülke genelindeki istatistiklerin sunulması gerektiği; otomatik kaydetme ve geri bildirim mutlaka olması gerektiği; sistem üzerinden velilere bilgi notu gönderilebilmesi ve e-okul üzerinden veli ile iletişim kurulabilmesi; veli ve öğrenci hizmetine sunulan yazılı ortalamalarının öğretmenler için de görüntülenebilir olması; yoğunluk olan zamanlarda bile ihtiyaca cevap verecek şekilde sistemin hızının artırılması şeklinde 11 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemlerin başında; girişlerin yoğun olduğu dönemlerde sistemin az ya da çok yavaşladığı (f=8); fiber altyapısı olmayan bölgelerde sistemin çok yavaş çalıştığı (f=2); sistem hızının çoğu zaman düşük ve yetersiz olduğu (f=2); e-okulun, eğitime dahil olduğu zamandan eğitiminin sona erdiği zamana değin çocuğun gelişimine dair (öğrencilerin geçmiş yıllara ait ders ve davranış notları, karne görüşleri, rehberlik servisi notları vb.) verilerin düzenli ve objektif bir şekilde işlendiği ve eğitimin tüm paydaşlarına sunulduğu bir platform olması gerektiği (f=2); güncellemenin çok az olduğu ve sistemin güncellenmesi gerektiği (f=2)

hususlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Yoğunluk olduğu zamanlarda sistem yavaşlayabiliyor.” (K1)

“Sistem yoğunluk olduğunda çok yavaşlıyor.” (K2)

“Bazen sistem çok yavaşlıyor. Güncelleme çok az oluyor.” (K3)

“Bahsettiğim server yetersizliği nedeniyle zaman zaman yavaş çalışmaktadır.” (K4)

“Fiber alt yapısı olmayan bölgelerde sistem çok yavaş çalışıyor.” (K5)

“Otomatik kaydetme ve geri bildirim mutlaka olmalı. Güncellik konusunda bunu söyleyebilirim. Güncellenmeli.” (K6)

“Sistem hızını yetersiz buluyorum. Daha hızlı bir dolaşım kullanımı daha kaliteli hale getirecektir. Güncelliği konusunda öğrencilerin geçmiş yıllara ait not ve davranış notu, karne görüşlerini, rehberlik servisi notlarını görmek isterdim. Ayrıca veli ve öğrenci hizmetine sunulan yazılı ortalamalarını öğretmenler için de görüntülenebilir olmalı. Velilere bilgi notu ya da durum bilgilendirilmesi yapılacak modüller olmalı, veli ile iletişim e-okul üzerinden sağlanabilir hale getirilmeli. Okulun-kurumun bulunduğu ilçe, il ve ülke genelindeki istatistikleri sunulmalı.” (K7)

“Sistem en yoğun zamanlarda bile kapasite artırılarak hızı geliştirilebilmeli.” (K8)

“Uygulama kullanırken özellikle yoğun kullanılan zaman dilimlerinde sistem sık sık atabiliyor, hızı çok yavaş olabiliyor bu da özellikle dönem sonlarında örneğin okul öncesi gelişim raporlarını idareye zamanında iletme açısından biz öğretmenleri strese sokabiliyor. Bazen gece geç saatlerde sisteme girmeyi tercih ediyorum sırf bu yüzden. Sistem her zaman diliminde hızlı ve sorunsuz olmalı bence.

Sistemin güncelliği konusunda ise sistem öğretmenliğe başladığım yıldan bu yana ufak tefek içerik ya da biçimsel değişiklikler hariç büyük bir değişikliğe uğramamıştır. Bu aslında bir yandan kullanıcılara kullanım kolaylığı sunsa da bence e- okul sistemi çok daha geniş, eğitimcilere öğrencilerin gelişimini sistematik bir çerçevede işleyebilecekleri bir alan sağlayabilir. Mesela okul öncesinden liseye kadar çocuğun gelişimiyle ilgili her türlü değerlendirme çalışmaları sisteme değerlendirme çerçeveleri göz önünde bulundurularak objektif bir şekilde işlenebilmeli yani sistem bunu öğretmene sunabilmeli, kademeler arasında çocuğun gelişimine dair bilgilere ilgili eğitimciler ulaşabilmeli. Çocuğun süreç içinde nasıl bir gelişim gösterdiğini somut kanutlarla ilgili paydaşlarla paylaşılacak bir alan sağlamalı. Yani e-Okul çocuğun gelişiminin düzenli, objektif ve sistematik işlendiği, eğitime dahil olduğu zamandan itibaren eğitimin sona erdiği zaman arasında çocuğun gelişimine dair somut ve sistematik verileri çocuğun eğitime dahil olan tüm paydaşlara sunan bir platform olmalı diye düşünüyorum.” (K9)

“Sistem hızı çoğu zaman düşük oluyor. Modüller güncellenirken eğitimin bütün kademelerine eşit davranılması gerekmektedir.” (K10)

“Fiber alt yapısı olmayan okullarda sıkıntı yaşanmaktadır. Bu tür alt yapı sorunu çözülmeyen okullarda sistem çok yavaş çalışmakta ve aksaklık yaşanmaktadır. Sisteme girişlerinin yoğun olduğu dönem sonu, yıl sonu işlemlerinde sıkıntılar yaşanmaktadır.” (K12)

“Sistem hızı özellikle karne dönemlerinde yavaşlama göstermektedir. Bu noktada gerekli altyapı çalışmaları tamamlanmalıdır.” (K13)

Sistem hızı ve güncelliği konusunda problem yaşamayan katılımcıların görüşleri teması altında; genellikle problem yaşamıyorum, olabildiğince hızlı ve güncel olduğunu düşünüyorum (Sene sonu karne dönemleri dışında) şeklinde 2 adet görüş sıralanmıştır. Sistem hızı ve güncelliği konusunda problem yaşamayan katılımcıların görüşleri teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Genellikle problem yaşamıyorum. e-Okul üzerinde yapmış olduğum işlemleri kısa aralıklarla kaydedersen sistem hızı ve güncelliği ile herhangi bir sıkıntı olmuyor.” (K1)

“Olabildiğince hızlı ve güncel olduğunu düşünüyorum. Sene sonu karne dönemleri dışında.” (K11)

e-Okul Uygulamasını Kullanırken Ders İşlemlerinde Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “e-Okul uygulamasını kullanırken ders işlemlerinde yaşamış olduğunuz problemler nelerdir?”

şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: e-Okul Uygulamasını Kullanırken Ders İşlemlerinde Katılımcıların Yaşamış Olduğu Problemlere Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Ders işlemlerinde yaşanan problemler	Dönem sonu gibi yoğunluğun arttığı zamanlarda sisteme giriş zor olmaktadır	2
	Okul öncesi öğretmeni olarak sadece öğrenci devamsızlıklarını girebiliyoruz ve dönem sonlarında gelişim raporlarını yazabiliyoruz, bu anlamda okul öncesi kademesi için yeterli değil	2
	En büyük sıkıntı not girişinde, süre aşımından dolayı kaydetmiyor ve bütün emek boşa gidebiliyor	1
	e-Okul işlemlerinde tek tek hikâye kitabı ve öğrenci girişi yapılması öğretmenleri zorlamaktadır	1
	Geçmiş döneme ait sadece kurum yöneticisi tarafından düzenlenebilecek bilgilerin öğretmen tarafından düzenlenebilir olması gerekmektedir	1
	Not giriş kısmı çok karmaşık, menüler yeniden düzenlenmeli	1
	Sistem yavaşladığında zaman kaybına neden oluyor	1
Problem yok	Ders işlemlerinde herhangi bir problem yaşamıyorum	5
	Not işlemlerini zamanında girdiğim için herhangi bir problem yaşamıyorum	1

Tablo 5 incelendiğinde e-Okul uygulamasını kullanırken ders işlemlerinde katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcı görüşlerinin; ders işlemlerinde yaşanan problemler (f=9) ve problem yok teması (f=6) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Ders işlemlerinde yaşanan problemler teması altında; dönem sonu gibi yoğunluğun arttığı zamanlarda sisteme girişin zor olduğu; okul öncesi öğretmenlerinin sadece öğrenci devamsızlıklarını girebildikleri ve dönem sonlarında gelişim raporları yazabildikleri, bu anlamda okul öncesi kademesi için sistemin yeterli olmadığı; en büyük sıkıntının not girişinde yaşandığı, süre aşımından dolayı sistem kayıt yapmadığında bütün emeklerin boşa gidebildiği; e-okul işlemlerinde tek tek hikâye kitabı ve öğrenci girişi yapılmasının öğretmenleri zorladığı; geçmiş döneme ait sadece kurum yöneticisi tarafından düzenlenebilecek bilgilerin öğretmen tarafından düzenlenebilir olması gerektiği; not giriş kısmının çok karmaşık olduğu, menülerin yeniden düzenlenmesi gerektiği; sistem yavaşladığında zaman kaybına neden olduğu şeklinde 7 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre ders işlemlerinde katılımcıların yaşamış olduğu problemlerin başında; dönem sonu gibi yoğunluğun arttığı zamanlarda sisteme girişin zor olması (f=2); okul öncesi öğretmenlerinin sadece öğrenci devamsızlıklarını girebildikleri ve dönem sonlarında gelişim raporları yazabildikleri, bu anlamda okul öncesi kademesi için sistemin yeterli olmadığı (f=2) hususlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Ders işlemlerinde yaşanan problemler teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Sistem hızında kesinti olduğunda zaman kaybına neden oluyor.” (K3)

“En büyük sıkıntım not girişi. Süre aşımından dolayı kaydetmeyebiliyor ve bütün emek boşa gidebiliyor. Yine not giriş kısmı çok karmaşık. Menüler düzenlenmeli bence. Karne görüşü yazarken Word belgelerinde olduğu gibi punto, renk, yazı stili seçilebilmeli.” (K6)

“Geçmiş döneme ait güncellenemeyen ve sadece kurum yöneticisi tarafından düzenlenebilecek bilgilerin öğretmen tarafından düzenlenebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca dönem sonu gibi yoğunluğun arttığı zamanlarda sisteme giriş çok zor olmakta, sistemin hızının her yoğunluğu kaldırabilecek hızda olması gerekmektedir.” (K7)

“Sene başı ve yılsonu ders işlemlerinde sisteme girmekte zorlanmaktayım. Yukarıda da ifade ettiğim gibi sistemin kapasitesi artırılmalı ve sürekli güncellenmeli.” (K8)

“Bir okul öncesi öğretmeni olarak e-okul sisteminin ders işlemlerine dair bizlere fazla bir alan sağladığını düşünmüyorum. Sadece öğrenci devamsızlıklarını girebiliyoruz ve dönem sonlarında gelişim raporlarını yazabiliyoruz. Bu anlamda e-okul okul öncesi kademesi için yeterli değil bence.” (K9)

“Okul öncesinde e-okul sisteminde derslerimize dair çok fazla bir şey giremiyoruz sadece yılda iki defa yazdığımız gelişim raporlarını sisteme girebiliyoruz. Onda da karakter sınırlaması var ve yazarken olmamasına rağmen sitem başında veya sonunda boşluk var deyip yazdığımızı kaydederken sıkıntı yaşatmaktadır.” (K10)

“e-Okul işlemlerinde özellikle hikâye kitabı bölümü biz öğretmenleri zorlayıcı bir şekildedir. Tek tek hikâye kitabı girişi yapılması ve tek tek öğrenci girişi yapılması zorlayıcı bir uygulama halindedir. Bu noktada gerekli düzenlemeler biz öğretmenleri rahatlatacaktır.” (K13)

Ders işlemlerinde problem yok teması altında; ders işlemlerinde herhangi bir problem yaşamıyorum ve not işlemlerini zamanında girdiğim için herhangi bir problem yaşamıyorum şeklinde 2 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre problem yok teması altında; ders işlemlerinde herhangi bir problem yaşanmadığı (f=5) görüşünün daha çok vurgulandığı, bir katılımcının not işlemlerini zamanında yaptığı için herhangi bir problem yaşamadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Ders işlemlerinde problemler yok teması altında yer alan katılımcı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Not işlemlerini zamanında girdiğim için herhangi bir problem yaşamıyorum. Mesela sınav tarihlerini 1 hafta önceden giriyorum. Sınav notlarını da sınavı yaptığım zamandan başlamak itibarıyla 2 hafta süre içinde girişini yapıyorum. Bundan ötürü, dönem sonuna doğru, yoğunluk yaşandığı zamanlar not işlemlerini bitirmiş oluyorum.” (K1)

“Ders işlemlerinde herhangi bir sorun yaşamadım.” (K2)

“Herhangi bir problem yaşamıyorum. Ancak öğretmenlerimiz not giriş süreçlerinde sistemin atması nedeniyle problemler yaşıyor.” (K4)

“Herhangi bir problemle karşılaşmadım.” (K5)

“Herhangi bir problem yaşamadım.” (K11)

“Ders işlemleri ile ilgili sıkıntı yaşanmamakta olup, bu tür bir sıkıntının yaşanması ancak sistemin alt yapısından kaynaklanabilir.” (K12)

SONUÇ

e-Okul kullanımında ortaya çıkan problemler hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; e-Okul uygulamasına giriş yaparken katılımcıların yaşamış oldukları problemler, e-Okul uygulamasını kullanırken menüler ve modüller üzerinde katılımcıların yaşamış oldukları problemler, e-Okul uygulamasını kullanırken sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış oldukları problemler ve e-Okul uygulamasını kullanırken ders işlemlerinde katılımcıların yaşamış oldukları problemlerin neler olduğuna ilişkin soruların cevapları aranmış ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analiz ve değerlendirilmesi sonucunda aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre; e-Okul uygulamasına giriş yaparken katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcıların görüşleri; problem yaşayanların görüşleri (f=11) sisteme girişte problem yaşamayanların görüşleri (f=6) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sisteme girişte yaşadıkları problemler; ders notu girişleri, dönem sonları, yıl sonu işlemleri, bursluluk ve LGS tercih dönemleri gibi yoğunluk olan zamanlarda sistemin yavaş çalıştığı ya da kilitlendiği, işlem yapmakta zorluk yaşandığı; iş ve işlemlerin yoğun olduğu zamanlarda uygulamanın ağır çalışması ve kesintiye uğramasının işleri yavaşlattığı; sistemin güvenlik amacıyla da olsa kısa bir süre kullanılmayınca çabucak kapanmasının, sık sık sisteme yeniden giriş yapmayı gerektirdiği, kullanıcı açısından bu durumun kullanım kolaylığı sunmadığı; zaman zaman kullanıcı adı ve şifresinin doğru girilmesine rağmen sistemin sayfayı açmaması nedeniyle kullanıcıların sorunun şifreden kaynaklı olduğunu düşünerek tekrardan şifre almaya çalıştığı ve bu durumun da zaman kaybına yol açtığı şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre katılımcıların e-Okul uygulamasına giriş yaparken yaşamış oldukları problemlerin en başında; ders notu girişleri, dönem sonları, yıl sonu işlemleri, bursluluk ve LGS tercih dönemleri gibi yoğunluk olan zamanlarda sistemin yavaş çalışması ya da kilitlenmesi, işlem yapmakta zorluk yaşanması (f=8) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılardan bazıları da sisteme girişte genellikle problem yaşamadıklarını (f=6) bildirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; e-Okul uygulamasını kullanırken menüler ve modüller üzerinde katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcı görüşleri; menüler ve modüller üzerinde yaşanan problemler (f=11) menüler ve modüller üzerinde problem yaşamayanlar (f=5) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Menüler ve modüller üzerinde yaşanan problemler teması altında; bazen menüler ve modüller arasında geçiş yaparken gecikmeler olduğu, bu nedenle geçişlerin kullanışlı hale getirilebileceği; e-Okul uygulamasında menü ve modüllerde komutların yeterli olmadığı (Örneğin hata yapıldığında geri alma tuşunun bulunmadığı, sistemde ENTER tuşunun kullanılmadığı); e-Okul sisteminde gelişim raporlarını yazarken süre kısıtlaması olduğu için yazılan bilgiler kaydedilmediğinde katılımcıların tekrardan yazmak zorunda kalabildiği; İYEP modülünde bazen kaydetmeme sorunu yaşandığı; menü ve modüllerin raporlar kısmında çok sıkıntı yaşandığı, istenilen raporun istenilen menü ve modüllerin adı altında bulunamadığı; okul modüllerinin bazen karışabildiği (örneğin öğrenci işlemleri ile kurum işlemleri); raporlamaların daha açık ve erişilebilir olması gerektiği; sistemde donmalar yaşandığı, aşırı yüklenmeler sebebiyle sık sık sistem hataları verdiği; toplu bilgiye ihtiyaç olduğunda toplu çıktı vermediği, bilgilerin tek tek alınmak zorunda kaldığı şeklinde 9 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre katılımcıların sistemin menüler ve modülleri üzerinde yaşamış oldukları problemlerin başında; bazen menüler ve modüller arasında geçiş yaparken gecikmeler olması, bu nedenle geçişlerin kullanışlı hale getirilebileceği (f=2); e-Okul uygulamasında menü ve modüllerde komutların yeterli olmadığı (Örneğin hata yapıldığında geri alma tuşunun bulunmadığı, sistemde ENTER tuşunun kullanılmadığı) (f=2) hususlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Menüler ve modüller üzerinde problem yaşamayanlar teması altında ise; genel anlamda sistemin kullanışlı olduğu, menü ve modüller kullanılırken problem yaşanmadığı ya da genel itibarıyla çok problem yaşanmadığı, menüler ve modüllerin son derece kullanışlı şekilde düzenlendiği şeklinde üç adet görüş sıralanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; e-Okul uygulamasını kullanırken sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcı görüşleri; sistem hızı ve güncelliği konusunda yaşanan problemler (f=22) sistem hızı ve güncelliği konusunda problem yaşamayanlar (f=2) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemler teması altında; girişlerin yoğun olduğu dönemlerde sistemin az ya da çok yavaşladığı; fiber altyapısı olmayan bölgelerde sistemin çok yavaş çalıştığı; sistem hızının çoğu zaman düşük ve yetersiz olduğu; e-okulun, eğitime dahil olduğu zamandan eğitiminin sona erdiği zamana değin çocuğun gelişimine dair (öğrencilerin geçmiş yıllara ait ders ve davranış notları, karne görüşleri, rehberlik servisi notları vb.) verilerin düzenli ve objektif bir şekilde işlendiği ve eğitimin tüm paydaşlarına sunulduğu bir platform olması gerektiği; güncelleme çok az olduğu, sistemin güncellenmesi gerektiği; modüller güncellenirken eğitimin bütün kademelerine eşit davranılması; okulun bulunduğu ilçe, il ve ülke genelindeki istatistiklerin sunulması gerektiği; otomatik kaydetme ve geri bildirim mutlaka olması gerektiği; sistem üzerinden velilere bilgi notu gönderilebilmesi ve e-okul üzerinden veli ile iletişim kurulabilmesi; veli ve öğrenci hizmetine sunulan yazılı ortalamalarının öğretmenler için de görüntülenebilir olması; yoğunluk olan zamanlarda bile ihtiyaca cevap verecek şekilde sistemin hızının artırılması şeklinde 11 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre sistem hızı ve güncelliği konusunda katılımcıların yaşamış olduğu problemlerin başında; girişlerin yoğun olduğu dönemlerde sistemin az ya da çok yavaşladığı (f=8); fiber altyapısı olmayan bölgelerde sistemin çok yavaş çalıştığı (f=2); sistem hızının çoğu zaman düşük ve yetersiz olduğu (f=2); e-okulun, eğitime dahil olduğu zamandan eğitiminin sona erdiği zamana değin çocuğun gelişimine dair (öğrencilerin geçmiş yıllara ait ders ve davranış notları, karne görüşleri, rehberlik servisi notları vb.) verilerin düzenli ve objektif bir şekilde işlendiği ve eğitimin tüm paydaşlarına sunulduğu bir platform olması gerektiği (f=2); güncelleme çok az olduğu ve sistemin güncellenmesi gerektiği (f=2) hususlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Sistem hızı ve güncelliği konusunda problem yaşamayan katılımcıların görüşleri teması altında; genellikle problem yaşamıyorum, olabildiğince hızlı ve güncel olduğumu düşünüyorum (Sene sonu karne dönemleri dışında) şeklinde 2 adet görüş sıralanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; e-Okul uygulamasını kullanırken ders işlemlerinde katılımcıların yaşamış olduğu problemlere ilişkin katılımcı görüşleri de ders işlemlerinde yaşanan problemler (f=9) ve problem yok teması (f=6) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Ders işlemlerinde yaşanan problemler teması altında; dönem sonu gibi yoğunluğun arttığı zamanlarda sisteme girişin zor olduğu; okul öncesi öğretmenlerinin sadece öğrenci devamsızlıklarını girebildikleri ve dönem sonlarında gelişim raporları yazabildikleri, bu anlamda okul öncesi kademesi için sistemin yeterli olmadığı; en büyük sıkıntının not girişinde yaşandığı, süre aşımından dolayı sistem kayıt yapmadığında bütün emeklerin boşa gidebildiği; e-okul işlemlerinde tek tek hikâye kitabı ve öğrenci girişi yapılmasının öğretmenleri zorladığı; geçmiş döneme ait sadece kurum yöneticisi tarafından düzenlenebilecek bilgilerin öğretmen tarafından düzenlenebilir olması gerektiği; not giriş kısmının çok karmaşık olduğu, menülerin yeniden düzenlenmesi gerektiği; sistem yavaşladığında zaman kaybına neden olduğu şeklinde 7 adet görüş sıralanmıştır. Buna göre ders işlemlerinde katılımcıların yaşamış olduğu problemlerin başında; dönem sonu gibi yoğunluğun arttığı zamanlarda sisteme girişin zor olması (f=2); okul öncesi öğretmenlerinin sadece öğrenci devamsızlıklarını girebildikleri ve dönem sonlarında gelişim raporları yazabildikleri, bu anlamda okul öncesi kademesi için sistemin yeterli olmadığı (f=2) hususlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Ders işlemlerinde problem yok teması altında; ders işlemlerinde herhangi bir problem yaşamıyorum ve not işlemlerini zamanında girdiğim için herhangi bir problem yaşamıyorum şeklinde iki adet görüş sıralanmıştır. Buna göre problem yok teması altında ders işlemlerinde herhangi bir problem yaşanmadığı (f=5) görüşünün daha çok vurgulandığı, bir katılımcının not işlemlerini zamanında yaptığı için herhangi bir problem yaşamadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Öneriler

e-Okul kullanımında ortaya çıkan problemler hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen soruların yanıtlanmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

Ders notu girişleri, dönem sonları, yıl sonu işlemleri, bursluluk ve LGS tercih dönemleri gibi yoğunluk yaşanan zamanlarda sistemin yavaş çalışması ya da kilitlenmesi ve bu durumdan kaynaklanan zaman kayıplarının önlenmesi için sistemin güçlendirilmesi ve hızlandırılması ve yine sistemin yavaş çalışmasına neden olan altyapısı yetersiz bölgelerde internet altyapısının güçlendirilmesi,

Menüler ve modüller arasında geçişlerin gecikmelere neden olmayacak şekilde kolaylaştırılması, menü ve modüllerdeki komutların gözden geçirilerek daha yeterli hale getirilmesi, örneğin hata yapıldığında geri alma ve ENTER tuşunun kullanılmasına imkân tanınması,

Uzun yıllardır ufak değişiklikler dışında aynı şekilde kullanıldığı ve güncellenmediği eleştirileri ve sistemle ilgili öneriler dikkate alınarak sistemin kullanıcıların istekleri ve önerileri, günün ihtiyaçları doğrultusunda gerek arayüz gerekse muhteva ve veriler açısından yenilenmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydoğan, N. (2011). İlköğretimde idareci ve öğretmenlerin e-okul sistemini kullanım alışkanlıklarının incelenmesi: Kocaeli örneği, Master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, M., & Summak, M. S. (2010). Okul Yöneticileri Tarafından E-Okul Uygulamasının Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeline Göre Değerlendirilmesi/Assessment Of E-Okul Application By School Managers Using Extended Technology Acceptance Model. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 331-348.
- Bodmann, S. M., & Robinson, D. H. (2004). Speed And Performance Differences Among Computer Based And Paper-Pencil Tests. *Educational Computing Research*, 51-60.
- Christensen, R., & Knezek, G. (2001). Instruments For Assessing The Impact Of Technology In Education. *Evaluation And Assessment In Educational Information Technology*, 5-25.
- Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim Kurumları Paydaşlarının E-Okul Eğitim Yöntemi Bilgi Sisteminin İşleyiş Sürecine İlişkin Görüşleri/The Perceptions Of Secondary School Stake Holders On E-Okul Education Management Information System Process (Doctoral Dissertation)
- Erdoğan, Ç., Aydın, İ., Uğur, A., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Türkiye’de E-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının Görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 113-132.
- İbil, H. (2012). E-Okul Sistemi Uygulaması Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Doctoral Dissertation, Deü Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Krejcie, R. M., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size For Research Activities. *Educational And Psychological Measurement*, 607-610.
- Mutlu Bayraktar, D. (2017). E-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin Kullanılabilirliğinin Göz İzleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi. *Itobiad: Journal Of The Human & Social Science Researches*, 6(5).
- Nelson, K. J. (2008). *Teaching In Dijital Age: Using The Internet To Increase Student Engagement And Understanding*. California: Corwin Press Yayınları.
- Northcote, M. (2002). Online Assessment: Friend, Foe Or Fix. *British Journal Of Educational Technology*, 623-625
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2009). *Measurement And Assessment In Education*. Boston: Pearson Education Inc
- Salem, J.A. (2003). e-Government Evaluation: A Framework And Case Study”, *Government Information Quarterly*, Volume 20, Number 4, Elsevier Publishing
- Sax, G. (1997). *Principles Of Educational And Psychological Measurement And Evaluation*. Phoenix: Wadsworth Publishing
- Varlık, S., & Günbayı, İ. (2020). E-Okul Sistemi Uygulamasının Etkililiği: Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 573-590.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Konusunda Düşünceleri

Teachers' Thoughts on Organizational Silence

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusunda düşüncelerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 14 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, örgütsel sessizlik, eğitim kurumlarının hiyerarşik yapısında eleştiri ve önerilerin çekinerek ifade edilmesi anlamına gelir. Bu sessizlik, olumsuz sonuçlara yol açabilir ve genellikle ifade edilmese de okul ortamında rahatsızlık yaratabilir. Öğretmenler arasında dayanışma eksikliği ve güvensizlik, sessizliği daha yaygın hale getirebilir. Öğretmenlerin örgütsel sessizliği tercih etmelerinin nedenleri, yönetim kararlarına karşı gelmekten kaçınma ve normlara uyma amacıyla olabilir. Bu sessizlik, iletişim eksikliklerine ve okul yönetimine duyulan güvensizliğe işaret edebilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin örgütsel sessizlikle başa çıkma stratejilerini ve bu konudaki farkındalıklarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bu zorlukları aşma çabaları, iletişimin önemini ve eğitim kurumlarının etkinliğini artırma gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgüt, Sessizlik, Örgütsel Sessizlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' thoughts on organizational silence. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 14 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. According to the findings of the study, organizational silence means the hesitant expression of criticism and suggestions in the hierarchical structure of educational institutions. This silence can lead to negative consequences and create discomfort in the school environment, although it is usually not expressed. Lack of solidarity and mistrust among teachers can make silence more common. The reasons why teachers prefer organizational silence may be to avoid challenging management decisions and to comply with norms. This silence may point to communication deficiencies and mistrust of school management. In conclusion, these statements reflect teachers' strategies for coping with organizational silence and their awareness of this issue. Teachers' efforts to overcome these challenges emphasize the importance of communication and the need to increase the effectiveness of educational institutions.

Keywords: Teacher, Organization, Silence, Organizational Silence.

GİRİŞ

İşyerinde sessiz kalan çalışanlar, bunu işleriyle ilgili konularda fikirlerini kendilerine saklayarak yapmaktadırlar. Henriksen ve Dayton'a (2006) göre örgütsel sessizlik, çalışanların örgüte yanıt verme ve örgütsel sorunları ele alma konusundaki yetersizliğidir. Örgütler, çalışanların kendi çalışma alanlarıyla ilgili bilgi ve görüşlerini paylaşma konusunda isteksiz oldukları durumları sıklıkla yaşamaktadır (Alparslan ve Kayalar, 2012). Çalışan sessizliği, Yalçınsoy (2017) tarafından, çalışanların çalıştıkları şirketlerle ilgili görüş ve fikirlerini patronlarından veya diğer sorumlu taraflardan kasıtlı olarak saklamaları olarak tanımlanmaktadır. "Örgütsel sessizlik" terimi, insanların çeşitli nedenlerle işyerinde sessiz kalmayı tercih ettikleri ve diğer çalışanlar üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği için fikirlerini yüksek sesle dile getirmek istemedikleri durumları ifade etmektedir (Taşkıran, 2011). Çalışanlar, işyerlerinin ilerlemesine katkıda bulunabilmek için çalışma koşullarının iyileştirilmesini isteseler de, işyeri sahibi veya yönetim onları engelleyebilir. Kahveci ve Demirtaş (2013), bir şirketin, yöneticilerinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak içinde beslediği sessizlik ikliminin bir sonucu olarak sorunlarla karşılaşabileceğini ileri sürmektedir. Örgütsel sessizlik, Morrison ve Miliken (2000: 707) tarafından çalışanlar arasındaki iletişim eksikliği ve bu kişilerin şirket içinde duygu ve düşüncelerini ifade edememesi olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel sessizlik, örgütün hedeflerine aktif olarak katkıda bulunan çalışanların duygularını, davranışlarını ve bakış açılarını kendilerine saklamayı tercih etmeleri durumunda ortaya çıkmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001). Tülübaş ve Celep'e (2014) göre örgütsel sessizlik,

Serkan Yıldırım¹ 

Tuba Yıldırım² 

Adem Ak³ 

Gülizar Ak⁴ 

How to Cite This Article

Yıldırım, S., Yıldırım, T., Ak, A. & Ak, G. (2023). "E Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Konusunda Düşünceleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3590-3597. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71912>

Arrival: 18 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Gürün, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

çalışanların şirket içindeki sorunları ele almak için tavsiye, öneri ve bilgileri kasıtlı olarak saklaması ve bu fikirleri sözlü veya yazılı olarak açıklamaktan kaçınmasıdır. Pinder ve Harlos'a (2001) göre sessizlik fikri önemli zorluklar içermektedir: a) Sessizlik bireyleri hem birbirine bağlar hem de birbirinden uzaklaştırır. b) Kişiler arası ilişkiler için avantajlı ya da zararlı olabilir. c) Sessizlik olduğunda bilgi gömülür ya da yaratılır. d) İnsanlar için sessizlik, dikkatli düşünme ya da dikkatsizlik anlamına gelebilir. Örgütsel sessizlik üzerine yapılan çalışmalar, sessizliğin çeşitli nedenlerle ortaya çıkabileceğini ortaya koymaktadır. Beer ve Eisenstat (2000) tarafından sessizliğin nedenleri üzerine yapılan bu araştırmalardan birine göre, örgütlerdeki sessizliğin kaynağı genellikle yöneticilerdir. Bazı örgütsel özellikler çalışanları sessiz kalmaya zorlamakta ve onları konuşmaya isteksiz hale getirmektedir. Bu unsurlar arasında çalışanın konuşmanın riskli olduğu algısı, çalışanlar arasındaki iş ilişkisinin bozulacağı korkusu ve çalışanların örgütten sorumlu kişilere güvenmemesi yer almaktadır (Bildik, 2009). Bagheri, Zarei ve Aeen (2012), sessizliğin zararlı etkilerinin insanlarda melankolik ruh halinin yanı sıra çalışanlar arasında çeşitli sağlık sorunlarında artışa neden olduğunu iddia etmektedir. Kulualp'e (2016) göre, bir işletmenin ilerlemesi ve büyümesi için çalışanların yenilikçi düşüncelerine, deneyimlerine ve uzmanlıklarına değer verilmelidir. Dönmez (2016), eğitimcilerin düşüncelerini dürüstçe ve örgütsel sessizliğe girmeden paylaştıklarında örgütlerin daha fazla büyüdüğünü iddia etmektedir. Bir öğretmenin iş yerindeki sakinliğinin sınıftaki atmosfer üzerinde olumlu bir etkisi olacağı ve okul yönetiminin iyi atmosferi destekleyecek eylemlerinin de okulun iklimi üzerinde olumlu bir etkisi olacağı söylenebilir.

Çalışanların şirketteki başarısı öğrenme, yenilik, yaratıcılık ve değişim gibi faktörlere bağlıdır. Kuruluşun yöneticileri kişisel olarak ne kadar gelişirse gelişsin, çalışanlar içgörülerini, fikirlerini ve bilgilerini paylaşmaz ve bunun yerine sessiz kalmayı tercih ederse, işletmeler rotadan sapacak ve çökecektir. Yöneticiler, şirketin sorunsuz çalışmasını sağlamak için çalışanların neden sessiz kaldıklarını araştırmalıdır (Acaray, 2014). Şirketlerde sessizlik fikri çoğu zaman birçok çabanın önünde bir engel olarak ortaya çıkar. Kurumun büyümesi ve ilerlemesinin yanı sıra kişinin ilerlemesi de bu engel tarafından engellenmektedir. Bu düşünce, örgütsel büyüme ve değişimi, çoğulculuğu, icat ve yaratıcılığı ve örgütsel öğrenmeyi engellemektedir, bu nedenle araştırılması gereken önemli bir durumdur. Kişide herhangi bir faaliyet görülmediğinden, sessizlik fikri anlaşılması zor bir olgudur. Çalışanların herhangi bir konuda sessizliği bilerek mi yoksa tesadüfen mi seçtiklerini belirlemek zor olabilir (Acaray, 2014). Tangirala ve Ramanujam'a (2008) göre, çalışanlar iş arkadaşlarıyla aynı görüşü paylaştıklarını iddia etseler bile, aslında farklı görüşlerini gizleyip gizlemediklerini belirlemek neredeyse imkansızdır. Çalışanların gerçek görüşlerini anlamak kurumların ilerlemesine yardımcı olacaktır. Kuruluşların içindeki sessizlik bir neden-sonuç ilişkisi içinde gelişir. Örgüt içindeki sessizliğin bir dizi nedeni vardır. Örgütsel değişkenler, yönetim faktörleri, toplumsal faktörler ve insan unsurları (kişilik özellikleri, çalışma hayatına ilişkin bireysel unsurlar) örgütsel sessizliğin gelişiminin nedenleri olarak kategorize edilebilir (Çakıcı, 2010).

Bireysel faktör, kişilik özelliklerinin insanların profesyonel ortamlarda nasıl davranacakları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bir bakıma, bir kişinin kişiliği onun merkezi odağı olarak hizmet eder. İnsanların örgütte pasif mi yoksa katılımcı mı olduğunu belirleyen en önemli faktör kişiliktir (Sığı ve Gürbüz, 2019). Kişiliğin aynı zamanda bir kültür olduğunu iddia edenlere göre, bu ikisi birbirinden ayırt edilemez (alolu, 2014). Kontrol odağı, başarı yönelimi, özerklik ve öz saygı, örgütsel davranış sorunlarında kapsamlı bir şekilde araştırılan tanınmış kişilik özellikleridir (Özkalp ve Krel, 2011). En önemli örgütsel yapılardan biri olan hiyerarşik yapıların, ast-üst ilişkisi bağlamında alt kademelerdeki kişilerin üst kademelerdeki kişilerle iletişim kurmasını engelleyerek örgütü etkilediği söylenebilir (Aydn, 2016). Yönetim uygulamaları, üst yönetim ekibinin özellikleri, örgütsel ve çevresel özellikler, örtük yapılar ve politikalar örgütsel sessizliği arttıracak örgütsel özelliklerden birkaçıdır. (Morrison ve Milliken, 2000). Yönetim faktöründeki örgütsel sessizlik, çalışanların olumsuz geri bildirim alma korkusundan ve yöneticilerin benimsediği örtük görüşlerden etkilenmektedir (Taşkiran, 2011). Patronlarından olumsuz geribildirim alan çalışanlar, tedirginlik duygusunun yanı sıra misilleme yapmama duygusu da yaşarlar (Karacaoğlu ve Cingöz, 2008). Sessizliğin hakim olduğu, çatışmanın ve karşıt görüşlerin tartışılmasının daha az olduğu medeniyet ve kültürlerde yetişen kişilerin, kültürel faktör gereği sessizliği tercih ettiği düşünülmektedir (Tiktas, 2012). Çalışanların sorunlarla ilgili endişelerini dile getirmeleri halinde olumsuz tepkilerle karşılaşabilecekleri veya düşüncelerinin ciddiye alınmayacağı algısı, sessizlik kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000).

Bu bilgiler kapsamında Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusunda düşüncelerinin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim

desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseni, eğitmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla eğitmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 14 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örneklem yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Matematik	28	5	Yüksek Lisans
K2	Erkek	İngilizce	41	19	Yüksek Lisans
K3	Kadın	İngilizce	43	20	Lisans
K4	Kadın	Fen Bilimleri	34	13	Lisans
K5	Kadın	İngilizce	34	10	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Türkçe	29	5	Lisans
K7	Kadın	Okulöncesi	30	6	Lisans
K8	Erkek	Türkçe	29	5	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	30	9	Lisans
K10	Erkek	Fen Bilimleri	34	10	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	35	9	Lisans
K12	Kadın	İngilizce	34	10	Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	38	15	Lisans
K14	Erkek	Matematik	27	5	Yüksek Lisans

Tablo, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların dağılımını göstermektedir. Kadın (K) katılımcıların oranı %64.29 iken, erkek (E) katılımcıların oranı %35.71 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların branşlar bazında dağılımı incelendiğinde, İngilizce branşı %28.57'lik bir oranla en fazla temsil edilen branş olarak gözlenmektedir. Sınıf öğretmenliği branşı da %21.43'lük oranıyla önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin yaş ortalaması 33.36 olarak hesaplanmıştır. Bu veri, katılımcıların genel yaş ortalamasını yansıtmaktadır. Kıdem değişkeni ise ortalama 9.29 yıl olarak belirlenmiş, bu da katılımcıların deneyim düzeyini ifade etmektedir. Katılımcıların öğrenim durumu incelendiğinde, lisans düzeyinde eğitim alan katılımcılar %71.43'lük bir oranla çoğunluğu oluşturmaktadır. Yüksek lisans düzeyinde eğitim alan katılımcılar ise %28.57 oranında bulunmaktadır. Bu sonuç, katılımcıların eğitim seviyelerinin dağılımını yansıtmaktadır. Bu analiz, demografik değişkenlerin katılımcıların özelliklerini nasıl yansıttığını ve aralarındaki ilişkileri akademik bir perspektifle açıklamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25

dakika sürmüştür, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğretmen olarak, örgütsel sessizlik kavramına yönelik düşünceleriniz nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen olarak, örgütsel sessizlik kavramına yönelik düşünceleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) *"Örgütsel sessizlik, eleştirilerin ve önerilerin çekinilerek ifade edilmesi durumunu yansıtır."*
- (K2) *"Bazı durumlarda, örgütsel sessizlik olumsuz sonuçlara neden olabilir, ancak rahatsızlık yaşandığında bile ifade edilmeyebilir."*
- (K3) *"Yönetim tarafından geleneksel bir hiyerarşi olduğu için örgütsel sessizlik yaygın bir durumdur."*
- (K4) *"Sessiz kalmak, olumsuz tepkilere maruz kalmaktan kaçınmak için tercih edilebilir."*
- (K5) *"Sessizlik, bazen öğretmenlerin öneri ve eleştirilerini ifade etmek yerine uyumlu davranmalarına neden olabilir."*
- (K6) *"Örgütsel sessizlik, yenilikçi fikirlerin ifade edilmesini engelleyebilir ve bu da okuldaki gelişimi sınırlayabilir."*
- (K7) *"Üst yönetimin kararlarına karşı çıkmaktan kaçınmak için sessiz kalma eğilimi vardır."*
- (K8) *"Sessizlik, öğretmenlerin duygusal yük altında sessiz kalmalarına neden olabilir, bu da motivasyonu etkileyebilir."*
- (K9) *"Bazı öğretmenler, örgütsel sessizlikle kendi güvenliklerini koruma yolunu seçebilir."*
- (K10) *"Eğitim sistemi içindeki değişikliklere karşı çıkmaktansa, sessiz kalmak daha güvenli görünebilir."*
- (K11) *"Öğretmenler arasında güçlü bir dayanışma olmadığında, sessizlik daha belirgin hale gelir."*
- (K12) *"Sessizlik, okul yönetimine karşı geliştirilen güvensizlik nedeniyle ortaya çıkabilir."*
- (K13) *"Sessizlik, öğretmenlerin kendi görüşlerini ifade etmek yerine normlara uymalarına yol açabilir."*
- (K14) *"Sessizlik, okuldaki iletişim eksikliklerinin bir yansıması olabilir ve olumsuz etkilere neden olabilir."*

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusundaki derin düşüncelerini ve algılarını yansıtmaktadır. Örgütsel sessizlik, özellikle hiyerarşik bir yapıya sahip olan eğitim kurumlarında, eleştiri ve önerilerin çekinilerek ifade edilmesine işaret ediyor. Bu sessizlik, zaman zaman olumsuz sonuçlar doğurabilir ve okul ortamında bir rahatsızlık yaratmasına rağmen, genellikle ifade edilmemektedir. Bu durum, üst yönetim kararlarına karşı gelmekten kaçınmak ve olumsuz tepkilerden kaçınmak amacıyla ortaya çıkabilir. Öğretmenler arasındaki dayanışma eksikliği ve güvensizlik durumunda, sessizlik daha yaygın hale gelebilir. Aynı zamanda, eğitim sistemindeki değişikliklere veya normlara uymamanın getireceği risklerden kaçınmak için sessiz kalmak tercih edilebilir. Bu, yenilikçi fikirlerin ifade edilmesini engelleyerek, okuldaki gelişimi sınırlayabilir. Ayrıca, sessizlik duygusal yük altında sessiz kalmaya ve motivasyonun düşmesine neden olabilir. Örgütsel sessizlik, iletişim eksikliklerinin bir yansıması olabilir ve okul yönetimine karşı güvensizliği yansıtabilir. Bu durum, öğretmenlerin kendi görüşlerini ifade etmek yerine, normlara uymayı tercih etmelerine neden olabilir. Sessizlik, bireylerin güvenliğini koruma veya olumsuz sonuçlardan kaçınma amaçlı bir strateji olarak ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, örgütsel sessizlik eğitim kurumlarında çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen ve iletişimi sınırlayan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin bu konudaki içgörülerini yansıttığı gibi, eğitim sistemindeki dinamikleri ve zorlukları da yansıtmaktadır.

Öğretmenlik deneyiminde örgütsel sessizlikle karşılaştınız mı? Bu deneyimleriniz nasıl oldu?

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik deneyiminizde örgütsel sessizlikle karşılaştınız mı? Bu deneyimleriniz nasıl oldu?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Evet, örgütsel sessizliği deneyimledim. Bir konuda eleştiri yapmak yerine sessiz kalmayı tercih ettim."*

(K2) *"Öğretmenlik kariyerimde örgütsel sessizliği hissettim. Özellikle bazı yönetsel değişikliklerle ilgili fikirlerimi dile getirmekten kaçındım."*

(K3) *"Uzun yıllar öğretmenlik yaptım ve örgütsel sessizliği birkaç kez yaşadım. Yeni fikirleri ifade etmekte çekincelerim oldu."*

(K4) *"Bazı durumlarda, örgütsel sessizlik yaşadım. Yeni önerileri getirmek yerine var olan düzeni sürdürmeyi tercih ettim."*

(K5) *"Evet, örgütsel sessizliği deneyimledim. Yönetim kararlarına karşı çıkmaktan kaçındım."*

(K6) *"Öğretmenlik deneyimlerimde örgütsel sessizlikle karşılaştım. Özellikle eleştirilerimi ifade etmek yerine uyumlu davranmaya çalıştım."*

(K7) *"Örgütsel sessizlik, deneyimlediğim bir durumdu. Yenilikçi fikirleri dile getirmek yerine sessiz kalmayı tercih ettim."*

(K8) *"Biraz kez örgütsel sessizliği yaşadım. Yönetsel değişikliklerle ilgili düşüncelerimi ifade etmek yerine sessiz kalmayı tercih ettim."*

(K9) *"Uzun yıllar öğretmenlik yaptım ve örgütsel sessizlikle karşılaştım. Eleştirilerimi ifade etmekten kaçındım."*

(K10) *"Evet, öğretmenlik deneyimimde örgütsel sessizlik yaşadım. Değişikliklere karşı çıkmak yerine sessiz kalmayı tercih ettim."*

(K11) *"Örgütsel sessizliği deneyimledim. Yeni fikirleri ifade etmek yerine uyumlu davranmayı seçtim."*

(K12) *"Biraz kez örgütsel sessizlik yaşadım. Yönetsel konularda eleştiri yapmaktan kaçındım."*

(K13) *"Öğretmenlik kariyerimde örgütsel sessizlikle karşılaştım. Değişikliklere karşı gelmek yerine sessiz kalmayı tercih ettim."*

(K14) *"Evet, örgütsel sessizlik deneyimim oldu. Yeni fikirlerimi ifade etmek yerine sessiz kalmayı tercih ettim."*

Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerini değerlendiren ifadeler, örgütsel sessizlik kavramının öğretmenlik pratiklerine etkisini yansıtmaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin genellikle örgütsel sessizliği deneyimlediğini ve bu durumun çeşitli şekillerde ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenler, özellikle yönetsel değişikliklerle ilgili düşüncelerini ifade etmekten kaçındıklarını, eleştirileri yerine sessiz kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, örgütsel sessizliğin yenilikçi fikirlerin ifade edilmesini engelleyebileceğini ve mevcut düzeni koruma eğilimine yol açabileceğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda, yönetim kararlarına karşı çıkmaktan kaçınmak ve olumsuz tepkilere maruz kalmaktan kaçınmak amacıyla sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasında dayanışma eksikliği ve güvensizlik durumunda, örgütsel sessizliğin daha yaygın hale geldiği ve bu durumun öğretmenlerin eleştiri ve önerilerini ifade etmelerini engellediği belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler sessizliği duygusal yük altında kalmak ve motivasyonun düşmesinden kaçınma stratejisi olarak kullanmışlardır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusundaki deneyimlerini yansıtmakta ve öğretmenlik pratiklerindeki iletişim ve katılım dinamiklerini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sessizliği, yönetim kararlarına ve kurumsal normlara uyum sağlamak amacıyla tercih ettikleri bir tepki olarak görülmektedir.

Sizce örgütsel sessizliği ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen “Sizce örgütsel sessizliği ortadan kaldırmak veya azaltmak için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Öğretmenler arasında daha fazla iletişim ve işbirliği sağlanmalı, fikirlerin özgürce ifade edilebildiği bir ortam oluşturulmalı."*

(K2) *"Yönetim, öğretmenlerin görüşlerini alarak kararlar almalı, böylece öğretmenlerin katılımı teşvik edilmeli."*

(K3) *"Eğitim politikalarında ve karar mekanizmalarında öğretmenlerin daha fazla söz sahibi olmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalı."*

(K4) *"Öğretmenlerin düşüncelerini ifade etmeleri için güvende olduklarını hissetmeleri önemli. Bu nedenle, eleştirilere açık bir yönetim tarzı benimsenmeli."*

(K5) "Değişiklikleri tartışmak ve fikirleri paylaşmak için düzenli toplantılar düzenlenmeli, öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmeli."

(K6) "Öğretmenlere inisiyatif ve sorumluluk verilerek, kendi ders içeriklerini ve yöntemlerini belirleme özgürlüğü sağlanmalı."

(K7) "Görüş ve önerilerin anonim olarak iletilmesini sağlayacak mekanizmalar oluşturulmalı, böylece çekingen öğretmenler de rahatça katkıda bulunabilir."

(K8) "Öğretmenler arasında mentorluk ve destek sistemi oluşturulmalı, böylece deneyimli öğretmenler yeni fikirlerin paylaşılmasını teşvik edebilir."

(K9) "Eğitim kurumlarında öğretmenlerin zaman zaman rotasyona tabi tutulmaları, farklı birimlerde deneyim kazanmaları örgütsel sessizliği azaltabilir."

(K10) "Öğretmenlere örgütsel liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri verilerek, fikirlerini daha etkili bir şekilde ifade etmeleri teşvik edilmeli."

(K11) "Açık geri bildirim kültürü oluşturulmalı, öğretmenlerin düşüncelerini ifade ederken geri bildirim alabilecekleri bir ortam sağlanmalı."

(K12) "Yaratıcı düşünmeyi teşvik edecek projeler ve etkinlikler düzenlenmeli, bu da öğretmenlerin yeni fikirlerini paylaşmalarını destekler."

(K13) "Yönetim ve öğretmenler arasında güven ilişkisi oluşturulmalı, bu sayede öğretmenler düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilir."

(K14) "Öğretmenlerin katılımını artırmak için ödüllendirme sistemleri veya tanıma yöntemleri kullanılabilir, böylece aktif katılım teşvik edilir."

Bu öneriler, öğretmenlerin örgütsel sessizliği azaltma veya ortadan kaldırmak için sunduğu fikirleri yansıtmaktadır. Bu fikirler, iletişim, katılım, liderlik tarzları ve öğretmenler arası işbirliği gibi alanlarda çeşitli stratejileri içermektedir. Öğretmenlerin önerileri, örgütsel sessizliği azaltma ve iletişimi teşvik etme amacıyla önemli stratejiler sunmaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin ortak bir noktada birleştiği ve örgütsel sessizliği aşma yollarını belirlemeye çalıştığı anlamına gelmektedir. İletişim kanallarının açılması, öğretmenler arasında güven oluşturulması ve katılımın teşvik edilmesi, öğretmenlerin fikirlerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve liderlik becerileri konusunda desteklenmesi, yeni fikirlerin paylaşılmasını cesaretlendirebilir. Bu öneriler, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki işbirliği ve iletişimi güçlendirmenin önemini vurgulamaktadır.

SONUÇ

Bu ifadeler, öğretmenlerin örgütsel sessizlik konusundaki düşüncelerini ve algılarını derinlemesine analiz ettiğini yansıtmaktadır. Örgütsel sessizlik, eğitim kurumlarının hiyerarşik yapısında eleştiri ve önerilerin çekinerek ifade edilmesini ifade eder. Bu sessizlik, zaman zaman olumsuz sonuçlara yol açabilir ve okul ortamında bir tür rahatsızlık yaratabilir, fakat genellikle ifade edilmemektedir. Bu durum, üst yönetim kararlarına karşı gelmekten kaçınma ve olumsuz tepkilere maruz kalmaktan kaçınma amacıyla ortaya çıkabilir. Öğretmenler arasındaki dayanışma eksikliği ve güvensizlik durumu, sessizliği daha yaygın hale getirebilir. Ayrıca, eğitim sistemindeki değişikliklere veya normlara uymamanın getireceği risklerden kaçınmak amacıyla sessizliği tercih etmek mümkündür. Bu, yenilikçi fikirlerin ifade edilmesini engelleyerek, okuldaki gelişimi sınırlayabilir ve duygusal yük altında sessiz kalmaya ve motivasyon kaybına neden olabilir. Örgütsel sessizlik, eksik iletişimin bir yansıması olarak ortaya çıkabilir ve aynı zamanda okul yönetimine karşı güvensizliği de yansıtabilir. Bu nedenle, öğretmenler kendi görüşlerini ifade etmek yerine normlara uymayı tercih edebilir. Sessizlik, kişisel güvenliği koruma veya olumsuz sonuçlardan kaçınma stratejisi olarak da ortaya çıkabilir. Genel olarak, bu ifadeler öğretmenlerin örgütsel sessizliğin eğitim kurumlarında karmaşık bir olgu olduğunu ve iletişim, güven, liderlik ve öğretmenler arası işbirliği gibi çeşitli alanlarda çözümler gerektiren zorlukları yansıttığını ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin bu zorlukları nasıl aşabileceğine dair düşüncelerini ve farkındalığını yansıtmaktadır.

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin örgütsel sessizlik kavramı üzerindeki yansımalarını içermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun örgütsel sessizliği deneyimlediği ve bu olgunun farklı yönleriyle kendini gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle yönetsel değişiklikler bağlamında, öğretmenlerin görüşlerini ifade etmek yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu sessizliğin yenilikçi düşüncelerin ifade edilmesini engelleyebileceği ve mevcut statükonun korunmasına yönlendirebileceği üzerinde vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak, yönetim kararlarına karşı gelmekten ve olumsuz tepkilere maruz kalmaktan kaçınmak amacıyla sessizliği tercih eden öğretmenlerin varlığına işaret edilmektedir. Öğretmenler arasında dayanışma eksikliği ve güvensizlik durumu, örgütsel sessizliğin daha yaygın hale gelmesine neden olabilirken, duygusal yük altında sessiz kalmak ve motivasyonun düşmesinden kaçınma, bazı öğretmenlerin tercih ettiği bir strateji olarak belirtilmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin temelinde yatan dinamikleri ve bu olgunun öğretmenlik pratiklerindeki etkilerini

anlama çabasını yansıtmaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler öğretmenlerin örgütsel sessizlik deneyimlerini yansıtarak, öğretmenlik ortamında iletişim eksikliklerinin ve normlara uyumun nasıl bir sessizliği teşvik ettiğini açıklamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini sürdürebilmek adına farklı tepki stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim yönetimlerinin öğretmenler arasında açık iletişimi desteklemeye odaklanarak, örgütsel sessizliği aşma potansiyeli vardır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliği azaltma veya ortadan kaldırmak amacıyla sunduğu stratejik yaklaşımları yansıtmaktadır. Bu yaklaşımlar, iletişim, katılım, liderlik tarzları ve öğretmenler arası işbirliği gibi temel alanlarda çeşitli stratejiler içermektedir. Öğretmenlerin bu önerileri, örgütsel sessizliğin üstesinden gelme ve iletişimi güçlendirme amacına yönelik önemli yönergeler sunmaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin ortak bir çerçevede birleşerek örgütsel sessizliğin etkilerini azaltma yollarını keşfettiklerini ve bu sorunu çözme amacıyla çeşitli öneriler sunduklarını yansıtmaktadır. İletişim kanallarının genişletilmesi, öğretmenler arasında güven ortamının oluşturulması ve katılımın cesaretlendirilmesi gibi yaklaşımlar, öğretmenlerin düşüncelerini daha açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olabilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve liderlik becerilerine odaklanması, yeni ve yenilikçi fikirlerin paylaşılmasını artırabilir. Bu öneriler, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve iletişimin önemini öne çıkarmaktadır. Bu, öğretmenlerin katılımını teşvik etme ve örgütsel sessizliği aşma yolunda yapılan çalışmaların eğitim kurumlarının etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından ne kadar hayati olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, örgütsel sessizliği azaltmak ve iletişimi güçlendirmek amacıyla aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulabilir:

- ✓ İletişim Kanallarının Genişletilmesi: Eğitim kurumlarında iletişim kanallarının çeşitlendirilmesi ve açık iletişimi teşvik eden mekanizmaların oluşturulması önemlidir. Öğretmenler, görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri platformlara erişim sağlamalıdır.
- ✓ Liderlik ve Yönetim Yaklaşımlarının Gözden Geçirilmesi: Okul yönetimi, öğretmenlerin görüşlerine değer veren ve katılımı teşvik eden bir liderlik yaklaşımını benimsemelidir. Öğretmenler, yönetim kararlarının oluşturulmasında daha fazla dahil edilmelidir.
- ✓ Öğretmenler Arası İşbirliğinin Güçlendirilmesi: Dayanışma ve güven ortamının oluşturulması, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırabilir. Bu, öğretmenlerin fikirlerini rahatça paylaşmalarını ve birlikte çözüm arayışına girmelerini teşvik edebilir.
- ✓ Profesyonel Gelişim ve Liderlik Eğitimleri: Öğretmenlere, profesyonel gelişim ve liderlik alanlarında eğitim ve destek sağlanmalıdır. Bu, öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissetmelerini ve yenilikçi fikirleri cesaretlendirmelerini sağlayabilir.
- ✓ Olumsuz Tepkilere Karşı Destek Mekanizmaları: Öğretmenlerin olumsuz tepkilere maruz kaldıklarında destek alabilecekleri ve duygusal yük altında kalmamalarını sağlayacak mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- ✓ Yönetim Kararlarının Şeffaflığı: Okul yönetiminin karar alma süreçlerini daha şeffaf hale getirmesi, öğretmenlerin kararlara daha fazla güven duymasına yardımcı olabilir.
- ✓ Yenilik ve Değişime Açıklık: Eğitim kurumları, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini ifade etmelerini teşvik etmeli ve değişime açık bir kültürü desteklemelidir.
- ✓ Mentörlük ve Destek Programları: Yeni öğretmenlere deneyimli mentörler atanması ve öğretmenler arasında destek ağlarının oluşturulması, örgütsel sessizliği azaltabilir.

Bu öneriler, öğretmenlerin örgütsel sessizliği aşma yolunda desteklenmesine ve eğitim kurumlarının iletişimi ve etkinliği artırmaya yönelik çabalarına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acaray, A. (2014). Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Alparlan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4(6), 136-147.
- Bagheri, G., Zarei, R. & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence (basic concepts and its development factors). Ideal Type of Management, 1(1), 47-58.
- Beer, M., & Eisenstat, R. A. (2000). The Silent killers of strategy implementation and learning. Sloan Management Review, 41(4), 29-40.
- Bildik, B. (2009). Liderlik tarzları örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Çakıcı, A. (2010). Örgütlerde işgören sessizliği: Neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz? Ankara: Detay Yayıncılık.
- Dönmez, E. (2016). Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threat to patient safety. *Health Services Research*, 1539-1554.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenleri için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karacaoğlu, K. ve Cingöz, A. (2008). Örgütsel sessizlik. Örgütsel davranışta seçme konular. Ankara: İlke Yayınevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kulualp, H. G. (2016). Çalışan sesliliği ile bazı kişisel ve örgütsel özellikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 16(4), 745-761.
- Morrison, E. W., & Milliken Frances J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Morrison, E. W., & Milliken Frances J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research In Personnel And Human Resources Management*, 20, 331-369
- Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S. (2019). Örgütsel davranış. İstanbul: Beta Basım Yayın
- Tangirala, S., & Ramanujam, P. (2008). "Employee silence on critical issues: The cross level effects of procedural justice climate." *Personnel Psychology*, 61, 37- 68.
- Taşkıran, E. (2011). Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim-örgütsel adaletin rolü. İstanbul: Beta Basım.
- Taşkıran, E. (2011). Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim-örgütsel adaletin rolü. İstanbul: Beta Basım.
- Tülübaş, T. ve Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.
- Yalçınsoy, A. (2017). Örgüt iklimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *International Journal of Management and Administration*, 1(2), 71-82.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

İş Sağlığı ve Güvenliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Occupational Health and Safety

ÖZET

Bu çalışmanın amacı iş sağlığı ev güvenliğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 14 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul güvenliği, öğrenci ve personel sağlığını korumak için kritik bir öneme sahiptir. İfadeler, mevcut önlemleri ve eksiklikleri vurgulayarak detaylı bir inceleme gerektiğini gösteriyor. Eğitim ve farkındalık artırma, iş sağlığı ve güvenliği konusunda daha etkili çözümler sunabilir. Düzenli denetimler, personel eğitimi ve işbirliği, güvenlik politikalarını güçlendirebilir. Tüm paydaşların çabalarıyla, daha güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: İş Sağlığı ve Güvenliği, İş Güvenliği, Okul.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on occupational health and safety. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 14 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. According to the findings of the study, school safety is critical to protect student and staff health. Statements indicate the need for a detailed review, highlighting existing measures and gaps. Training and awareness raising can offer more effective solutions on occupational health and safety. Regular inspections, staff training and cooperation can strengthen safety policies. Through the efforts of all stakeholders, a safer learning environment can be created.

Keywords: Occupational Health and Safety, Occupational Safety, School.


GİRİŞ

İSG, artan küresel nüfus ve sanayileşmenin hızlanması nedeniyle dünya çapında önem kazanmıştır. İSG hem işvereni hem de çalışanı yasal olarak ilgilendirmektedir. İşletmelerin ekonomik verimliliğini artırma, halk sağlığını geliştirme ve sosyal uyumu sürdürme etkisine sahiptir. İş kazaları ve meslek hastalıkları, sanayileşme ve teknolojinin hızla gelişmesi, işletmelerde makineleşmenin artması, fiziksel ve kimyasal maddelerin üretiminin artmasının yanı sıra sosyal, sosyoekonomik, fizyolojik, psikolojik ve ergonomik nedenlerden kaynaklanan tehlike ve risklerden kaynaklanmaktadır (Sarı, Baybora ve Oral 2019). İSG artık işletmeler için çok önemli bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. İnsanlar bir şirketin en değerli kaynağı olduğundan, insanların sağlıklı ve güvenli olması artık daha da önemlidir. İnsanlar işyerlerinde iş kazalarına ve meslek hastalıklarına maruz kalmakta, bu da çeşitli İSG politikalarının ve çözümlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun öncelikli hedefleri meslek hastalıklarını ve kazaları azaltmaktır. Buna rağmen, iş kazaları ve meslek hastalıklarındaki keskin artışı görmek şaşırtıcıdır (Üngüren ve Koç, 2015). İşyerinde meydana gelen kazalar ve hastalıklar, ülkelere maddi ve manevi olarak pahalıya mal olmaktadır. İş kazalarını ve meslek hastalıklarını azaltmaya yönelik küresel çabalara rağmen, işle ilgili kazalar ve hastalıklar konusunda hala önemli bir sorun bulunmaktadır. Çeşitli araştırmaların bulgularına göre, kazaların %95'i insan faktöründen, %3'ü işyerinde kullanılan makine ve ekipmanlardan, %2'si ise tanımlanamayan nedenlerden kaynaklanmaktadır (İzgi ve Türkmen, 2012; Uslu, 2014; Eraslan ve Cansaran, 2020). Bu bağlamda, etkili bir eğitim programı eşliğinde işyerindeki insan bileşeninin kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Dünya genelinde her 15 saniyede bir işçi kaza veya hastalık nedeniyle hayatını kaybetmekte, ortalama 153 çalışan kazaya karışmaktadır. Baybora'ya (2019) göre, her gün 6.300 kişi işyeri yaralanmaları veya hastalıklarının bir sonucu olarak hayatını kaybetmektedir. Bu verilere göre, meslek hastalıkları ve kazalar her yıl 2,3 milyondan fazla kişinin ölümüne neden olmaktadır. Sonuçları kötü olan İSG prosedürlerinin olumsuz ekonomik etkileri olabilir. Bu nedenle, İSG'nin ekonomik giderleri küresel gayrisafi hasılanın yıllık ortalama %4'ünü oluşturmaktadır (Baybora, 2019). İş kazaları ve meslek hastalıkları toplumu ve ekonomiyi küresel olarak etkilemektedir. İş kazaları, Türkiye ve Avrupa Birliği de

Mine Yesan Gündüz¹ 

Özge Denli² 

Murat Korkut³ 

Demet Dinç Karaboğa⁴ 

How to Cite This Article

Gündüz, M. Y., Denli, Ö., Korkut, M. & Karaboğa, D. D. (2023). "İş Sağlığı ve Güvenliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3598-3607. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71915>

Arrival: 18 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Uşak, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

dâhil olmak üzere birçok ülke üzerinde olumsuz sosyal ve ekonomik etkiye sahiptir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, başarılı önlemler sonucunda, işyeri veya çalışma ortamından kaynaklanan kazaların ve mesleki rahatsızlıkların sanayileşmiş ülkelerde önemli ölçüde azaldığını göstermektedir (Sarı, Baybora ve Oral, 2019). Türkiye'deki yasalar ve mevcut düzenlemeler, iş kazalarının ve meslek hastalıklarının önlenmesine önemli ölçüde yardımcı olmuştur. Ancak, yüksek riskli sanayi, madencilik ve inşaat sektörlerinde hâlâ ciddi önlemler alınması gerekmektedir (Sarı, Baybora ve Oral, 2019). Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı İSG yasalarının çıkarılması artık hem ulusal hem de uluslararası hukukun bir gereğidir. Her ne kadar egemen bir devletin uluslararası bir anlaşmaya taraf olmak için inisiyatif alması gerekse de, uluslararası toplum İSG'nin önemini içselleştirmiş ve devletler, uluslararası kuruluşların sözleşmeleri, kılavuzları ve bildirgeleri sonucunda iç hukuklarında önemli değişiklikler görmüştür. Türkiye de uluslararası anlaşmalar ve AB uyum standartları doğrultusunda 2012 yılında 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nu çıkarmıştır (Eser, 2020).

İSG, öncelikle işyerinde çalışanların sağlığını ve güvenliğini korumanın yanı sıra işletmeleri ve üretimin devam eden güvenliğini korumayı amaçlamaktadır (Yegin, 2015). Bu şekilde İSG, işçi ve işyeri sağlığı ve güvenliği ile ilgili teknolojik, tıbbi ve yasal kaygıları ele alır (Balkır, 2012). İSG konusunda gerekli hassasiyet gösterilmediğinde kişisel, toplumsal ve ekonomik pek çok olumsuz etki ortaya çıkabilir. Bu nedenle, İSG hedeflerinin insani, toplumsal ve ekonomik açılarından değerlendirilmesi önemlidir. Kişisel açıdan bakıldığında, çalışanların ve sosyal çevrenin endüstriyel kaza ve meslek hastalığı risklerine karşı korunması, bedensel ve zihinsel bütünlüğün korunmasına yardımcı olur (en, 2015). Sosyal açıdan bakıldığında, işçiler ve sosyal çevre İSG önlemlerine uyulmayan bir çalışma ortamında çalıştıklarında veya bulduklarında, zaman içinde rahatsız edici sağlıksız bir özellik geliştirmeye başlarlar ve bu senaryo toplumda sağlıksız insanların artmasına neden olur. Ekonomik açıdan bakıldığında, işle ilgili kazalar ve meslek hastalıkları, işletmeler için İSG prosedürleriyle ilişkili giderlerden daha yüksek doğrudan maliyetlere neden olmaktadır. İşverenler bu tür senaryoları önlemek için güvenlik standartlarını ve önlemlerini göz ardı etmemelidir (Şen, 2015). Kötü çalışma koşullarının yol açtığı iş kazaları ve meslek hastalıklarının sayısındaki artış nedeniyle İSG sorunu tüm işyerlerinde giderek daha önemli hale gelmektedir. Gerçekte, Sosyal Güvenlik Kurumu her yıl ortalama "1000" işçinin iş kazaları sonucu hayatını kaybettiğini bildirmektedir. Bu aksilikler İSG'nin değerini vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre İSG, iş kazaları ve meslek hastalıklarının yanı sıra toplum, yönetim, işveren ve çalışan faktörleri açısından da büyük önem taşımaktadır (Horozoğlu, 2017). İşçiler, işverenler ve devlet, İSG bağlamında birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bir birim olarak görülmektedir. İş kazaları, meslek hastalıkları ve kötüleşen çalışma ortamı koşulları, bu kapsamlı sürecin bileşenlerinden birinde meydana gelebilecek olası bir aksalıktan kaynaklanacaktır (Altan Tekin, 1991). Çalışanların günlük iş yaşamlarında İSG düzenlemelerine uymaları, işverenlerin işyerlerinde İSG ile ilgili eğitim ve yönetim uygulamalarını hayata geçirmeleri ve devletin İSG kapsamına giren işyerlerini iş kazaları ve meslek hastalıklarını önlemek ve olumsuz çalışma koşullarını iyileştirmek amacıyla denetlemesi ile bu sorunların önüne geçmek mümkündür (Erol, 2015). Dünya genelinde meslek hastalıkları, kazalar ve çalışma koşullarındaki artış nedeniyle İSG büyük önem kazanmış ve bu konuyu incelemek için ayrı bir bilimsel alan oluşturulmasını gerektirmiştir (Baybora, 2019). Bu bilim alanı ergonomi, işletme, mühendislik, ekonomi, istatistik, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlardan yararlanmaktadır. Sonuç olarak, disiplinler arası bir bilimin özelliklerini sergiler. Bu alan, işyeri için eğitim verir, işyeri sorunları hakkında araştırmalar yapar ve bilimsel incelemeleri aracılığıyla yanıtlar sağlar (Serin ve Çuhadar, 2015).

Türkiye'de 6331 sayılı "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu" 2012 yılında kabul edilmiştir. Bu kanun, kamu görevlileri, yöneticiler, işçiler, işçi temsilcileri, işverenler, alt işverenler, İSG uzmanları, işyeri hekimleri ve diğerleri dahil olmak üzere kamu ve özel sektördeki kurum ve işletmelerde çalışan tüm personeli kapsamaktadır. 2012 yılı öncesinde İSG ile ilgili kural ve yönetmelikler hem kamu hem de özel sektör kurum ve kuruluşları tarafından uygulanmaktaydı. Ancak 6331 sayılı "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu"na göre 2012 yılından itibaren yapısal düzenlemelerini değiştirmişlerdir (Gümüş, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da bu reformları hayata geçiren kurumlardan biri olmuştur (Şanlıbayrak, 2018; Kilitçi, 2018; Beşir, 2018; Kök Sevdalı, 2019; Sarbaş, 2021; Yıldırım, 2022). İSG, hem ticari hem de eğitim sektörlerinde önemli bir endişe kaynağı olarak görülmektedir. MEB Teşkilatı, çalışanları ve öğrencileri ile önemli bir insan kaynağına erişime sahiptir. Resmi haberlere ve Sosyal Güvenlik Kurumu'nun (SGK) istatistiki verilerine göre, diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da zaman zaman ölümcül iş kazaları meydana gelmektedir. Öğretmenler psikolojik ve fiziksel istismarın hedefi oluyor. Çalışanlar, eğitim kurumlarındaki ergonomik ve hijyenik ortamdan etkilenmektedir (Kilitçi, 2018; Beşir, 2018). Çalışma ortamına ve işin niteliğine bağlı olarak meslek hastalıkları ve öğrenci hastalıkları da yaygındır (Kök Sevdalı, 2019). Eğitim ortamlarında meydana gelen kazalar ve hastalıklar sonucunda öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve destek personeli olumsuz etkilenmektedir (Gümüş, 2016; Şanlıbayrak, 2018; Sarbaş, 2021; Yıldırım, 2022). Bu çalışmanın amacı iş sağlığı ve güvenliğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara

odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 14 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örnekleme tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örnekleme yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örnekleme yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okul öncesi öğretmenliği	32	12	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Okul öncesi	35	9	Lisans
K3	Erkek	Fen Bilimleri	40	18	Yüksek Lisans
K4	Kadın	İngilizce	33	11	Doktora
K5	Kadın	Psikolojik Danışman	36	13	Lisans
K6	Erkek	Tarih öğretmeni	41	17	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	15	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	21	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	31	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	19	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	25	Yüksek Lisans
K12	Kadın	Sınıf öğretmenliği	38	15	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	49	23	Lisans
K14	Kadın	Sınıf öğretmenliği	40	18	Yüksek Lisans

Bu tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenler incelenmiştir. Tabloya bakıldığında, toplam 14 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Cinsiyet dağılımına baktığımızda, katılımcıların %64.3'ünün kadın, %35.7'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Branş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin farklı alanlardan geldiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği, Fen Bilimleri, İngilizce, Psikolojik Danışmanlık, Tarih öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği gibi çeşitli branşlardan katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına göre frekans analizi yapıldığında, en düşük yaşın 32, en yüksek yaşın ise 53 olduğu görülmektedir. Yaş ortalaması hesaplandığında ortalama yaşın yaklaşık 41 olduğu saptanmıştır. Kıdem dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin çalışma deneyiminin 9 ile 31 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların kıdem süreleri incelendiğinde, ortalama kıdem süresinin yaklaşık 18 yıl olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun lisans (71.4%) ve yüksek lisans (28.6%) düzeyinde eğitim aldığı gözlenmektedir. Doktora düzeyinde eğitim alan katılımcı bulunmamaktadır. Sonuç olarak, bu tabloya dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri değerlendirildiğinde, kadınların ve lisans mezunlarının çoğunlukta olduğu, farklı branşlardan ve deneyim düzeylerinden katılımcıların bulunduğu ve genel olarak ortalama yaşın 41 olduğu görülmektedir. Bu demografik bilgiler, araştırmanın sonuçlarının analizinde ve yorumlanmasında dikkate alınabilir.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

İş sağlığı ve güvenliği konusunda sizce okulumuzda şu anda nasıl bir durum söz konusu?

Katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiş olup sonrasında her bir ifade yorumlanarak değerlendirilmiştir:

(K1) "Temel tedbirler alınmış durumda ama ufak tefek eksikler var daha detaycı olunması gerekiyor."

(K2) "Orta seviyede iş sağlığı ve güvenliği var yüksek seviyeye çıkartmak için çalışmalar yapılıyor."

(K3) "Bu konu ile ilgili hizmet içi seminerler verilmektedir ayrıca denetimler de yapılmakta eksiklikler tespit edilip gerekli olan düzeltme ve tedbirler sürekli alınmaktadır."

(K4) "Okulumuzda ilgili mevzuata göre yapılması gerekenler yapılmakta."

(K5) "Okulumuz iş sağlığı ve güvenliğine önem vermektedir ve gerekli tedbirleri almaktadır."

(K6) "İş sağlığı ekiplerince yapılan denetimlerde eksik bulunan kısımları idareimiz tamamlıyor lakin eksik olan okul önü ızgaraların tehlike arz etmesi okulun arka bahçesindeki uzun ağaçların eğilmesi tehlike arz ediyor okul binasının zemini alçakta kalmasından dolayı su basma riskinin olması."

(K7) "Merdivenlerdeki boşluklar fileler ile kapatılmış, pencerelerde yarıya kadar parmaklık bulunmaktadır, kitaplık dolaplar duvara sabitlenmiştir."

(K8) "İş sağlığı ve güvenliği konusunda okulumuzda tedbirlerin çoğu alınmıştır."

(K9) "Sınıflar bazında dolaplar, pencereler, kapılar ve panolar uygun bir şekilde güvenlik anahtarları ile monte edilmiş durumda. Herhangi bir sarsıntı veya çarpma durumunda tehlike oluşturmamaktadır."

(K10) "Öğretmen ve idareciler konu hakkında yeterli bilgiye sahip değiller. Dolayısıyla alınması gereken önlemler bazen alınamamış oluyor. Önlemler herkesin bildiği basit konular oluyor genellikle."

(K11) "Pencerelerin korunaklı olması, sınıf kapılarının güvenli olması açtı koridordaki merdivenlere koruma yapılması oldukça güzel, temizlikte ıslak zemin bırakılmıyor, dolapların sabitlenmesi devrilme açısından önemli."

(K12) "Herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadım. Güvenliğimizi tehdit edecek bir durumla karşılaşmış olsaydım, o zaman okulun bu konudaki yeterliliğini sorgulayabilirdim."

(K13) "Herhangi bir kural ihlali gözükmeyip, iş sağlığı ve güvenliği kurallarına uyulmaktadır. Bu konuda çıkan yeni kurallar personele tebliğ edilmektedir."

(K14) "Evrak üstünde gerekli önlemler alınmış durumda kapılar dışa açılmalı güvenlik kiliti bulunuyor. Bazı sınıflarda pencere cam kiliti var. Okul bahçesinin çok geniş olması ve giriş kapı sayısının fazla olması kontrolü zorlaştırıyor."

Bu ifadeler, iş sağlığı ve güvenliği konusundaki okulunuzdaki durumu farklı perspektiflerden yansıtmaktadır. Bu ifadelerin her birine yönelik yorumlar:

(K1) "Temel tedbirler alınmış durumda ama ufak tefek eksikler var daha detaycı olunması gerekiyor." Yorum: Okulun iş sağlığı ve güvenliği konusunda temel tedbirleri aldığını, ancak daha detaylı bir inceleme ve geliştirme sürecine ihtiyaç olduğunu ifade ediyor. Eksiklerin giderilmesi gerektiği vurgulanıyor.

(K2) "Orta seviyede iş sağlığı ve güvenliği var yüksek seviyeye çıkartmak için çalışmalar yapılıyor." Yorum: İş sağlığı ve güvenliği düzeyinin orta seviyede olduğu, ancak daha üst seviyelere çıkmak için çaba gösterildiği belirtiliyor. Bu çalışmaların devam ettiği vurgulanıyor.

(K3) "Bu konu ile ilgili hizmet içi seminerler verilmektedir ayrıca denetimler de yapılmakta eksiklikler tespit edilip gerekli olan düzeltme ve tedbirler sürekli alınmaktadır." Yorum: İş sağlığı ve güvenliği konusunda personel eğitimi ve denetimlerin yapıldığı, eksikliklerin tespit edilerek düzeltme ve tedbirlerin sürekli olarak alındığı ifade ediliyor. Konuya önem verildiği anlaşılıyor.

(K4) "Okulumuzda ilgili mevzuata göre yapılması gerekenler yapılmakta." Yorum: Okulun, iş sağlığı ve güvenliği konusunda ilgili mevzuata uygun şekilde gereken tedbirleri aldığı belirtiliyor. Yasal düzenlemelere uyulduğu vurgulanıyor.

(K5) "Okulumuz iş sağlığı ve güvenliğine önem vermektedir ve gerekli tedbirleri almaktadır." Yorum: Okulun iş sağlığı ve güvenliği konusunda önem verdiği, gerekli tedbirleri aldığı ifade ediliyor. Güvenliğin öncelikli olduğu vurgulanıyor.

(K6) "İş sağlığı ekiplerince yapılan denetimlerde eksik bulunan kısımları idaremiz tamamlıyor lakin eksik olan okul önü ızgaraların tehlike arz etmesi okulun arka bahçesindeki uzun ağaçların eğilmesi tehlike arz ediyor okul binasının zemini alçakta kalmasından dolayı su basma riskinin olması." Yorum: İş sağlığı ekiplerinin denetimlerde eksik bulunan yerleri düzeltmeye çalıştığı ancak bazı tehlike arz eden durumların olduğu belirtiliyor. Bu tehlikelerin özellikle vurgulanması, dikkat gerektiğini gösteriyor.

(K7) "Merdivenlerdeki boşluklar fileler ile kapatılmış, pencerelerde yarıya kadar parmaklık bulunmaktadır, kitaplık dolaplar duvara sabitlenmiştir." Yorum: Okulun bazı alanlarda iş sağlığı ve güvenliği önlemlerini aldığı belirtiliyor. Özellikle merdiven ve pencere gibi potansiyel riskli bölgelere dikkat edildiği anlaşılıyor.

(K8) "İş sağlığı ve güvenliği konusunda okulumuzda tedbirlerin çoğu alınmıştır." Yorum: Okulun iş sağlığı ve güvenliği konusunda tedbirlerin büyük bir kısmını aldığı ifade ediliyor. Güvenlik önlemlerine dikkat edildiği anlaşılıyor.

(K9) "Sınıflar bazında dolaplar, pencereler, kapılar ve panolar uygun bir şekilde güvenlik anahtarları ile monte edilmiş durumda. Herhangi bir sarsıntı veya çarpma durumunda tehlike oluşturmamaktadır." Yorum: Sınıflarda iş sağlığı ve güvenliği için gerekli önlemlerin alındığı ve tehlike durumlarına karşı tedbirlerin olduğu ifade ediliyor.

(K10) "Öğretmen ve idareciler konu hakkında yeterli bilgiye sahip değiller. Dolayısıyla alınması gereken önlemler bazen alınamamış oluyor. Önlemler herkesin bildiği basit konular oluyor genellikle." Yorum: İş sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli bilginin olmadığı ve bu nedenle bazı önlemlerin alınmadığı belirtiliyor. Eğitim ve farkındalık gerektiği anlaşılıyor.

(K11) "Pencerelerin korunaklı olması, sınıf kapılarının güvenli olması açtı koridordaki merdivenlere koruma yapılması oldukça güzel, temizlikte ıslak zemin bırakılmıyor, dolapların sabitlenmesi devrilme açısından önemli." Yorum: Okulun pencerelerin ve sınıf kapılarının korunaklı olduğu, koridor merdivenlerine koruma yapıldığı, temizlikte dikkat edildiği ve dolapların sabitlendiği belirtiliyor. Risklerin azaltıldığı anlaşılıyor.

(K12) "Herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadım. Güvenliğimizi tehdit edecek bir durumla karşılaşmış olsaydım, o zaman okulun bu konudaki yeterliliğini sorgulayabilirdim." Yorum: Bireyin herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadığını ancak bu ifadeye göre, iş sağlığı ve güvenliğinin önemi vurgulanıyor. Olumsuz bir durum yaşanmamış olması, alınan tedbirlerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu konudaki deneyimi ve farkındalığının daha fazla artırılması gerektiği anlaşılıyor.

(K13) "Herhangi bir kural ihlali gözükmeyip, iş sağlığı ve güvenliği kurallarına uyulmaktadır. Bu konuda çıkan yeni kurallar personele tebliğ edilmektedir." Yorum: Okulda iş sağlığı ve güvenliği kurallarına uyulduğu ve yeni çıkan kuralların personele iletilerek uygulandığı ifade ediliyor. Kurallara uyumun sağlandığı anlaşılıyor.

(K14) "Evrak üstünde gerekli önlemler alınmış durumda kapılar dışa açılmalı güvenlik kiliti bulunuyor. Bazı sınıflarda pencere cam kiliti var. Okul bahçesinin çok geniş olması ve giriş kapı sayısının fazla olması kontrolü zorlaştırıyor." Yorum: Evrak üstünde iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin alındığı belirtiliyor. Ancak bazı eksikliklerin de gözlemlendiği, örneğin bahçenin genişliği ve giriş kapılarının fazla olmasının kontrolü zorlaştırdığı ifade ediliyor.

Genel olarak, bu ifadeler iş sağlığı ve güvenliği konusunda okulun çeşitli önlemler aldığını, denetimler yapıldığını ve çalışmaların devam ettiğini göstermektedir. Ancak, bazı durumlarda eksikliklerin bulunduğu ve personelin farkındalığının artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle riskli bölgelerde daha fazla dikkat gerektiği ve iş sağlığı ve güvenliği konusundaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmen ve idarecilerin bu konuda daha fazla eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi, iş sağlığı ve güvenliğinin daha etkin şekilde sağlanmasına katkı sağlayabilir.

Okulumuzdaki iş sağlığı ve güvenliği önlemleriyle ilgili en çok endişe duyduğunuz nokta nedir?

Katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiş olup sonrasında her bir ifade yorumlanarak değerlendirilmiştir:

"(K1) Sıra ve masaların sivri köşeleri geçici değil kalıcı önlemler alınmalı masalar direk köşeleri oval şekilde tasarlanmalı."

"(K2) Sınıf kapıları yavaş açılır kapanır şekilde mekanizmalı olmalı."

"(K3) Dolap köşelerinin sivri köşeleri-kosebent alınmasına rağmen istenilen başarı sağlanamadı."

"(K4) Öğrencilerin fazla hareketli oldukları bir dönemde oldukları için kayıp düşme yaralanma olayları mümkün olabilmekte bu da idareyi ve öğretmenleri endişelendirmektedir."

"(K5) Acil durum eylem planı gibi olması gerekli tüm evraklar hazır olmasına rağmen bunların kağıt üzerinde yapılması ve gerçek durumlarda hayata geçirebilirliğinin olmadığını düşünüyorum."

"(K6) Okulda ne kadar kilit sistemi olsa da kapıların teneffüste hızlı bir şekilde açılması bazen endişe duymama neden olmaktadır."

"(K7) Sıraların kenarlarının öğrencilere tehlikeli olması okulun su basması kazan dairesinin elektrik sistemi."

"(K8) Elektrik prizlerinde koruyucu kapak olabilir, acil durumlarda yangın merdivenleri daha geniş ve tahliyesi daha pratik olabilir."

"(K9) Okul bahçesindeki kaldırım taşları ve yangın hortumu yeterli mi bilemiyorum, endişe verici."

"(K10) Okul bahçesi duvarı ve zemini tehlike oluşturmaktadır."

"(K11) Okul tuvaletleri ve okul bahçesi özellikle çocukların kullanımına uygun olmadığını düşünüyorum. Fazlaca yaralanmalara sebebiyet verecek ortamlarının olduğunu düşünüyorum."

"(K12) Örneğin okul kapılarında bulunan camların, küçük yaş grupları için özellikle vücut hizasında oluşu, o camdan kapıyı eliyle iterek açması, sınıf kapılarının ise koridora açılması, ıslak zemin kayganlığı, merdiven boşlukları gibi tedirgin edici durumlar mevcut."

"(K13) Okula giriş çıkışlarında bazı velilerin arabayı kapıya kadar getirmesi çocuklar için çok tehlikeli. Ayrıca çıkışlarda servislerin daha dikkatli olması gerekiyor. Engelli rampasından kaymaya çalışan çocuklar sıkıntı yaşıyor."

"(K14) Okulun dış duvarlarının sağlamlığı sık sık kontrol edilmeli."

Bu ifadelerdeki konular genellikle bir okulun fiziksel güvenliği ve çocukların güvenliği üzerine odaklanıyor. Her bir ifade akademik bir bakış açısıyla aşağıda yorumlanmıştır:

(K1) Masaların sivri köşeleri hakkında yapılan öneri oldukça yerinde. Çocukların okul ortamında güvende olmalarını sağlamak için masaların tasarımının çocuklara uygun şekilde yeniden düşünülmesi önemlidir. Oval köşeler, kazaların ve yaralanmaların azalmasına yardımcı olabilir. (K2) Sınıf kapılarının yavaş açılır kapanır mekanizmalarla donatılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenliğini artırabilir. Acil durumlar için hızlı tahliye gerektiğinde bile bu mekanizmaların sorunsuz çalışması kritik önem taşır. (K3) Dolap köşelerinin sivri olması sorunu, güvenlik açısından ciddi bir risk oluşturabilir. Kosebent gibi önlemler yetersiz kalıyorsa, daha etkili ve çocuk dostu koruma önlemleri alınmalıdır. (K4) Öğrencilerin hareketliliği ve kayıp düşme olayları hakkında ifade edilen endişe gerçekçi. Okul yönetimi, öğrenci güvenliğini sağlamak için denetimleri artırmalı ve öğrencilere güvenli hareket etme alışkanlıkları kazandırmak için eğitim programları düzenlemelidir. (K5) Acil durum eylem planlarının sadece kağıt üzerinde olması ve uygulanabilirliğinin eksikliği ciddi bir sorun. Bu planların düzenli olarak güncellenmesi ve tüm personelin katılımıyla pratik tatbikatlarla test edilmesi önemlidir. (K6) Kapıların hızlı açılabilirliği güvenlik endişesi yaratabilir. Belirli zamanlarda veya durumlar için kapıların kontrollü bir şekilde açılmasını sağlayacak yöntemler düşünülmelidir. (K7) Sıraların ve okulun diğer fiziksel unsurlarının öğrencilere yönelik tehlikeleri, ciddi yaralanmalara neden olabilir. Bu tehlikeleri azaltmak için düzenli bakım ve düzeltmeler yapılmalıdır. (K8) Elektrik prizlerinde koruyucu kapaklar ve genişletilmiş yangın merdivenleri gibi güvenlik önlemleri, okulun acil durum yönetimini güçlendirebilir. (K9) Okul bahçesi ve çevresindeki unsurların güvenliği önemlidir. Yeterli kaldırım taşları

ve yangın hortumu sağlamak, acil durumlar için hazır olmayı gerektirir. (K10) Okul bahçesi duvarı ve zemini hakkındaki endişe, öğrenci güvenliği için önemli bir konu. Bu alanların güvenliği düzenli olarak değerlendirilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. (K11) Okul tuvaletleri ve bahçesi, çocukların güvenliği açısından uygun olmalıdır. Potansiyel tehlikeleri ortadan kaldırmak için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. (K12) Camların ve diğer okul ekipmanlarının tasarımı, çocukların güvenliği için kritik önem taşır. Bu konuda daha dikkatli bir tasarım düşünülmeli ve gerekirse değiştirilmelidir. (K13) Okula giriş çıkışlardaki tehlikelerin fark edilmesi ve önlenmesi için daha iyi düzenlemeler yapılmalıdır. Engelli rampası gibi unsurların güvenliği sağlamak için uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. (K14) Okulun dış duvarlarının düzenli olarak kontrol edilmesi, binanın sağlamlığını ve öğrenci güvenliğini sağlamak için önemlidir.

Okulunuzdaki iş sağlığı ve güvenliği koşullarını nasıl daha iyi hale getirebiliriz? Sizce neler yapılabilir?

Katılımcı görüşlerine yönelik doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiş olup sonrasında her bir ifade yorumlanarak değerlendirilmiştir:

(K1) *"Detaylı gözlemler yapıp raporlar tutulmalı kalıcı önlemler alınmalı düzenli kontrol edilmeli."*

(K2) *"Genel olarak öğrenci ve personel güvenliği öncelikli hareket ediliyor."*

(K3) *"Alınan tedbirler yeterli olduğunu düşünüyorum."*

(K4) *"Sadece kağıt ve evrak üzerinde kaldığını düşünüyorum. Bu konudaki eğitimleri tüm çalışanların almasına rağmen farkındalığın artırılması gerekmektedir. Ayrıca bu konuda yapılan denetimlerin artırılması ve denetim sonucunda okullara yaptırımlar getirilebilir."*

(K5) *"Öğrencilere, öğretmenlere ve çalışanlara iş sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirici seminerler verilebilir."*

(K6) *"Okul önü ayakkabıların silindiği ızgaraların düzenlenmesi, zemin kata su sızmasının önlenmesi, uzun ve kurumuş ağaçların risk oluşturması gibi önlemler alınabilir."*

(K7) *"Tüm okul personeli işbirliği halinde olmalıyız. Bu konu için özel bir bütçe ayırıp her ay bu konu için bir toplantı yapılabilir, düzenli kontroller, yenilikler, onarımlar gibi adımlar atılabilir. Bu konuda uzman davet edilerek farkındalık yaratılabilir, hem öğrenci için hem veliler hem de okul personeli için..."*

(K8) *"Okulda her yıl yapılması gerekenler neyse, eksik görülen kısımlar neyse bu durumlar tespit edilip yapılmalıdır. Üst makamlar tarafından düzenli denetimler yapılmalıdır. Okul personellerine iş sağlığı ve güvenliği konusunda seminerler verilmelidir."*

(K9) *"Okul bahçesini daha güvenli hale getirmek için güvenlik görevlisi bulundurulabilir ve okul girişi daha güvenli hale getirilebilir."*

(K10) *"Okul içindeki hareketi daha güvenli hale getirmek için merdivenlere kaymaz bantlar yapıştırılabilir. Tüm güvenlik kameraları HD teknolojiye uygun hale getirilerek sayıları artırılabilir. Hırsız alarm sistemi kurularak tüm girişler kontrol altına alınabilir."*

(K11) *"Ziyaretçilerin kontrol altına alınması adına okula gelen ziyaretçilerin kimlik bilgileri kaydedilmeli ve izinsiz girişler engellenmelidir."*

(K12) *"Önlemler öncelikle fikir olarak dinlenmeli. Her kesimden görüş alınmalı, ardından tespit edilen durumlar için planlama yapılmalıdır. Yüksek riskli durumlar öncelikli olarak ele alınarak bir bütçe belirlenmeli."*

(K13) *"Velilerin araçlarının okul önüne gelmesi engellenmeli ve okul içi güvenlik önlemleri artırılmalıdır."*

(K14) *"Okul giriş kapılarının kilitli tutulması, dolapların duvara sabitlenmesi, temizlik malzemelerinin kilit altında tutulması gibi önlemler alınarak güvenlik artırılabilir."*

(K1) *"Detaylı gözlemler yapıp raporlar tutulmalı kalıcı önlemler alınmalı düzenli kontrol edilmeli."* Bu ifade, okul güvenliği için detaylı bir gözlem ve denetim sürecinin önemini vurguluyor. Raporlar tutularak alınan önlemlerin etkisi değerlendirilmeli ve gerekli kalıcı tedbirler alınmalıdır. Düzenli kontroller, okulun güvenliğinin sürdürülebilirliği için gereklidir. (K2) *"Genel olarak öğrenci ve personel güvenliği öncelikli hareket ediliyor."* Bu ifade, okulun öğrenci ve personel güvenliğini öncelikli tuttuğunu belirtiyor. Bu yaklaşım, okulun güvenliğine verilen değeri ve bu alandaki çabalara dikkat çekiyor. (K3) *"Alınan tedbirler yeterli olduğunu düşünüyorum."* Bu ifade, mevcut güvenlik önlemlerinin yeterliliğine dair bir düşüncüyü ifade ediyor. Ancak bu tür bir değerlendirme yapılırken, her zaman riskleri göz önünde bulundurmak ve sürekli olarak güvenlik tedbirlerini gözden geçirmek önemlidir. (K4) *"Sadece kağıt ve evrak üzerinde kaldığını düşünüyorum. Bu konudaki eğitimleri tüm çalışanların almasına rağmen farkındalığın artırılması gerekmektedir. Ayrıca bu konuda yapılan denetimlerin artırılması ve denetim sonucunda okullara yaptırımlar getirilebilir."* Bu ifade, kağıt üzerinde var olan önlemlerin gerçek hayatta uygulamada zorluk yaşandığına dikkat çekiyor. Eğitim ve farkındalık artırma önlemleri, güvenlik kültürünü daha etkili bir şekilde yerleştirmek için gereklidir. Denetimlerin sıklaştırılması ve yaptırımların olması, uygulamada

disiplini sağlama açısından önemlidir. (K5) "Öğrencilere, öğretmenlere ve çalışanlara iş sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirici seminerler verilebilir." Bu ifade, iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Bilgilendirici seminerler, okul topluluğunun güvenlik konusundaki bilinç düzeyini artırmak için etkili bir araç olabilir. (K6) "Okul önü ayakkabıların silindiği ızgaraların düzenlenmesi, zemin kata su sızmasının önlenmesi, uzun ve kurumuş ağaçların risk oluşturması gibi önlemler alınabilir." Bu ifade, okul çevresindeki fiziksel tehlikelere dikkat çekiyor. Bu tür riskleri minimize etmek için çeşitli önlemler alınabilir, böylece öğrenci ve personelin güvenliği sağlanabilir. (K7) "Tüm okul personeli işbirliği halinde olmalıyız. Bu konu için özel bir bütçe ayırıp her ay bu konu için bir toplantı yapılabilir, düzenli kontroller, yenilikler, onarımlar gibi adımlar atılabilir. Bu konuda uzman davet edilerek farkındalık yaratılabilir, hem öğrenci için hem veliler hem de okul personeli için..." Bu ifade, okul personelinin işbirliği ve katılımının önemini vurguluyor. Özel bir bütçe ayrılması ve düzenli toplantılar, güvenlik konusunda sürekli iyileştirmeler yapmanın bir yolu olabilir. Uzmanların davet edilmesi ve farkındalık yaratılması da bu süreci destekleyebilir. (K8) "Okulda her yıl yapılması gerekenler neyse, eksik görülen kısımlar neyse bu durumlar tespit edilip yapılmalıdır. Üst makamlar tarafından düzenli denetimler yapılmalıdır. Okul personellerine iş sağlığı ve güvenliği konusunda seminerler verilmelidir." Bu ifade, sürekli iyileştirmenin ve eksikliklerin giderilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Üst düzey yönetim tarafından düzenli denetimler ve iş sağlığı güvenliği seminerleri, okulun güvenliğini sağlama çabalarını desteklemek için gereklidir. (K9) "Okul bahçesini daha güvenli hale getirmek için güvenlik görevlisi bulundurulabilir ve okul girişi daha güvenli hale getirilebilir." Bu ifade, okul bahçesinin ve girişinin daha güvenli hale getirilmesinin önemini vurguluyor. Güvenlik görevlisi ve diğer önlemlerle, öğrenci ve personelin güvenliği sağlanabilir. (K10) "Okul içindeki hareketi daha güvenli hale getirmek için merdivenlere kaymaz bantlar yapıştırılabilir. Tüm güvenlik kameraları HD teknolojiye uygun hale getirilerek sayıları artırılabilir. Hırsız alarm sistemi kurularak tüm girişler kontrol altına alınabilir." Bu ifade, okul içindeki hareketin güvenliğini artırmak için alınabilecek teknik önlemlere dikkat çekiyor. Kaymaz bantlar, HD güvenlik kameraları ve hırsız alarm sistemi gibi önlemler, güvenlik konusunda etkili olabilir. (K11) "Ziyaretçilerin kontrol altına alınması adına okula gelen ziyaretçilerin kimlik bilgileri kaydedilmeli ve izinsiz girişler engellenmelidir." Bu ifade, okulun giriş çıkışlarının daha iyi kontrol altına alınması ve ziyaretçilerin kimliklerinin kaydedilmesi gerektiğini vurguluyor. Bu tür önlemler, okulun güvenliğini artırmak için gereklidir. (K12) "Önlemler öncelikle fikir olarak dinlenmeli. Her kesimden görüş alınmalı, ardından tespit edilen durumlar için planlama yapılmalıdır. Yüksek riskli durumlar öncelikli olarak ele alınarak bir bütçe belirlenmeli." Bu ifade, önlemlerin planlanması ve uygulanmasının sistematik bir şekilde yapılması gerektiğine dikkat çekiyor. Farklı kesimlerden gelen görüşlerin dikkate alınmasıyla risk analizi yapılmalı ve öncelikli bölgelere kaynak tahsisi yapılmalıdır. (K13) "Velilerin araçlarının okul önüne gelmesi engellenmeli ve okul içi güvenlik önlemleri artırılmalıdır." Bu ifade, okulun çevresel güvenliğine ve okul içi hareketliliğine odaklanıyor. Velilerin araçlarının okul önüne gelmesinin engellenmesi ve okul içindeki güvenlik önlemlerinin artırılması, öğrencilerin güvenliğini sağlama açısından önemlidir. (K14) "Okul giriş kapılarının kilitli tutulması, dolapların duvara sabitlenmesi, temizlik malzemelerinin kilit altında tutulması gibi önlemler alınarak güvenlik artırılabilir." Bu ifade, okulun fiziksel güvenliği için alınabilecek önlemlere odaklanıyor. Kilitli kapılar, sabitlenmiş dolaplar ve erişilemeyen temizlik malzemeleri gibi önlemler, öğrenci güvenliğini sağlama konusunda etkili olabilir. Her bir ifade, okul güvenliği konusundaki farklı yönleri ele alıyor ve çeşitli önlemler öneriyor. Bu önerilerin dikkate alınarak, okul güvenliğinin daha etkin bir şekilde sağlanması ve öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme ortamında bulunmaları amaçlanmaktadır.

SONUÇ

İfadeler, okulun iş sağlığı ve güvenliği alanında bazı olumlu adımlar attığını ve önlemler aldığını gösterirken, aynı zamanda belirli eksikliklerin ve geliştirilmesi gereken alanların da olduğunu ifade etmektedir. Bu farklı perspektiflerin bir araya geldiği noktada, iş sağlığı ve güvenliği konusunda okulun temel bir düzeyde tedbirler aldığı ancak daha fazla detaycı inceleme ve geliştirme ihtiyacı olduğu sonucuna varabiliriz. Bu çerçevede, iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin etkin bir şekilde uygulanması için personelin eğitimi ve farkındalığının artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Okulun iş sağlığı ve güvenliği politikalarını daha etkili hale getirmek ve yüksek seviyeye taşımak için çeşitli adımlar atılabilir. Öncelikle, personelin iş sağlığı ve güvenliği konusunda daha kapsamlı bir eğitim alması sağlanabilir. Bu eğitimler, iş sağlığı ve güvenliği kurallarının yanı sıra risk değerlendirmesi, tehlike tespiti ve acil durum planlaması gibi konuları içerebilir. Ayrıca, iş sağlığı ve güvenliği denetimlerinin daha sık ve kapsamlı şekilde yapılması, eksikliklerin hızla tespit edilip düzeltilmesine yardımcı olabilir. Okulun iş sağlığı ve güvenliği politikalarının geliştirilmesi için öğretmenler, idareciler ve iş sağlığı ekipleri arasında düzenli iletişim ve işbirliği sağlanabilir. Aynı zamanda, öğretmen ve öğrencilerin geri bildirimlerine açık olunarak, iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin etkinliği değerlendirilebilir ve gerekli iyileştirmeler yapılabilir. Sonuç olarak, farklı perspektiflerden gelen ifadeler, iş sağlığı ve güvenliği konusundaki okulun mevcut durumunu yansıtmaktadır. Bu farklı bakış açıları, iş sağlığı ve güvenliği politikalarının daha etkili hale getirilmesi için rehberlik edebilir. Öğretmenlerin, idarecilerin ve iş sağlığı ekiplerinin işbirliği ve koordinasyonu, daha güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamının oluşturulması hedeflenebilir.

Okul güvenliği ve çocukların güvenliği, eğitim kurumlarının en öncelikli konularından biridir. Bu ifadeler, okullarda fiziksel güvenliğin ve çocukların sağlığının korunması amacıyla atılması gereken adımlara dikkat çekmektedir. Her bir ifade, çocukların eğitim ve gelişim ortamında her türlü tehlikeden korunmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul ortamlarının güvenliği, öğrencilerin ve personelin sağlığı açısından hayati bir öneme sahiptir. Masaların tasarımından, kapı mekanizmalarına, sivri köşelerin düzeltilmesinden, acil durum planlarının uygulanabilirliğine kadar her ayrıntı gözden geçirilmelidir. Bu adımlar, çocukların güven içinde eğitim alabileceği bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim kurumları, güvenlik konusunda sürekli bir çaba içinde olmalıdır. Düzenli denetimler, eğitim programları ve güvenlik önlemlerinin sürekli gözden geçirilmesi, okulun güvenliğini sağlamak için önemlidir. Aynı zamanda, velilerin ve toplumun da bu sürece katılımı ve destek vermesi gerekmektedir. Sonuç olarak, çocukların sağlığı ve güvenliği her şeyin önündedir. Okullar, güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için tüm paydaşların işbirliği içinde çalışması gereken yerlerdir. Bu ifadelerde dile getirilen endişelerin dikkate alınması ve gerekli önlemlerin alınması, geleceğimizin teminatı olan çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda büyümelerine yardımcı olacaktır.

Okul güvenliği, eğitim kurumlarının en üst önceliklerinden biri olarak kabul edilmelidir. Burada dile getirilen önemli görüşler ve öneriler, okulun her yönüyle daha güvenli ve sağlıklı bir çevre oluşturması için atılacak adımları işaret etmektedir. Her bir ifade, güvenliğin sadece fiziksel değil aynı zamanda eğitim ve farkındalıkla da desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitimciler, öğrenciler, veliler ve tüm okul personeli, güvenlik konusunda birlikte çalışarak daha güvenli bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Bu görüşler, sadece sorunları değil aynı zamanda çözüm önerilerini de içermektedir. Denetimlerin sıklaştırılması, iş sağlığı ve güvenliği seminerleri, teknik önlemler ve düzenlemeler gibi öneriler, okul güvenliği konusunda sürekli bir ilerlemenin sağlanması amacıyla taşınmaktadır. Sonuç olarak, herkesin bir araya gelerek güvenli bir okul ortamı yaratma sorumluluğu bulunmaktadır. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğrencilerin sağlığı ve güvenliği için kalıcı ve etkili bir çözüm sağlayacaktır. Okul, öğrencilerin bilgi edinirken aynı zamanda güvenli bir şekilde büyümeleri için uygun bir zemin olmalıdır.

Eğitim Programlarının Güçlendirilmesi: İş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitim programlarının daha kapsamlı ve etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu programlar, sadece fiziksel güvenlik değil, aynı zamanda tehlike tespiti, risk değerlendirmesi, acil durum planlaması gibi konuları da içermelidir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin bu programlara düzenli olarak katılmaları sağlanmalıdır.

Sıklaştırılmış Denetimler: Okul yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği denetimlerini daha sık ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirmelidir. Bu denetimler, olası güvenlik risklerinin hızla tespit edilmesini ve çözümlenmesini sağlayacaktır. Denetim sonuçlarına göre eksikliklerin giderilmesi için etkin eylem planları oluşturulmalıdır.

İşbirliği ve İletişim: Okul yönetimi, öğretmenler, idareciler ve iş sağlığı ekipleri arasında düzenli iletişim ve işbirliği mekanizmaları kurulmalıdır. Bu sayede, güvenlik önlemlerinin etkin bir şekilde uygulanması ve gerektiğinde hızla müdahale edilmesi sağlanabilir.

Geri Bildirim ve İyileştirme: Öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar, iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin etkinliği konusunda düzenli olarak geri bildirim sağlamalıdır. Bu geri bildirimler, mevcut politikaların ve uygulamaların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi için temel kaynak oluşturmalıdır.

Eğitim Materyalleri ve Kaynaklar: İş sağlığı ve güvenliği konusunda öğretmenlere ve öğrencilere yönelik eğitim materyalleri ve kaynaklar sağlanmalıdır. Bu materyaller, iş sağlığı ve güvenliği bilincinin artırılmasına yardımcı olacak içerikleri içermelidir.

Acil Durum Planları ve Tatbikatlar: Okulda acil durum planları oluşturulmalı ve düzenli tatbikatlar gerçekleştirilmelidir. Bu planlar, yangın, deprem gibi acil durumlar için hazırlıklı olunmasını sağlayacak önemli adımlardır.

Toplumsal Farkındalık: Okul, iş sağlığı ve güvenliği konusundaki önemini velilere ve topluma aktarmalıdır. Eğitim etkinlikleri, seminerler veya bilgilendirme kampanyaları düzenlenerek toplumsal farkındalık artırılabilir.

Sürekli İyileştirme: İş sağlığı ve güvenliği politikaları sürekli olarak gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir. Yeni güvenlik tehditleri ve ihtiyaçlar doğrultusunda politikalar güncellenmelidir.

Personel Katılımı ve Sorumluluğu: Tüm okul personeli, iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorumluluk taşınmalı ve aktif olarak katkı sağlamalıdır. Bu, güvenli bir okul ortamının sürdürülebilirliği için kritik öneme sahiptir.

Uygulamaların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi: İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliği düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. İyileştirme gerektiren alanlar belirlendikçe gerekli düzeltici önlemler alınmalıdır.

Sonuç olarak, bu öneriler iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin daha etkin bir şekilde uygulanması ve geliştirilmesi için atılacak adımları belirtmektedir. Okulun güvenli bir öğrenme ortamı sağlaması, tüm paydaşların işbirliği ve çaba göstermesine bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Altan Tekin, F. (1991). İş güvenliği ve önemi. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9 (1), ss.329-360.
- Balkır, G. Z. (2012). İş sağlığı ve güvenliği hakkının korunması: işverenin iş sağlığı ve güvenliği organizasyonu. SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi, 2(1), 56-91.
- Baybora, D. (2019). İş Sağlığı ve Güvenliğine Genel Bakış, Editör: D. Baybora, İş sağlığı ve Güvenliği: Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 3105
- Beşir, A. (2018). Devlet okullarında iş sağlığı ve güvenliği kültürüne yaklaşımın incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Eraslan, E. ve Cansaran, C. (2020). İş sağlığı ve güvenliği algısının değerlendirilmesi. Journal of Turkish Operations Management, 4 (1), ss.357-368.
- Eser, D. (2020). Sendikaların iş sağlığı ve güvenliği konusundaki etkinliği. Çalışma İlişkileri Dergisi, 11 (2), ss.1-21.
- Gümüş, B. (2016). Okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Horozoğlu, K. (2017). İş kazalarının iş sağlığı ve güvenliği açısından analizi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), ss. 265-281.
- İzgi, M. C. ve Türkmen, H. Ö. (2012). Akdeniz Üniversitesi'nde taşeron sağlık işçilerinin işçi sağlığı ve güvenliği durum tespiti. Türkiye Halk Sağlığı Dergisi, Cilt 10 (3), ss.160-173.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kilitçi, Z. (2018). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Uşak.
- Kök Sevdalı, N. (2019). Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği çalışmaları ve karşılaştıkları sorunlar (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Sarı, D. Y., Baybora, D. ve Oral, A. İ. (2019). İş Sağlığı ve Güvenliğinin Temelleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Sarıbaşı, M. (2021). Millî Eğitim Bakanlığında iş sağlığı ve güvenliği hukuku. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Serin, G. ve Çuhadar, M. (2015). İş güvenliği ve sağlığı yönetim sistemi. Teknik Bilimler Dergisi, 5 (2), ss.44-59.
- Şanlıbayrak, M. (2018). Branş ve teknik öğretmenlerinin iş sağlığı ve güvenliği farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması: Kars ili örneği. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Şen, M. (2015). İş sağlığı ve güvenliği kavramı, tarihsel gelişimi ve dayanakları. Melikşah Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4(1), ss.117-142.
- Uslu, V. (2014). İşletmelerde iş güvenliği performansı ve iş güvenliği kültürü algılamaları arasındaki ilişki: Eskişehir ili metal sektöründe bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir
- Üngüren, E. ve Koç, T. S. (2015). İş sağlığı ve güvenliği uygulamaları performans değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Sosyal Güvenlik Dergisi, 5(2), ss.124-144.
- Yegin, A. (2015). İş sağlığı ve kültürünün iş kazalarına etkileri (Yüksek lisans tezi). Gedik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2022). Okullarda iş sağlığı ve güvenliği: Açımlayıcı karma yöntem çalışması (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sivas

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Teachers' Views on Measurement and Evaluation Process

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci öğrenme süreçlerini çeşitli yöntemlerle değerlendirdiği ve bu süreçte zorluklarla karşılaştığı görülmüştür. Değerlendirme yöntemleri arasında çeşitlilik bulunuyor ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenme stilleri ve yetenekleri dikkate alınarak seçiliyor. Öğretmenler, sınavlar, projeler, etkileşim gözlemi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve görsel/pratik uygulamalar gibi yöntemleri kullanarak öğrenci başarısını ölçümlüyor. Bu çeşitlilik öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve öğrenmelerini daha aktif şekilde yönlendirmelerini teşvik ediyor.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenci, Ölçme ve Değerlendirme.


ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the measurement and evaluation process. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 12 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. It is seen that teachers evaluate student learning processes with various methods and face difficulties in this process. Assessment methods are varied and are chosen with a student-centered approach, taking into account learning styles and abilities. Teachers measure student achievement using methods such as exams, projects, interaction observation, self-assessment, peer assessment and visual/practical applications. This diversity encourages students to express themselves and direct their learning more actively.

Keywords: Teacher, Student, Assessment and Evaluation

GİRİŞ

Ertürk'e (2013) göre eğitim, insanların tutum ve eylemlerinde "kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak" "istendik" değişme meydana getirme sürecidir. "Öğretim, eğitime göre daha planlı, daha tutarlı ve belirli bir zaman ve mekânda, kısıtlı bir bölgede davranış değişikliğini anlatan bir kavramdır. Okullarda öğretim öncelikle planlı, yönetilen ve koordine edilen öğrenme faaliyetlerinden oluşur" (Dirik, 2015). Eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulduğu okullarda bireyler çok şey öğrenebilir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde bilginin aktarıldığı ortamda, öğrenciler çeşitli araç ve materyallerle etkileşime girer ve hedefler doğrultusunda bir değişim sürecinden geçerler. Sonuç olarak, öğretim bir davranış değiştirme sürecidir. Eğitim ile öğretim karşılaştırıldığında, eğitimin daha kapsamlı olmasına rağmen öğretimin daha kısıtlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretim girişimlerinin ya nihai üründe ya da tüketici davranışında değişikliklere yol açması beklenir. Bu beklentinin ne ölçüde karşılandığını belirlemek ancak ölçme ve değerlendirme yoluyla mümkün olabilir. Ölçme ve değerlendirme olmaksızın bir öğrenme sürecini hayal etmek imkansızdır. Turgut ve Baykul'a (2019) göre, "Ölçme, niteliklerin sayı ve sembollerle eşleştirilmesidir." "Değerlendirme, ölçümlerin sonuçlarına değer atama ve bu sonuçlar hakkında hüküm verme sürecidir. Öğretimin her aşamasında kuşkusuz ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur; öğrenci performansını göstermek için öğretmen değerlendirmeleri, testler, portfolyolar ve diğer birçok araç kullanılmıştır (Başol, 2019: 3). Tüm öğretme ve öğrenme süreci boyunca ölçme ve değerlendirme ile karşı karşıya kalınmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin başından sonuna kadar ölçme ve değerlendirme kullanılır. Eğitimciler ve öğrencilere geri bildirim vermek buradaki en önemli amaçtır. Geri bildirim, öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tespit edilmesine ve düzeltilmeye çalışılmasına yardımcı olur. Göçer'e (2018) göre, hassas bir ölçme, doğru değerlendirme ve hedeflenen amaçlara ulaşmanın hepsi başarılabilir. Eğitim ve öğretim çabalarımızı ölçüp değerlendirerek hedeflerimize ulaşır

Tahsin Savaş ¹ 
İhsan Oğuz ² 
Yakup Apat ³ 
Deniz Turan ⁴ 

How to Cite This Article

Savaş, T., Oğuz, İ., Apat, Y. & Turan, D. (2023). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3608-3616. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71976>

Arrival: 21 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Afyonkarahisar, Türkiye

² Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, İzmir, Türkiye

⁴ Öğretmen (Müdür Yardımcısı), MEB, Ankara, Türkiye

ulaşmadığımızı belirleyebiliriz. Kuşkusuz, eğitim ve öğretimin verildiği her öğrenme ortamında ölçme ve değerlendirme yapılır. Ancak ölçme ve değerlendirmenin önemi son yıllarda giderek daha sık vurgulanmaktadır. "Ölçme ve değerlendirme, bir eğitim programının işlevselliğinin belirlenmesinde, eğitim yöntem ve stratejilerinin etkililik düzeylerinin saptanmasında, öğrenci başarısının, öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde kullanılır" (Güler ve Gelbal, 2010:993). Eğitimin başında, ortasında ve sonunda ölçme ve değerlendirme gereklidir. Öğrenciler Türkçe dersinde anadilimizi nasıl doğru kullanacaklarını öğreneceklerdir. Türkçe dersleri öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olur, bu da diğer derslerde de başarılı olmalarını sağlar. Bu bakış açısına göre, dört temel dil becerisi -dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma- tüm dersler için çok önemlidir.

Berilgen (2022) yüksek lisans tezinde teknoloji ve tasarım profesörlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda ne düşündüklerini incelemiştir. Çalışmasında nicel ve nitel verileri içeren karma bir metodoloji kullanmıştır. Teknoloji ve tasarım eğitmenlerinin genellikle ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu görüşleri olsa da, farklı şekillerde doldurulabilecek bazı boşlukları olduğu söylenmiştir. Gürlek (2021) yüksek lisans tezinde, Türk öğretmenlerin dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin yeterlilik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında 24 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak bilgi toplanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin dört temel yetkinliği ölçme ve değerlendirme konusunda kendi becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Araştırma grubu, Türkiye'nin dört bir yanından çeşitli özelliklere sahip 25 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca, müfredatın genellikle öğrencilerin okuma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye güçlü bir vurgu yaptığı belirtilmiştir. Deniz ve Keray Dinçel (2019), Türkçe öğretmenlerinin okuma ve dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini içerik analizi tekniği kullanarak değerlendirmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin genellikle sürecin sonunda yapıldığı ve Türk öğretmenlerin bu kavramlardan sıklıkla yoksun olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı ölçme araçlarının Türkçe ders kitaplarında yer alması, sınıfların dolu olması gibi sorunların, öğretmenlerin sıklıkla geleneksel ölçme araçlarını kullanmasına yol açtığı belirtilmiştir. Karatay ve Dilekçi, (2019) yılında yayımladıkları "Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" başlıklı çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerilerinin yanı sıra dil yeterliklerini ne ölçüde değerlendirdiklerini de ele aldı. Öğretmenlerin öncelikle okuma becerilerini değerlendirdiği, diğer becerileri ise göz ardı ettiği iddia edildi. Türkçe sınavlarında genellikle çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı ve öğretmenlerin soru yazma konusunda gerekli becerilerden yoksun olduğu iddia edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin soru yazma eğitimi almaları gerektiği tespit edilmiştir. Tekin (2019) yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretim elemanlarının kendi etkililiklerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bakış açılarını ve tutumlarını araştırmıştır. Çalışmada öz yeterlik ölçeği ve tutum ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin tutumları ile kendi öz yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almış olan eğitimcilerin bu konuda daha yetkin oldukları görülmüştür. Eğitimcilerin ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeleri takip etmeleri ve daha iyi bireyler olmak için çaba göstermeleri gerektiğinin altı çizilmiştir. Hamzaday ve Dölek, (2017) yılında yayımladıkları "Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları" başlıklı araştırmalarında, öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirme yöntemlerini değerlendirerek uygulayıcılara yol göstermeyi amaçladı. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan 42 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle 8 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Nitel araştırmada betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin genellikle hazırlıksız konuşmalar yaptığını ortaya koymuş ve öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken öğretmenlerin çoğunlukla ses ayarı, jest mimik, vurgu ve tonlama gibi kinestetik unsurlara odaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer yönü de öğretmenlerin konuşma becerilerini değerlendirirken genellikle herhangi bir ölçek kullanmamasıdır. Özer Özkan ve Enyurt (2017) tarafından yapılan "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Analizi" başlıklı çalışmada, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan 176 tez değerlendirilmiştir. Analiz, tezlerin çoğunluğunun 2009-2012 yılları arasında yayımlandığını ve anket tekniğinin kullanılmasından genellikle doçentlerin sorumlu olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, tezlerde en çok ölçek ve anketlerin kullanıldığı ve "büyük ölçekli sınavlarda başarıyı etkileyen değişkenlerin" en çok ele alınan konu olduğu sonucuna varmıştır. Keray Dinçel (2016) doktora çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bakış açılarını araştırmıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanarak 55 kişiyle görüşmüş ve onlardan veri toplamıştır. Öğretmenlerin dört temel beceriyi bağımsız olarak değerlendirmedikleri, ölçme ve değerlendirme fikirlerini uygulamadıkları ve sadece sürecin sonunda uyguladıkları tespit edilmiştir. Kebapçı (2016) yüksek lisans tez çalışmasında, Türk öğretmenler tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının sıklığını ve önemini araştırmıştır. Çalışma prosedürü, oluşturulan bir anketi kullanmıştır. Araştırmada, İzmir ilinde görev yapan 175 Türkçe okutmanından bilgi toplanmıştır. Elde edilen verileri incelemek için SPSS uygulaması kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, Türk öğretmenlerin ankette yer alan ölçme araçlarının neredeyse tamamını kullandığını ve ölçme araçları ve metodolojilerine aşinalık derecelerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Erdem ve Erdem (2014) araştırmalarında konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmek için bir ölçek oluşturmuşlardır. Bir gözlem

formundan oluşan ölçekte 13 sözlü anlatım maddesinin yanı sıra 12 konuşma, 14 duyma-anlama ve 11 dinleme maddesi bulunmaktadır. Çok boyutlu bir değerlendirme olanağı sağlayacak olan ölçeğin, derinlemesine analizler yapılmasına da olanak sağlayacağı belirtildi. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için bir ilkokulun dördüncü sınıfında okuyan 52 öğrenciden oluşan bir gruba test uygulanmıştır. Benzer ve Eldem (2013) tarafından Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine kullandıkları ölçme araçlarına aşinalık dereceleri sorulmuştur. Nicel araştırma tekniklerinden biri olan anket deseninin kullanıldığı çalışma kapsamında 53 Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı okutmanına 10 soruluk bir anket uygulanmıştır. Çalışma, her iki branş öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda zayıf bir anlayışa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları ve ortaya çıkan gerçekler ışığında ölçme ve değerlendirme konusunda bir el kitabı oluşturulması önerilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 12 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örnekleme tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örnekleme yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örnekleme daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örnekleme yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Matematik	39	17	Lisans
K2	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	31	8	Lisans
K3	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	35	11	Lisans
K4	Kadın	Özel Eğitim	36	12	Lisans
K5	Kadın	Coğrafya	35	11	Lisans
K6	Erkek	Matematik	42	18	Lisans
K7	Erkek	Türk Dili	40	14	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	30	7	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Türkçe	26	2	Lisans
K10	Erkek	Türkçe	38	17	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Müzik	45	10	Yüksek Lisans
K12	Kadın	Fen Bilimleri	42	16	Lisans

Bu tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini içermektedir. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi önemli değişkenler bu tabloda yer almaktadır. Bu demografik bilgiler, öğretmenlerin

profillerini ve katılımcı grubunun çeşitliliğini yansıtmaktadır. Cinsiyet açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek (%58.33) olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler ise (%41.67) daha küçük bir oranı temsil etmektedir. Branş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin farklı alanlardan geldiği görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Türkçe ve diğer branşlar arasında dağılım gözlenmektedir. Bu, araştırmanın çeşitli branşlardan öğretmenleri kapsadığını göstermektedir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, 26 ile 45 yaş arasında geniş bir dağılım olduğu görülmektedir. Ortalama yaş, öğretmenlerin deneyimlerine ve yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Kıdem (hizmet süresi) açısından, öğretmenlerin 2 ila 18 yıl arasında değişen hizmet sürelerine sahip olduğu gözlenmektedir. Bu da, araştırmaya farklı deneyim seviyelerine sahip öğretmenlerin dahil edildiğini göstermektedir. Öğrenim durumu incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans (%66.67) derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yüksek lisans (%25) derecesine sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Bu tablo, araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ve yorumlanmasında demografik faktörlerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin farklı cinsiyetlerden, branşlardan, yaşlardan, hizmet sürelerinden ve öğrenim düzeylerinden gelmeleri, araştırmanın geniş bir perspektifi kapsadığını ve sonuçların bu faktörlere bağlı olarak analiz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabilirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğretmen olarak öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu süreçte en çok hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğretmen olarak öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu süreçte en çok hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrencilerin öğrenme sürecini düzenli sınavlar ve ödevler aracılığıyla değerlendiriyorum. Ancak bazen öğrencilerin öğrenme düzeyini tam olarak anlamak zor olabiliyor."

(K2) "Benim için öğrencilerin etkin katılımı ve sınıf içi performansları önemlidir. Zorluklar arasında ise her öğrencinin farklı öğrenme hızına sahip olması yer alıyor."

(K3) "Proje tabanlı çalışmalar ve grup projeleriyle öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmeye çalışıyorum. Ancak zaman zaman bu tür yöntemlerin tüm öğrencilere adil bir şekilde uygulanması zor olabiliyor."

(K4) "Formative değerlendirme araçlarını kullanarak öğrencilerin ilerlemesini takip etmeye çalışıyorum. Ancak büyük sınıflarda bireysel geri bildirim vermek zaman zaman zorlayıcı olabiliyor."

(K5) "Öğrencilerin öğrenme sürecini öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle izliyorum. Ancak öğrencilerin bazen kendi performanslarını doğru bir şekilde değerlendirememesi sorun olabiliyor."

(K6) "Görsel ve pratik uygulamalara dayalı değerlendirmeler kullanıyorum. Fakat bazı öğrencilerin bu tür yöntemlerle daha az uyumlu olduğunu gözlemliyorum."

(K7) "Sürekli öğrenme günlükleri ve portfolyoları kullanarak öğrenci ilerlemesini belirlemeye çalışıyorum. Zorluklar arasında öğrencilerin öğrenme günlüklerine düzenli olarak katkı sağlamaması yer alıyor."

(K8) "Öğrencilerin proje tabanlı ödevler ve sunumlarla öğrenme düzeylerini değerlendirmeye çalışıyorum. Ancak bazen öğrencilerin bu tür projelere yeterince derinlemesine çalışmamaları sorun olabiliyor."

(K9) "Sınıf içi etkileşim ve öğrenci sorularına verdikleri yanıtlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini izliyorum. Ancak sınıfın büyüklüğü nedeniyle her öğrenciye yeterli zaman ayırmak zor olabiliyor."

(K10) "Performans görevleri ve öğrenci sunumlarıyla öğrenme sürecini değerlendiriyorum. Ancak öğrencilerin zaman zaman sunum yapmaktan çekinmeleri veya kaygı yaşamaları zorlayıcı olabiliyor."

(K11) "Öğrencilerin proje çalışmaları ve sanatsal ifadeleri aracılığıyla öğrenme ilerlemesini değerlendiriyorum. Ancak bazen öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini tam olarak ifade edememeleri sorun oluşturabiliyor."

(K12) "Öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri ve grup çalışmalarıyla öğrenme süreçlerini değerlendiriyorum. Ancak grup içinde dengeyi sağlamak ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmak zor olabiliyor."

Bu öğretmenlerin ifadeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmede çeşitli yöntemler kullandıklarını ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklara odaklandıklarını gösteriyor. Değerlendirme yöntemleri arasında sınavlar, projeler, etkileşim gözlemi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve görsel/pratik uygulamalar bulunuyor. Zorluklar ise öğrencilerin farklı öğrenme hızları, grup projelerinin adil şekilde uygulanması, bireysel geri bildirim vermenin zorluğu, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmedeki güçlükler, öğrencilerin yöntemlere uyum sağlamada sorunları, öğrenci katılımının düzensizliği, proje derinlemesine çalışma eksiklikleri, büyük sınıflardaki bireysel ilgilenme zorluğu, sunum kaygısı, yaratıcı düşüncelerin ifade edilmesinde güçlükler ve grup içi denge zorlukları şeklinde sıralanabilir. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenme değerlendirmesini çeşitli perspektiflerden ele aldığını ve öğrencilerin farklı özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaya çalıştığını gösteriyor. Zorlukların çoğu öğrenci çeşitliliği, sınıf büyüklüğü ve öğrenme stilleri gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Bu yüzden öğretmenler, öğrenme sürecini daha etkili ve adil bir şekilde değerlendirmek için çeşitli stratejilere ihtiyaç duyabilirler.

Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri göz önünde bulundurarak, onların başarılarını nasıl objektif bir şekilde değerlendirmeye çalışıyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri göz önünde bulundurarak, onların başarılarını nasıl objektif bir şekilde değerlendirmeye çalışıyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak için çeşitli öğrenme değerlendirme araçları kullanıyorum ve bu bilgileri değerlendirmelerde kullanıyorum."

(K2) "Farklı öğrenme stilleri için esnek materyaller ve değerlendirme yöntemleri tasarlamaya çalışıyorum, böylece her öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarabilmesini sağlamaya çalışıyorum."

(K3) "Çeşitli performans görevleri ve projelerle öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmeye çalışıyorum, böylece onların farklı alanlardaki güçlü yönlerini keşfedebilirim."

(K4) "Öğrencilere farklı formatlarda sorular içeren sınavlar hazırlıyorum, böylece her öğrencinin yeteneklerini farklı açılardan değerlendirebiliyorum."

(K5) "Portfolyo değerlendirmesi kullanıyorum, böylece öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri hakkında daha kapsamlı bir görüş elde edebiliyorum."

(K6) "Proje tabanlı çalışmaları ve öğrenci sunumlarını değerlendirirken, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri göz önünde bulunduruyorum."

(K7) "Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olmaya çalışıyorum."

(K8) "Grup çalışmaları ve işbirliği projeleri ile öğrencilerin birbirlerinin yeteneklerini tanımalarına ve birlikte çalışmalarına olanak sağlıyorum."

(K9) "Farklı öğrenme stillerine uygun öğretim materyalleri ve aktiviteleri kullanarak öğrencilerin farklı yeteneklerini değerlendirmeye çalışıyorum."

(K10) "Sürekli geri bildirim vererek öğrencilere farklı alanlardaki yeteneklerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışıyorum."

(K11) "Öğrencilerin projelerini ve sanatsal çalışmalarını değerlendirirken, yaratıcılıklarını ve özgün yeteneklerini göz önünde bulundurmayı çalışıyorum."

(K12) "Öğrencilere farklı zorluk seviyelerinde görevler ve sorular sunarak, her bir öğrencinin yeteneklerine uygun bir değerlendirme yapmaya çalışıyorum."

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yetenekleri göz önünde bulundurarak objektif bir şekilde başarılarını değerlendirmeye yönelik çeşitli yöntemler kullandıklarını gösteriyor. Öğretmenler, farklı öğrenme stillerine uygun materyaller ve yöntemler tasarlayarak her öğrencinin güçlü yönlerini vurgulamalarını sağlamaya çalışıyor. Bu, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı oluyor. Aynı zamanda öğretmenler, performans görevleri, projeler, portfolyo değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin farklı yeteneklerini ve ilgi alanlarını kapsamlı bir şekilde değerlendiriyor. Bu yöntemler, öğrencilere daha fazla özgürlük ve katılım sağlarken, öğretmenlere de öğrencileri daha iyi anlama ve rehberlik etme fırsatı sunuyor. Grup çalışmaları ve işbirliği projeleri gibi etkileşimli yöntemler, öğrencilerin birbirlerinin yeteneklerini tanımasını ve birlikte çalışmalarını teşvik ediyor. Ayrıca sürekli geri bildirim verme ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini teşvik etme yaklaşımı, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı oluyor. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenme değerlendirmesini yönlendirdiğini ve her bir öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak adil bir değerlendirme yapmaya çalıştığını gösteriyor. Bu yaklaşım, öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirirken aynı zamanda onların öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını destekliyor.

Öğrencilerin performansını değerlendirmek için kullandığınız etkili yöntemler nelerdir ve bu yöntemleri geliştirmek için ne gibi adımlar atıyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin performansını değerlendirmek için kullandığınız etkili yöntemler nelerdir ve bu yöntemleri geliştirmek için ne gibi adımlar atıyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Performansı değerlendirmek için öğrencilerle sık sık bireysel görüşmeler yapıyorum ve onların neler öğrendiğini anlamaya çalışıyorum."

(K2) "Projeler ve grup çalışmaları gibi uygulama odaklı değerlendirme yöntemleri kullanıyorum çünkü öğrencilerin becerilerini gerçek dünya bağlamında görmelerini sağlıyor."

(K3) "Portfolyo oluşturma yöntemini kullanıyorum, böylece öğrencilerin ilerlemesini ve gelişimini takip edebiliyorum."

(K4) "Akran değerlendirmesi yaparak öğrencilere hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirme fırsatı veriyorum, bu onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor."

(K5) "Sürekli geri bildirim ve öz değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini teşvik ediyorum."

(K6) "Değerlendirme kriterlerini öğrencilerle birlikte belirliyoruz, böylece onların neye odaklanmaları gerektiğini anlamalarını sağlıyoruz."

(K7) "Öğrencilere açık uçlu sorular ve problem çözme görevleri vererek analitik düşünme yeteneklerini ölçüyorum."

(K8) "Rubrikler kullanarak değerlendirme kriterlerini netleştiriyor ve her öğrencinin nasıl değerlendirileceğini açıklıyorum."

(K9) "Yapılan sınav ve quizlerin yanı sıra öğrenci sunumları ve performanslarına da ağırlık veriyorum."

(K10) "Sanal öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilerin çevrimiçi projeler ve görevlerle başa çıkma yeteneklerini değerlendiriyorum."

(K11) "Öğrencilere geri bildirim sonrası kendilerini nasıl geliştirebileceklerine dair rehberlik sağlıyorum."

(K12) "Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını sağlamak için değerlendirme yöntemlerimi sürekli olarak gözden geçirip yeniliyorum."

Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci performansını değerlendirmek için çeşitli etkili yöntemler kullandığını ve bu yöntemleri sürekli olarak geliştirmek için çaba gösterdiklerini göstermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini gerçek dünya bağlamında değerlendirmeye yardımcı olurken, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve sürekli geri bildirim gibi yöntemler öğrencilerin eleştirel düşünme ve özgüven gelişimine katkıda bulunuyor. Ayrıca, değerlendirme kriterlerinin netleştirilmesi, öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve sürekli olarak gözden geçirilmesi, değerlendirmenin adil ve tutarlı bir şekilde yapıldığından emin olmayı amaçlamaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrenci performansını değerlendirme yöntemlerini sürekli olarak yenileyerek öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı hedeflediklerini gösteriyor. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak başarılarını objektif bir şekilde

değerlendirmeye yönelik çeşitli yöntemler kullandığını ve bu yöntemleri nasıl geliştirdiklerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerini anlamaya çalışarak, onları daha etkili bir şekilde değerlendirebilmek için çeşitli yaklaşımlar benimsemektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin beceri, ilgi ve öğrenme stillerine uygun değerlendirme yöntemleri kullanılmasını vurgulamaktadır. Proje ve grup çalışmaları gibi uygulama odaklı değerlendirmeler, öğrencilerin gerçek dünya bağlamında nasıl başarılı olduklarını gözlemlemelerine ve bu deneyimlerden öğrenmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olmak için sürekli geri bildirim ve öz değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme ve geliştirme konusunda güven kazandırır. Değerlendirme kriterlerini öğrencilerle birlikte belirleme, öğrencilerin değerlendirmeye daha fazla katılımını teşvik ederken, rubrikler ve açık uçlu sorular gibi araçlar öğrencilerin performansını daha açık ve nesnel bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olur. Öğretmenler ayrıca teknolojiyi kullanarak çeşitli dijital araçlar ve çevrimiçi platformlar üzerinden öğrenci performansını değerlendirmeyi tercih edebilirler. Bu, öğrencilere daha etkileşimli ve esnek bir değerlendirme deneyimi sunabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak objektif ve etkili bir değerlendirme süreci oluşturma çabalarını yansıtmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek daha iyi bir eğitim sağlamayı amaçlamaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmeye yönelik geniş bir yaklaşım benimsediklerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklara odaklandıklarını gösteriyor. Değerlendirme yöntemleri arasında çeşitlilik bulunuyor ve bu da öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve yeteneklerine uygun değerlendirme yöntemlerini kullanarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlama amacını yansıtıyor. Öğretmenlerin sınavlar, projeler, etkileşim gözlemi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve görsel/pratik uygulamalar gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmaları, öğrencilerin farklı öğrenme yollarını ve yeteneklerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımını teşvik edebilir. Zorluklar kısmı, öğretmenlerin karşılaştığı pratik zorlukları ve çeşitli faktörlerin (örneğin, öğrenci çeşitliliği, sınıf büyüklüğü, öğrenme hızı) değerlendirme sürecine nasıl etki edebileceğini ortaya koyuyor. Bu zorluklar, öğrencilerin eşsiz özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almayı gerektirebilir. Öğretmenler, öğrencilerin her birinin öğrenme tarzına ve gereksinimlerine uygun şekilde destek sağlayarak daha adil ve etkili bir değerlendirme yapmayı amaçlayabilirler. Bu ifadeler, öğretmenlerin değerlendirme sürecini hem öğretmen hem de öğrenci perspektifinden ele aldıklarını ve öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hale getirmek için çeşitli stratejilere odaklandıklarını gösteriyor. Bu stratejiler, öğrenci başarısını artırmayı ve öğrenme deneyimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır.

Yapılan analizde, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve yeteneklerini dikkate alarak objektif bir şekilde başarılarını değerlendirmeye odaklandıklarını gösteriyor. Bu, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini ve her bir öğrencinin benzersiz özelliklerini ve güçlü yönlerini vurgulamayı amaçlayan stratejilerin kullanıldığını yansıtıyor. Öğretmenler, farklı öğrenme stillerine uygun materyaller ve yöntemler tasarlayarak öğrencilere öğrenme deneyimlerini kendi şekillerinde yaşama fırsatı sunuyorlar. Bu, öğrencilerin özgün yollarla ifade etmelerine olanak tanıırken aynı zamanda potansiyellerini maksimize etmelerine yardımcı oluyor. Çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin farklı yeteneklerini ve ilgi alanlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlıyor. Bu yöntemler, öğrencilere çeşitli fırsatlar sunarken öğretmenlere de öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini daha iyi anlama şansı veriyor. Etkileşimli yöntemlerin, grup çalışmaları ve işbirliği projeleri gibi, kullanılması öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini teşvik ediyor ve bu da öğrencilerin birbirlerinin yeteneklerini daha iyi anlamalarına yardımcı oluyor. Sürekli geri bildirim ve öz değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyor. Bu, öğrencilerin öğrenme yolculuklarına aktif bir şekilde katılmalarını sağlarken özgüvenlerini artırıyor. Sonuç olarak, bu ifadeler öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlarını ve farklı öğrenme stilleri ve yeteneklerini dikkate alan değerlendirme stratejilerini nasıl kullandıklarını açıkça ortaya koyuyor. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha iyi anlaşılmasını ve desteklenmesini sağlarken, adil ve etkili bir değerlendirme sürecinin oluşturulmasına yardımcı oluyor.

Yapılan analizde öğretmenlerin öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan yöntemleri etkili bir şekilde kullanıp geliştirdiklerini gösteriyor. Öğretmenler, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini dikkate alarak değerlendirme yöntemleri seçiyorlar. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlar ve bu da öğrencilerin özgün becerilerini ve ilgi alanlarını açığa çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini ve yeteneklerini belirlemek için çeşitli yöntemler kullanarak öğrenme sürecini özelleştirebilirler. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve sürekli geri bildirim gibi yöntemler, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Değerlendirme kriterlerinin netleştirilmesi ve öğrencilerle birlikte belirlenmesi, değerlendirmenin adil ve tutarlı olduğundan emin olmayı hedefler. Bu, öğrencilerin değerlendirme sürecine daha fazla katılımını teşvik ederken, aynı zamanda öğretmenlere de daha açık ve ölçülebilir bir

değerlendirme yapma imkanı sunar. Teknoloji kullanımı da öğrenci performansının değerlendirilmesinde etkili bir araç olabilir. Dijital araçlar ve çevrimiçi platformlar, öğrencilere daha etkileşimli ve esnek bir değerlendirme deneyimi sunabilir, aynı zamanda öğretmenlere de daha hızlı ve kapsamlı geri bildirim verme imkanı sağlar. Sonuç olarak, bu ifadeler öğretmenlerin öğrenci performansını objektif ve etkili bir şekilde değerlendirme amacıyla çeşitli stratejiler kullanıp geliştirdiklerini gösteriyor. Öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin özgüven kazanmalarını ve öğrenme deneyimlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini destekler. Değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği ve öğrencilerin katılımı, adil ve kapsamlı bir değerlendirme sürecinin oluşturulmasına yardımcı olur.

Yapılan analiz sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öğrenci merkezli değerlendirme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmalarına yönelik bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Değerlendirme Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi: Öğretmenler, sadece geleneksel sınavlarla değil, aynı zamanda projeler, etkileşim gözlemi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve görsel/pratik uygulamalar gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmaya devam etmelidirler. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve yeteneklerine uygun olarak değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Net ve Esnek Değerlendirme Kriterleri: Değerlendirme kriterleri öğrencilerle birlikte net bir şekilde belirlenmeli ve açıklanmalıdır. Bu kriterler, değerlendirmenin adil ve ölçülebilir olduğundan emin olunmasına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda esneklik sağlanarak öğrencilerin özgün beceri ve ilgi alanlarına daha fazla odaklanmalarına olanak tanınabilir.

Öğrenci Katılımını Teşvik Edici Stratejiler: Öğretmenler, öğrencilere değerlendirme sürecine daha fazla katılım sağlamaları için aktif bir şekilde teşvik edici stratejiler kullanabilirler. Öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir.

Teknoloji Kullanımının Artırılması: Dijital araçlar ve çevrimiçi platformlar, öğrenci performansının değerlendirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu araçlar, öğrencilere daha etkileşimli ve esnek bir değerlendirme deneyimi sunarken, öğretmenlere de daha hızlı geri bildirim verme imkanı sağlar.

Öz Değerlendirme ve Sürekli Geri Bildirim: Öğrencilere öz değerlendirme yapma ve sürekli geri bildirim alma fırsatı sunulmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir ve özgüvenlerini artırabilir.

Çeşitlilik ve Kapsayıcılık: Öğretmenler, öğrenci çeşitliliğini ve farklı öğrenme hızlarını dikkate alarak değerlendirme yöntemleri ve materyallerini tasarlamalıdır. Her öğrencinin benzersiz özellikleri ve güçlü yönleri vurgulanmalıdır.

Eğitim İhtiyaçlarına Uyum: Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun destek sağlamak için çaba göstermelidirler. Bireysel öğrenme planları oluşturmak ve öğrencilere özelleştirilmiş rehberlik sunmak, başarıyı artırabilir.

İşbirliği ve Etkileşimi Teşvik Etme: Etkileşimli değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir. Grup çalışmaları ve projeler, öğrencilerin birbirlerinin güçlü yönlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenler öğrenci merkezli yaklaşımlar benimseyerek, çeşitli ve etkili değerlendirme stratejileri kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler. Öğrenci performansının objektif bir şekilde değerlendirilmesi, öğrencilerin özgüven kazanmalarını, öğrenme yollarını yönlendirmelerini ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını destekler.

KAYNAKÇA

Benzer, A.ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi 21(2), 649 – 664.

Berilgen, S. (2022). Teknoloji ve Tasarım Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(1), 28-64. D

Dirik, M. Z. (2015). Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erdem, A.ve Erdem, M. (2014). “DinleİzleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 40-111.

Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi.

Göçer, A. (2018). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi Yayınları.

- Güler, N. ve Gelbal, S.(2010). Açık Uçlu Matematik Sorularının Güvenirliğinin Klasik Test Kuramı ve Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(2),991-1019.
- Gürlek, E. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Hamzadayı, E.ve Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3(3), 135-151.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Karatay, H.ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. Milli Eğitim. 48(1), 685-716.
- Kebapçı, Ç. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma ve Önemseme Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Keray Dinçel, B. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özer Özkan, Y. ve Şenyurt, S. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi. İlköğretim Online, 16 (2), 628-653.
- Tekin, D. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2019). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Diderot Etkisinin Online Kompulsif Satın Alma Davranışına Etkisi

The Effect of Diderot Effect on Online Compulsive Buying Behavior

ÖZET

Nesneler arası uyum sağlayabilmek için bireyleri sonsuz tüketim eğilimine iten Diderot Etkisi ile gerçekleştirilen satın almalar, rasyonel olmayan satın alma davranışları kapsamında değerlendirildiğinde ve kompulsif satın alma ile benzerliği (her ikisi de tekrarlı bir şekilde gerçekleşen tüketim davranışı bozukluğu) göz önüne alındığında bu iki satın alma dürtüsü arasındaki ilişkinin incelenmeye değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, hazır giyim sektöründeki tüketicilerin diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışlarına etkisini, her iki değişken arasındaki ilişkiyi ve iki değişken düzeyinde demografik özellikler bağlamında farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Şanlıurfa'da yaşayan 426 hazır giyim tüketicisine gönüllük esasına göre uygulanmıştır. Katılımcıların Diderot etkisi düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi yapılmış olup her iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, aylık gelir düzeyi ve yaşları açısından değişkenler arasındaki farklılığı belirlemeye yönelik t-testi ve anova testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda diderot etki düzeyinin online kompulsif satın alma üzerinde pozitif bir etkisi olduğu ve her iki değişken arasında da pozitif ama zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Demografik faktörler bağlamındaki farklılıkları belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda, eğitim düzeyi ve yaş durumu açısından diderot etkisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ve eğitim düzeyi, aylık gelir durumu ve yaş durumu açısından da online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jel Kodları: M30, M31, M39

Anahtar Kelimeler: Diderot Etkisi, Online Kompulsif Satın Alma Davranışı, Tüketici

ABSTRACT

When the purchases made with the Diderot Effect, which pushes individuals to an endless consumption tendency in order to achieve harmony between objects, are evaluated within the scope of irrational buying behaviors and considering the similarity with compulsive buying behavior (both repetitive consumer behavior disorder), it is thought that it is important to reveal the relationship between these two purchasing impulses. This study aims to determine the effect of the level of diderot influence of consumers in the ready-made clothing industry on their online compulsive buying behavior, the relationship between both variables and the differences in terms of demographic characteristics at the level of two variables. The questionnaire prepared for this purpose was applied to 426 ready-to-wear consumers living in Şanlıurfa on a voluntary basis. Regression analysis was performed to determine the effect of participants' Diderot effect levels on online compulsive buying behavior, and Pearson correlation analysis was performed to reveal the relationship between both variables. T-test and anova test analyzes were conducted to determine the difference between the variables in terms of gender, marital status, education level, monthly income level and age of the participants. As a result of the analysis, it was determined that the level of diderot effect had a positive effect on online compulsive buying and there was a positive but weak relationship between both variables. As a result of the analyzes made to determine the differences in the context of demographic factors, it was concluded that there is a significant difference in the level of the diderot effect in terms of education level and age status, and there is a significant difference in online compulsive buying behaviors in terms of education level, monthly income status and age status.

Jel Codes: M30, M31, M39

Keywords: Diderot Effect, Online Compulsive Buying Behavior, Consumer

GİRİŞ

Her çağda yaşanan değişim ve dönüşümler tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarını etkileyerek satın alma davranışlarını şekillendirebilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle bireyler, satın alacakları ürünün maddi faydasından ziyade onlarda yaşattığı haz duygusuna odaklanabilmektedir. Özellikle satın alma eylemi sırasında bu duygusal dürtüyle hareket eden bireylerde nesnelere arası uyum yaratma isteği oluşabilmekte ve bu duygusal istek, sınırsız satın alma paradoksunu içinde barındıran bir tüketim sarmalını da beraberinde getirebilmektedir. Bu durum literatürde Diderot Etkisi olarak isimlendirilmektedir. Diderot etkisinde bireyler, alınan her yeni eşyaya uygun yeni bir satın alma işlemi gerçekleştirmekte ve bu sistem tıpkı bir domino etkisi gibi devam etmektedir. Dolayısıyla bu etki altında kalan tüketiciler bilinçsiz ve aşırı tüketim davranışı gösterebilmektedir.

Baran Arslan¹ 

Yonca Bakır² 

How to Cite This Article

Arslan, B. & Bakır, Y. (2023). "Diderot Etkisinin Online Kompulsif Satın Alma Davranışına Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3617-3631. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72060>

Arrival: 25 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye

² Doktora Öğrencisi., Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ABD, Şanlıurfa, Türkiye

Diderot etkisi ile gerçekleştirilen satın almalar, rasyonel olmayan satın alma davranışları kapsamında değerlendirildiğinde ve kompulsif satın alma ile Diderot etkisinin her ikisinin de tekrarlı bir şekilde gerçekleşen tüketim davranışı bozukluğu olduğu göz önüne alındığında bu iki satın alma dürtüsü arasındaki ilişkinin incelenmeye değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Kompulsif satın alma davranışı, satın alma kararı alınırken tüketicilerin rasyonel bir davranış gösterememesi sonucu açığa çıkan dürtüsel bir rahatsızlık olarak nitelendirilmektedir (Korur & Kimzan, 2016: 44-45). Ancak son zamanlarda yapılan alışverişlerin çoğunun online ortamlarda yapılması (Temel & Armağan, 2022: 123) sebebiyle çalışmamızda kompulsif satın alma davranışının online boyutu incelenecektir.

Bireylerin Diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışlarına etkisini, her iki değişken arasındaki ilişkiyi ve demografik özellikler bağlamında farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada öncelikle, Diderot etkisi ve kompulsif satın alma davranışının ortaya çıkış süreçleri ve tanımlarına, sonrasında söz konusu değişkenlerin alan yazında diğer değişkenlerle olan ilişkisini incelemek adına literatür araştırmasına ve son olarak da Şanlıurfa’da yaşayan 426 tüketici ile gerçekleştirilen anket verilerinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Diderot Etkisi

Nesneler arası uyum sağlayabilmek için bireyleri sonsuz tüketim eğilimine iten Diderot Etkisi (Gürdin, 2020: 156), adını 1769’da yayınlanan Fransız filozof Denis Diderot’un “Eski Sabahlığım İçin Pişmanlıklar: Zevki Parasından Daha Fazla Olanlara Bir Uyarı” isimli makalesinden almıştır. Söz konusu makalede Diderot, arkadaşı tarafından hediye edilen bir sabahlığın, kendisini çalışma odasını yeniden dekor etmeye nasıl zorladığını anlatmaktadır (Lorenzen, 2007:1). Diderot’un kaleme aldığı makalesinde yaşadığı olay şu şekilde özetlenmiştir:

Diderot’un eski sabahlığı evindeki bütün eşyaları ile uyumlu iken (masa, halı, saat, kitaplık, raf vb.) hediye edilen yeni sabahlık bu uyumu sağlayamamış ve bütünlük bozulmuştur. Bu uyumsuzluğu gidermek ve bütünlüğü tekrar sağlamak için Diderot, çarenin sürekli olarak zaman geçirdiği çalışma masasını değiştirmek olduğunu düşünür ve hemen sabahlığına uygun bir çalışma masası alır. Hemen ardından odasındaki halının sabahlığına ve yeni aldığı çalışma masasına uymadığını düşünerek bütünlüğü sağlayacak yeni bir halı satın alır. Ancak uyumu yine yakalayamayan ve bu uyumsuzluktan rahatsızlığını dile getiren Diderot evindeki bütün eşyaları (koltuklar, perdeler, sandalyeler, dolaplar, tablolar vs.) yenileri ile değiştirir. Artık evi yeni sabahlığı ile bir bütünlük sağlamıştır. Fakat ilerleyen dönemlerde bu bütünlüğü oluşturma ve uyumu yakalama çabası Diderot’un düşündüğü gibi olmamıştır. Çünkü artık her şeyi ‘bütünlüğün ve estetiğin olmadığı bir uyumsuzluk’ olarak görmeye başlamıştır. Onun için bu yeni sabahlık, hayatını sürdürdüğü evinin eski konforunu ve bütünlüğünü yok etmiştir. Diderot bu durumdan şu şekilde yakınmıştır: “Eski sabahlığımın efendisiyken yenisinin kölesi oldum” (Frères, 1875; akt. Abidor, 2005).

Diderot, eğer arkadaşı ona bu hediyeyi vermeseydi bu gereksiz sürecin asla başlamayacağını düşünmüştür. Çünkü ona göre rahatsızlık vermeyen yerleşik tüketim kalıpları değişime karşı direnç gösteren bir yapıdadır. Ancak, tüketim kalıplarının bütünlüğü bir kez dahi kesintiye uğradığı zaman, o bütünlüğü yeniden sağlamaya çalışan bir mekanizma halini alır (Lorenzen, 2007:1). Aldığı bir hediye ile böyle bir mekanizmaya dâhil olan Diderot’un, yeni sabahlığıyla bütünlük oluşturma için eski eşyalarını yenileriyle değiştirmesinin, onu, sınırsız satın alma eğilimine ve dolayısıyla bir tüketim çıkmazına yönlendirdiğini söylemek yerinde bir yorum olacaktır.

Diderot etkisini bir kavram olarak ele alan ve literatüre kazandıran kişi ünlü Antropolog Grant David McCracken’dır. McCracken (1988), söz konusu kavramı ilk kez kültürel antropoloji ve tüketici davranışları arasındaki ilişkileri konu aldığı “Kültür ve Tüketim: Tüketici Mallarının ve Faaliyetlerinin Sembolik Karakterine Yeni Yaklaşımlar” isimli kitabında kullanmıştır (Çildir & Fettahlıoğlu, 2022: 1552). McCracken’e göre tüketimde Diderot etkisi, yeni alınan her bir eşyaya uyum sağlaması için mevcut kullanılan diğer tüm eşyaların da yenilerinin alınması yönünde kişide baskı oluşturmaktan kaynaklanmaktadır. Zira Diderot etkisi için yeni alınan her bir ürün öncekine oranla daha değerlidir ve alınacak hiçbir ürün ilk ürün ile aynı değere sahip olmayacaktır. Dolayısıyla Diderot etkisi bu yönü ile her satın alma için yeni bir standart oluşturmakta ve bu tüketim standardını devamlı olarak yukarıya taşıyan bir eğilimi oluşturmaktadır (McCracken, 1988: 118-129; Tokmak, 2019: 45).

Alan yazın incelendiğinde Diderot etkisi için az sayıda tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Söz konusu tanımlamalar ise şu şekilde ifade edilmiştir: Diderot etkisi, kişiyi sürekli olarak tüketime yönlendiren itici bir güç (McCracken, 1988: 123); bireyin sahip olduğu kişiliğin, kültürün, davranışın mevcut ürünler üzerinde nasıl bir değişim yaptığını açıklayan bir yapı (Baloğlu, 1997: 32); alınan yeni ürünleri tamamlayıcı ürünler ile destekleyerek tüketimi arttıran bir bütünlük (Batı, 2015’den akt. Tokmak, 2019: 45); uyumu sağlamak adına bambaşka bir bütünü oluşturan etkidir (Page, 2019: 8).

Page (2019: 9) diderot etkisinin, diğer tüm öğeleri yetersiz ve değiştirilmesini gerekli kılan yeni bir öğenin sonucu olduğunu ifade etmiştir. Burada biz tüketicileri her yeni satın alma işlemi için sürekli artan bir tüketim sarmalına iten bir güç söz konusudur. Diderot’u da her şeyi değiştirme ve yenileme arzusuna yönlendiren de tüketimin bu gücü olmuştur.

Online Kompulsif Satın Alma Davranışı

İnsan davranışını bir takım temel varsayımlara dayandıran neoklasik iktisat teorisi bireylerin rasyonel birer varlık olduğunu, irade güçlerinin sınırsız olduğunu ve kişisel çıkarları çerçevesinde hareket ettiklerini vurgulamaktadır (Alm, 2010: 636). Bu teoriye göre insanlar, kendilerine sunulan seçenekler arasından en yüksek faydaya sahip ürün ve hizmeti tercih eden tüketiciler olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla rasyonel satın alma, tüketicilerin gelir ve ihtiyaçlarına göre şekillenen, satın alınan mal ve hizmetin uygun fiyatlı, kaliteli ve uygun dış görünümlü gibi şartları sağlamasıyla yapılan akılcı bir satın alma işlemi şeklinde ifade edilmektedir (Ceyhan ve Taş, 2017: 108-111). Rasyonel satın alma davranışı gösteren tüketiciler, genellikle ürün ve hizmeti araştırarak, çevreci olmasına, fiyatına, kalitesine ve tasarruflu oluşuna dikkat etmektedir. Ancak pazarlama faaliyetleri, reklamlar ve ödemede sağlanan kolaylıklar gibi bir çok faktör zaman zaman tüketicilerin bu davranışlarını etkilemekte ve dolayısıyla gerçekleştirilen satın almalar akılcı bir şekilde yapılamamaktadır. Bu durum ise, rasyonel olmayan satın alma davranışı olarak değerlendirilmektedir. Tüketiciler, söz konusu ürün ve hizmetin kendilerine sunduğu prestij, toplumsal statünün ve moda uyum sağlamanın yanı sıra mağaza atmosferi, indirimler, taksit seçenekleri, kredi kartı kullanımı gibi bir çok faktörün etkisi altında kalarak rasyonel olmayan satın alma davranışı gösterebilmektedir (Yıldız ve Kuru 2015: 661-677).

Rasyonel olmayan satın alma davranışları çerçevesinde değerlendirilen kompulsif satın alma, bir kavram olarak ilk kez Alman Psikiyatrist Emil Kreapelin (1915) tarafından yazılan “Psychiatric” isimli kitapta yer almıştır. Kreapelin “Oniomania/alışveriş bağımlılığı” olarak tanımladığı söz konusu kavramı tıbbi bir vaka olarak nitelendirmiştir (Aliçavuşoğlu & Boyraz, 2019: 1802). İlerleyen süreçlerde ilgili kavramla eş anlamlı olarak içgüdüsel satın alma, kontrol edilemeyen satın alma ve satın alma bağımlılığı gibi kavramlar da kullanılmıştır (McElroy vd. 1994’ten akt. Öz, Arslan & Dursun, 2016: 4). Tüketici davranışlarının ‘karanlık yönü’ olarak isimlendirilen (Akçalı & Hacıoğlu, 2021:3) bu satın alma davranışını konu alan çalışmalar, 1980’li yılların sonuna doğru pazarlama yazınında yer almaya başlamış ve o dönemdeki tüketici davranışı araştırmacıları tarafından anormal bir tüketici harcaması şekli olarak yorumlanmıştır (Edwards, 1993: 67).

Kompulsif satın almanın tüketici davranışı literatürüne dâhil edilmesi ise 1987’de Faber, O’Guinn ve Krych tarafından yapılan bir çalışma ile olmuştur (Faber & O’Guinn, 1989: 738). Faber ve O’Guinn, kompulsif satın alma için, tüketiciler açısından kısa vadeli pozitif duygu yaratsa da sonuç itibarıyla hayatın normal işleyişini etkilediğini ve psikolojik, sosyolojik ve ekonomik yönden pek çok olumsuz sonuçları beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu tür bir davranış bozukluğu hem maddi hem de manevi bir problem oluşturmakta ve kişide suçluluk hissi yaratmaktadır (O’Guinn & Faber, 1989: 148). Zira kompulsif satın alma davranışı alışveriş bağımlılığına sebep olduğu için tüketicinin hayatını olumsuz anlamda ve ciddi bir biçimde etkilemektedir (Edwards, 1993: 67).

Satın alma karar sürecinde tüketicilerin, rasyonel olmayan davranışlarda bulunmalarının bir sonucu olarak literatüre giren ve psikoloji, ekonomi ve pazarlama disiplinlerinde geniş bir yeri olan (Günaydın, 2021: 899) kompulsif satın almanın ne olduğunu ifade eden çeşitli tanımlamalar söz konusudur. O’Guinn & Faber (1989: 148)’e göre kompulsif satın alma, olumsuz duygular veya olayların sonuçlarından biri olarak gerçekleşen kronik ve tekrarlı satın alma davranışıdır. Black (2001: 17) bir tür davranış bozukluğu olarak nitelendirdiği kompulsif satın almayı, harcamalar konusunda aşırıya gidilen ve kontrol edilemeyen ve dolayısıyla olumsuz sonuçlara sebep olan dürtüler ve davranışlarla karakterize etmiştir. Kompulsif satın almayı rasyonel karar teorisinin tersi olarak nitelendiren Pandey (2016: 1) yapılan herhangi bir alışverişin bir bağımlılığa dönüştüğünde ve devamında patolojik bir hal aldığına söz konusu satın alma davranışının açığa çıktığını ifade etmiştir. Benzer bir yorum da Sofi ve arkadaşlarından (2018: 3) gelmiştir. Sofi ve arkadaşlarına göre, tüketicinin duygusal kabiliyetleri bilişsel kabiliyetlerinden daha az ise tüketici rasyonel kararlar almaktadır ancak, bu duygusal kabiliyetler bilişsel kabiliyetleri aşarsa tüketicinin aldığı bu kararlar irrasyonel karar haline alır ve bu irrasyonel karar verme durumu kompulsif satın alma ile sonuçlanır.

Alışverişlerini dijital platformlar üzerinden gerçekleştiren tüketiciler daha detaylı ürün bilgilerine erişim sağladıkları için ve seçeneklerinin daha fazla oluşu sebebiyle kendilerini fiziksel ortama oranla daha özgür hissetmektedir (Enginkaya, 2006: 12). Fakat bu özgürlüğün getirdiği tüm bu avantajlar zamanla yaşamı olumsuz yönde etkileyen bir tür bağımlılığa dönüşebilmektedir. Uzun vadede ortaya çıkan bu bağımlılık durumu alışveriş bağımlılığı veya kompulsif satın alma olarak isimlendirilirken, elektronik ticaretin hayatımızın bir parçası haline gelmesiyle bu kavramlar evrilerek online kompulsif satın alma davranışı olarak isimlendirilen yeni bir boyut kazanmıştır (Armağan & Temel, 2018: 627; Manchiraju vd., 2017: 209-210). Mobil cihazlar ve internet vasıtasıyla gerçekleştirilen kompulsif satın alma işlemi, söz konusu bağımlılığın online şekilde gerçekleştirilen halidir (Manchiraju vd., 2017: 210).

Online kompulsif satın alma davranışı, satın alma işleminin dijital ortamda gerçekleşmesi sebebi ile alan yazında kompulsif satın alma davranışından ayrı olarak değerlendirilse de davranışa etki eden faktörler itibarıyla büyük ölçüde benzer özelliktedir (Yakın & Aytakin, 2019: 202). Kompulsif satın alma davranışı gösteren bireyler, satın alma eylemi üzerinde daha az dürtüsel kontrole sahip olduklarından oldukça savunmasız olabilmektedir. Dolayısıyla online alışveriş platformları bu tüketicilerin kompulsif eğilimlerini fiziki ortama oranla daha da şiddetlendirebilir

(Kukar-Kinney vd., 2016: 691). Sonuç itibariyle online alışveriş sırasında kontrol edilemeyen bu dürtüler online kompulsif satın alma davranışına bir temel oluşturabilmektedir (Günaydın, 2021: 901).

Kompulsif satın alma davranışına etki eden faktörler pek çok çalışmada demografik, çevresel, kişisel, kültürel, finansal ve psikolojik açıdan ele alınmıştır (D'Astous vd., 1990; Faber & O'Guinn, 1992; Valence vd., 1988; Khare, 2013; Lucas & Koff, 2014; Spinella vd., 2015; Eroğlu, 2015; Arslan & Öz, 2016). Alan yazın incelendiğinde, mali durumlar ve sahip olunan değerlerin (Spinella vd., 2015), kredi kartı kullanımının (Arslan, 2015; Aslanoğlu & Korga, 2017; Bayır 2021), duygu durumlarının (Lucas & Koff, 2014), kişilik özelliklerinin, (D'Astous vd., 1990; Yüce & Kerse, 2018), hedonik ve faydacı tüketimin, (Tokgöz, 2019), materyalizm ve akran değişkenlerinin (Karahana & Söylemez, 2019), ürün temelli yenilikçiliğin (Tekin vd.,2021), postmodern tüketici davranışlarının, teknolojinin, psikolojik ve kişisel faktörlerin (Günaydın, 2021) kompulsif satın alma davranışı üzerinde etkilerinin olduğunu tespit ettikleri gözlemlenmiştir.

Online kompulsif satın alma davranışı yazınında yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir (Duroy, Gorse & Lejoyeux, 2014: 1827). Kukar-Kinney vd. (2016) hedonik ve sosyal güdülerin; Sharif & Yeoh (2018) sosyal ağların; Yakın & AYTEKİN (2019) internet bağımlılığının; Bhatia (2019) moda ilgisinin, materyalizmin, internet bağımlılığının ve hazır giyimin; Zheng vd. (2020) algılanan stresin; Deniz (2020) öz saygı, yaşam doyumu ve problemleri mobil telefon kullanımının; Celep & Çorumlu (2022) nomofobik eğilimlerin ve sosyal medyayı yoğun kullanmanın online kompulsif satın alma davranışına etki eden faktörler olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatür Araştırması

Literatürde kompulsif satın alma davranışının yer aldığı çok sayıda çalışma yer alırken, diderot etkisi ve online kompulsif satın alma davranışına ilişkin yapılan teorik ve ampirik çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

Çakaröz, Kılıç & Civek (2022) tüketicilerin Diderot etki düzeyleri ile plansız satın alma eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, verilerini sosyal medya üzerinden yaptıkları anket yöntemi ile toplamışlardır. Araştırmacılar, yapmış oldukları veri analizleri sonucunda, tüketicilerin plansız satın alma eğilimleri ile diderot etki düzeyi arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Bulgular ışığında, tüketicilerin almış oldukları bir ürüne tamamlayıcı olan ürünleri de aldıkları yani aslında diderot etkisi altında kaldıkları gözlemlenmiştir. Çalışmada ayrıca katılımcıların demografik özellikleri ile Diderot etki düzeyleri arasındaki farklılıklar da incelenmiştir. Demografik özellikler bağlamında yapılan analizler sonucu, diderot etkisi ile katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek ve gelir durumu arasında anlamlı farklılıkların olduğu ancak eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Davis & Gregory (2003) tarafından yapılan çalışmada, tüketicilerin arzuladıkları yaşam biçimlerinin, ayrık satın alma (bütüncül olmayan satın alma) davranışı sergilemelerine ve yeni bir diderot bütünlüğü göstermelerine ilişkin etki incelenmiş ve anlık satın alma ile Diderot etkisi arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan 19 kadın tüketiciye sorulan açık uçlu soruların içerik analizleri sonucunda, tüketicilerin tatmin, haz, ödül, farklı kimlik arayışları gibi faktörler üzerinden Diderot bütünlüğü oluşturmak istedikleri gözlemlenmiştir. Tüm bunlara ek olarak demografik açıdan bakıldığında ise, Diderot etkisinin tüketicilerin yaşları ve gelir düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kara (2021) ise çalışmasında, Türkiye'deki hazır giyim markalarına ait olan 20 televizyon reklamını göstergebilimsel analiz yöntemi ile inceleyerek reklamlardaki sembolik tüketimi Diderot etkisi çerçevesinde ele almıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgular sonucunda, tüketicilere reklamlar aracılığı ile ürünler arası uyumun ve bütünlüğün olması gerekliliği mesajı verilerek ihtiyacı olsun olmasın sonsuz bir tüketime dâhil edildiği gözlemlenmiştir.

Çakır (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, Diderot etkisi ile kendini gerçekleştirme arasındaki ilişki ve bu ilişkinin satın alma niyetine etkisi incelenmiştir. Araştırmacı 426 katılımcıdan topladığı veriler sonucunda, Diderot etkisi ile satın alma niyeti arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulgularına ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca katılımcıların demografik özellikleri bağlamında Diderot etkisi altında yaptıkları tüketim düzeylerindeki farklılıklar da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı, Diderot etkisi ile katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu arasında anlamlı farklılıkların olmadığı; medeni durum ve aylık gelirleri arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu sonucunu elde etmiştir.

Tokmak (2019) Diderot etkisi ve zeigarnik etkisinin pazarlama disiplindeki yerini sorgulayan ve literatür araştırmalarından oluşan kavramsal çalışmada, ayrık ürünler ve sembolik değerlerden dolayı alınan her bir ürünün yeni bir Diderot bütünlüğü yaratmada etkili olacağını vurgulamıştır.

Gürdin (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, tüketicilerin satın alma kararlarında diderot etkisi ve zeigarnik etkisinin olup olmadığını, eğer bir etki var ise etkinin ne derece olduğu, bu etki altında nasıl karar aldıkları ve bu kararların ne gibi sonuçları olduğuna dair sorulara cevap aranmaktadır. Çalışmada sosyal medya vasıtasıyla

uygulanan çevrimiçi ankete 594 tüketici katılım sağlamıştır. Toplanan verilerin analizleri sonucunda, diderot etkisinin tüketicilerin satın alma kararlarında bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır.

Armağan & Temel (2018) online kompulsif alışveriş davranışına yönelik olarak Türkiye geneli yapmış oldukları çalışmada verilerini 407 katılımcıdan gelen bilgilerden elde etmişlerdir. Elde edilen bulguların analiz sonuçlarına göre online alışveriş tutumları online kompulsif alışveriş davranışı üzerinde bir etkiye sahiptir. Araştırmacılar çalışmada ayrıca demografik faktörler ile online kompulsif alışveriş davranışı arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Yapılan analizler ışığında online alışveriş davranışı ile katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve gelir durumları açısından farklılıklar tespit edilirken; yaş ve medeni durum itibarıyla herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Yakın & AYTEKİN (2019)'in çevrimiçi anket aracılığı ile 405 kişiden topladıkları verilerden elde ettikleri bulgulara ilişkin sonuçlar, internet bağımlılığının online kompulsif satın alma davranışı üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri açısından online kompulsif satın alma davranışı ile cinsiyet, medeni durum, yaş, aylık gelir arasında farklılıklar gözlemlenirken; meslek ve eğitim durumu açısından farklılıkların olmadığı gözlemlenmiştir.

Deniz (2020) üniversite öğrencilerinin online kompulsif satın alma davranışlarını ve bu davranışlara etki eden faktörleri (yaşam doyumu, problemler cep telefonu kullanımı ve öz saygı) incelediği çalışmada verilerini 450 üniversiteli gençten toplamıştır. Toplanan verilerin analizleri sonucunda, gençlerin yaşam doyumunun, öz saygılarının ve problemler cep telefonu kullanımlarının online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı etkilerinin olduğu yorumunu yapmıştır.

Seyfi, Güven ve Keklikçi (2021) sosyal medya pazarlama aktivitelerinin online kompulsif satın alma davranışı ile ilişkisinde covid19 korkusunun rolünü incelemeyi amaçladıkları çalışmada verilerini internet kullanan 411 tüketiciden elde etmiştir. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda araştırmacılar, sosyal medya pazarlama aktivitelerinin covid19 korkusu ve online kompulsif satın alma davranışlarında ve covid19 korkusunun online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı etkilerinin olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, özellikle kompulsif davranışlarda bulunan bireylerde bu durumun, bireyin ruh halini bozarak kompulsif almaya daha fazla güdülediği yorumu yapılmıştır.

Literatür araştırması sonucunda gerek ulusal gerekse uluslararası yazında tüketicilerin Diderot etki düzeyleri ile online kompulsif satın alma davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, hazır giyim sektöründeki tüketicilerin Diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışlarına etkisini, her iki değişken arasındaki ilişkiyi ve iki değişken düzeyinde demografik özellikler bağlamında farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır.

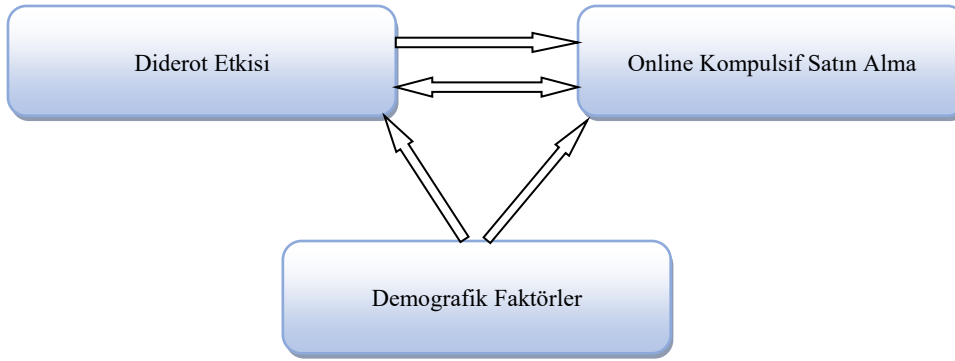
Örnekleme Süreci

Araştırmanın anakütlesi Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim sektörü tüketicilerinden oluşmaktadır. Ancak zaman ve maliyet gibi kısıtlar sebebiyle örnekleme yoluna gidilmiş olup örnekleme büyüklüğü “%95 güvenilirlik ve (-/+)%5 örnekleme hatası” ile 384 olduğu belirlenmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Veriler tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemiyle birincil veri toplama yöntemlerinden olan anket yöntemi ile toplanmıştır. Yüz yüze ve online anketler 20.01.2023 ile 15.03.2023 tarihleri arasında 426 tüketiciye gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Veriler, anket yöntemi uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, “Diderot etkisi”ni ölçen 4 maddelik ölçek yer almaktadır (Çağrı, 2021). İkinci bölümde, “Online kompulsif satın alma davranışı”ni ölçen 28 maddelik ölçek yer almaktadır (Bozdağ & Alkar, 2018). Anketin üçüncü bölümünde ise, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye ilişkin 5 soru yer almaktadır. Anket soruları beşli likert tipinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

Araştırmanın modeli ve amacı doğrultusunda geliştirilen hipotezler şu şekildedir:

H₁: Şanlıurfa’da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışları üzerinde etkisi vardır.

H₂: Şanlıurfa’da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: Şanlıurfa’da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin demografik özellikleri açısından diderot etkisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.

H₄: Şanlıurfa’da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin demografik özellikleri açısından online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık vardır.

Kullanılan Yöntemler

Araştırmada elde edilen veriler "SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı" kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerde normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin “±1,96 arasında kalıyorsa veriler normal dağılıyor” yorumu yapılabilir (Can, 2022:87). Normal dağılım uygunluk normallik testleri ve basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğe ilişkin açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Katılımcıların Diderot etkisi düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi yapılmış olup, her iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik ise pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, aylık gelir düzeyi ve yaşları açısından değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik t-testi ve anova testi analizleri yapılmıştır.

Etik Kurul Onayı

"Diderot Etkisinin Online Kompulsif Satın Alma Davranışına Etkisi" konulu proje ile Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’na başvurulmuş olup, 13.01.2023 tarih ve 2023/07 sayılı karar ile etik açıdan çalışmanın yapılmasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Verilerin Analizi ve Araştırmanın Bulguları

Faktör Analizi

Araştırmada, Diderot etkisi düzeyini ölçmeye yönelik değişkenler ile ilgili 4 maddeye ve online satın alma davranışını belirlemeye yönelik değişkenler ile ilgili 28 maddeye faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Diderot etkisi düzeyi ölçeğinde yer alan ifadelerin tek faktör altında toplandığı ve online satın alma davranışı ölçeğinde yer alan ifadelerin ise beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçekte yer alan “İnternette alışveriş yapmak hayatımdaki en önemli şeydir.” ifadesinin faktör yükü ,30 altında olduğu için uyarılma çalışmasında olduğu gibi madde ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 1: Diderot Etkisi Düzeyini Ölçmeye Yönelik Değişkenlere İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyut İsimleri	Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değerleri	Açıklanan Toplam Varyans (%)
Diderot Etkisi	“Yeni bir kıyafet aldığımda ona uygun yeni bir ayakkabı alırım.”	,868	76,025
	“Ayakkabıyı aldıktan sonra ona uygun aksesuarlar alırım.”	,894	
	“Bütünlük oluşturması açısından birbirine uyumlu ürünleri ekonomik durumumu göz önünde bulundurmadan alırım.”	,907	
	“Aldıklarım ile çevremdekileri nasıl etkileyeceğimi düşünerek mutlu olurum.”	,816	

KMO= ,779 Bartlett Testi Significance = 0,000 Toplam Açıklanan Varyans (%): 75,476

Tablo 2: Online Kompulsif Satın Alma Davranışını Ölçmeye Yönelik Değişkenlere İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyut İsimleri	Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değerleri	Açıklanan Toplam Varyans (%)
Problem-çatışma-nüks	“O kadar fazla internetten alışveriş yapıyorum ki günlük yükümlülüklerim (ör: okul ve iş) olumsuz yönde etkileniyor.”	,742	41,055
	“İnternette alışveriş yapmam sebebiyle hobilerime, boş zaman etkinliklerime, iş/okul ya da egzersizlerime daha az öncelik veririm.”	,786	
	“İnternette alışveriş yapmam sebebiyle sevgilimi/ eşimi, ailemi ve arkadaşlarımı ihmal ederim.”	,681	
	“İnternette alışveriş yapmam sebebiyle genellikle diğerleriyle konuşmalarım tartışmayla biter.”	,720	
	“İnternette alışveriş yapmayı azaltmaya yönelik başarısız denemelerim oldu.”	,652	
	“Başkaları tarafından internette alışveriş yapmayı azaltmam gerektiği söylendi.”	,766	
	“İnternette alışveriş yapmayı azaltmaya karar verdim ama henüz başaramadım.”	,724	
	“İnternette alışveriş yapmayı bir süreliğine kısıtlamayı başardım ama sonra bu alışkanlığım nüksetti.”	,753	
	“İnternette o kadar çok alışveriş yaparım ki, parasal sorunlara sebep olur.”	,816	
	“İnternette o kadar çok alışveriş yaparım ki, psikolojik sağlığımı bozar.”	,821	
Düşünceyle Meşgul Olma	“Her zaman internette alışveriş yapmakla ilgili düşünürüm.”	,771	9,316
	“İnternette alışveriş yapmayı düşünürken ya da planlarken çok fazla zaman harcıyorum.”	,738	
	“İnternette alışveriş yapmayla ilgili düşünceler aklıma gelir.”	,595	
Duygu Düzenleme	“Bazen daha iyi hissetmek için çevrimiçi alışveriş yaparım.”	,716	8,047
	“Bazen ruh halimi (duygu durumumu) değiştirmek için internette alışveriş yaparım.”	,696	
	“Kişisel problemlerimi unutmak için internette alışveriş yaparım.”	,669	

	“Suçluluk, kaygı, çaresizlik, yalnızlık ve /veya depresyon hislerimi azaltmak için internetten bazı şeyler satın alırım.”	,597	
Geri Çekilme	“İnternette alışveriş yapmam engellenirse, strese girerim.”	,692	5,193
	“Bazı sebeplerden dolayı internette alışveriş yapamayacağımı hissedersen huysuz ve hırçın olurum.”	,756	
	“Bazı sebepler internette alışveriş yapmamı engellerse kendimi kötü hissederim.”	,680	
	“Son internet alışverişimin üzerinden zaman geçtiyse, çevrimiçi alışveriş yapmak için güçlü bir dürtü hissederim.”	,535	
Tolerans	“İnternette alışveriş yapmak için kendimde artan bir eğilim hissediyorum.”	,726	4,572
	“İnternette planladığımdan çok daha fazla alışveriş yaparım.”	,686	
	“Eskiden olduğu gibi doyuma ulaşmam için gittikçe daha fazla miktarda internette alışveriş yapmak zorunda hissediyorum.”	,613	
	“İnternette alışveriş yapmak için gittikçe daha fazla zaman harcıyorum.”	,695	
	“İnternette yaptığım alışverişlerim yüzünden vicdanen rahatsız olurum.”	607	

KMO= ,872 Bartlett Testi Significance = 0,000 Toplam Açıklanan Varyans (%): 68,184

Güvenilirlik Analizi

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı “ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük derecede güvenilir, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir” olarak değerlendirilir (Can, 2022:396).

Tablo 3: Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Diderot Etkisi Düzeyi	0,889	4
Online Kompulsif Satın Alma Davranışı	0,938	27

Tablo 3’de araştırmada yer alan ölçeklerin güvenilirlikleri Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ile değerlendirilmiştir. Diderot etkisi düzeyini belirlemeye yönelik ölçeğin Cronbach’s Alfa (α) değeri 0.889 ve online kompulsif satın alma davranışı ölçeğinin Cronbach’s Alfa (α) değeri 0.938 olarak belirlenmiştir. Her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demografik Bulgular

Tablo 4: Demografik Faktörle Yönelik Frekans Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	223	52,3
Erkek	203	47,7
Toplam	426	100
Medeni Durum	N	%
Evli	171	40,1
Bekar	255	59,9
Toplam	426	100
Yaş	N	%
25 ve altı	108	25,4
26-35	139	32,6
36-45	96	22,5
46-55	30	7,0
56 ve üzeri	53	12,5
Toplam	426	100
Aylık Gelir	N	%
7500 TL' den az	221	51,9
7501-10000 TL	38	8,9
10001-15000 TL	81	19,0
15001-20000 TL	48	11,3
20001 TL' den fazla	38	8,9
Toplam	426	100
Eğitim Durumu	N	%
Lise ve altı	71	16,7
Ön lisans	53	12,4
Lisans	153	35,9
Lisansüstü	149	35,0
Toplam	426	100

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların 223'ü (%52,3) kadın ve 203'ü (%47,7) erkek bireylerden; katılımcıların 171'inin (%40,1) evli ve 255'i (%59,9) bekar bireylerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 108'inin (%25,4) 25 ve altı, 139'unun (%32,6) 26-35 yaş aralığında, 96'sının (%22,5) 36-45 yaş aralığında, 30'unun (%7) 46-55 yaş aralığında, 53'ünün (%12,5) 56 ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyleri ve gelir durumu incelendiğinde ise, lisans eğitim düzeyinde olanların oranının (%35,9) ve 7500 tl'den az gelir grubunda olanların oranının (%51,9) olduğu belirlenmiştir.

Hipotezlerin Test Edilmesi

H₁: Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin Diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışları üzerinde etkisi vardır.

Tablo 5: Diderot Etkisinin Online Kompulsif Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken: Online Kompulsif Satın Alma Davranışı	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,344	,087		15,428	,000
Diderot Etkisi	,264	,035	,347	7,625	,000

R:0,347 R2:0,121 Düzeltmiş R2:0,119 F:58,144 p:0,000

Online kompulsif satın alma davranışı üzerinde etkisi olduğu düşünülen Diderot etkisi düzeyi değişkeninin online kompulsif satın alma davranışını ne şekilde etkilediğini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda Diderot etkisi düzeyi online kompulsif satın alma davranışı ile anlamlı bir ilişki ($R=0,347$, $R^2=0,121$) sergilemiştir ($F=58,114$, $p<,05$). Diderot etkisi düzeyi değişkeni online kompulsif satın alma davranışındaki değişimin %12'sini açıklamaktadır ve regresyon katsayısının anlamlılık testleri göz önüne alındığında Diderot etkisi düzeyi değişkeninin ($p=,000<,05$) online kompulsif satın alma davranışı değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. H₁ hipotezi desteklenmiştir.

H₂: Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 6: Diderot Etkisi ile Online Kompulsif Satın Alma Davranışı Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

		Diderot Etkisi
Diderot Etkisi	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	426
Online Kompulsif Satın Alma Davranışı	Pearson Correlation	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	426
Problem-Çatışma-Nüks	Pearson Correlation	,312**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	426
Düşünceyle Meşgul Olma	Pearson Correlation	,176**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	426
Duygu Düzenleme	Pearson Correlation	,277**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	426
Geri Çekilme	Pearson Correlation	,325**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	426
Tolerans	Pearson Correlation	,312**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	426

* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2 kuyruklu).

Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin Diderot etkisi ile online kompulsif satın alma davranışı ve alt faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı (r) sırasıyla Diderot etkisi ile online kompulsif satın alma davranışı için ,347; Diderot etkisi ile problem-çatışma-nüks alt faktörü için ,312; Diderot etkisi ile düşünceyle meşgul olma alt faktörü için ,176; Diderot etkisi ile duygu düzenleme alt faktörü için ,277; Diderot etkisi ile geri çekilme alt faktörü için ,325 ve Diderot etkisi ile tolerans alt faktörü için ,312 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı (r) "0,00-0,25 arasında ise çok zayıf, 0,26-0,49 arasında ise zayıf, 0,50-0,69 arasında ise orta, 0,70-0,89 arasında ise güçlü ve 0,90-1,00 arasında ise çok güçlü bir ilişki olduğu" yorumu yapılabilir (Sungur, 2010: 115-116). Diderot etkisi düzeyi ile online kompulsif satın alma davranışı, problem-çatışma-nüks alt faktörü, duygu düzenleme alt faktörü, geri çekilme alt faktörü ve tolerans alt faktörü arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Diderot etkisi düzeyi ile düşünceyle meşgul olma alt faktörü arasında da pozitif ve çok zayıf bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. H2 hipotezi desteklendi.

H₃: Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin demografik özellikleri açısından diderot etkisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Medeni Durumlarına Göre Diderot Etkisi Düzeylerine Yönelik t-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	T	Sig.
Kadın	223	2,4114	1,864	,063
Erkek	203	2,2414		
Medeni Durum	N	\bar{x}	T	Sig.
Evli	171	2,3070	-,427	,670
Bekar	255	2,3461		

Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin cinsiyet ve medeni durumları açısından Diderot etkisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda cinsiyet ($p=,063>,05$) ve medeni durum ($p=,670>,05$) açısından Diderot etkisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Yaşlarına, Aylık Gelirlerine ve Eğitim Düzeylerine Göre Diderot Etkisi Düzeylerine Yönelik Anova Testi Analizi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}	F	Sig.
25 ve altı	108	2,3845	9,250	,000
26-35	139	2,2500		
36-45	96	2,2604		
46-55	30	2,2845		
56 ve üzeri	53	4,4855		
Aylık Gelir Durumu	N	\bar{x}	F	Sig.
7500 TL' den az	221	2,3128	2,007	,093
7501-10000 TL	38	2,6071		
10001-15000 TL	81	2,2253		
15001-20000 TL	48	2,2031		
20001 TL' den fazla	38	2,6184		
Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	F	Sig.
Lise ve altı	71	2,9683	25,365	,000
Ön lisans	53	1,9337		
Lisans	153	2,0065		
Lisansüstü	149	2,5117		

Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin yaşları, aylık gelir düzeyleri ve eğitim düzeyleri açısından Diderot etkisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda yaş ($p=,000<,05$) ve eğitim düzeyi ($p=,000<,05$) açısından Diderot etkisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ancak aylık gelir durumu açısından ise ($p=,093>,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş faktöründe 56 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre Diderot etkisi düzeyinin daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyi faktöründe de lise ve altı eğitim düzeyinde olan katılımcıların diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek Diderot etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. H3 hipotezi desteklenmiştir.

H4: Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin demografik özellikleri açısından online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 9: Katılımcıların Cinsiyetlerine ve Medeni Durumlarına Göre Online Kompulsif Satın Alma Davranışlarına Yönelik t-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	T	Sig.
Kadın	223	2,0184	1,766	,078
Erkek	203	1,8960		
Medeni Durum	N	\bar{x}	T	Sig.
Evli	171	1,9904	,714	,475
Bekar	255	1,9398		

Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin cinsiyet ve medeni durumları açısından online satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda cinsiyet ($p=,078>,05$) ve medeni durum ($p=,475>,05$) açısından online satın alma davranışlarına anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Yaşlarına, Aylık Gelirlerine ve Eğitim Düzeylerine Göre Online Kompulsif Satın Alma Davranışlarına Yönelik Anova Testi Analizi Sonuçları

Yaş	N	\bar{x}	F	Sig.
25 ve altı	108	1,9693	9,007	,000
26-35	139	2,0578		
36-45	96	1,8538		
46-55	30	1,5714		
56 ve üzeri	53	3,5714		
Aylık Gelir Durumu	N	\bar{x}	F	Sig.
7500 TL' den az	221	1,9177	3,292	,011
7501-10000 TL	38	1,7079		
10001-15000 TL	81	1,9815		
15001-20000 TL	48	2,0097		
20001 TL' den fazla	38	2,2951		
Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	F	Sig.
Lise ve altı	71	2,3063	9,929	,000
Ön lisans	53	2,1742		
Lisans	153	1,8277		
Lisansüstü	149	1,8806		

Şanlıurfa'da yaşayan hazır giyim tüketicilerinin yaşları, aylık gelir düzeyleri ve eğitim düzeyleri açısından online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda yaş ($p=,000<,05$), aylık gelir durumu ($p=,011<,05$) ve eğitim düzeyi ($p=,000<,05$) açısından online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş faktöründe 56 ve üzeri yaş grubundaki

katılımcıların diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre; aylık gelir durumu faktöründe 20000 TL ve üzeri gelir grubunda olanların diğer gelir grubundaki katılımcılara göre ve eğitim düzeyi faktöründe de lise ve altı eğitim düzeyinde olan katılımcıların diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara göre daha fazla online kompulsif satın alma davranışında buldukları belirlenmiştir. H4 hipotezi desteklendi.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, hazır giyim sektöründeki tüketicilerin diderot etki düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışlarına etkisini, her iki değişken arasındaki ilişkiyi ve iki değişken düzeyinde demografik özellikler bağlamında farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır.

Veriler anket yöntemi uygulanarak toplanmıştır. Araştırma amacına uygun olarak hazırlanan anket Şanlıurfa'da yaşayan 426 hazır giyim tüketicisine 20.01.2023 ile 15.03.2023 tarihleri arasında gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Verilerde normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenmiştir. Normal dağılım, uygunluk normallik testleri ve basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile hesaplanarak değerlendirilmiştir. Diderot etkisi düzeyini belirlemeye yönelik ölçeğin Cronbach's Alfa (α) değeri 0.889 ve online kompulsif satın alma davranışı ölçeğinin Cronbach's Alfa (α) değeri 0.938 olarak belirlenmiştir. Her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ölçeğe ilişkin açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Diderot etkisi düzeyi ölçeğinde yer alan ifadelerin tek faktör altında toplandığı ve online satın alma davranışı ölçeğinde yer alan ifadelerin ise beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçekte yer alan "İnternette alışveriş yapmak hayatımdaki en önemli şeydir." ifadesinin faktör yükü ,30 altında olduğu için uyarılama çalışmasında olduğu gibi madde ölçekten çıkarılmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri bağlamında dağılımları incelendiğinde; katılımcıların 223'ünün kadın ve 203'ünün erkek bireylerden oluştuğu; 171'inin evli ve 255'inin bekar bireylerden oluştuğu görülmektedir. Yaş durum faktöründe en yüksek oranın 26-35 yaş aralığında (%32,6) olduğu; aylık gelir durum faktöründe en yüksek oranın 7500 TL'den az gelir aralığında (%51,9) olduğu ve eğitim düzeyi faktöründe ise en yüksek oranın lisans eğitim düzeyinde (%35,9) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Diderot etkisi düzeylerinin online kompulsif satın alma davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda Diderot etkisi düzeyi değişkeninin ($F=58,114$, $p=,000<,05$) online kompulsif satın alma davranışı değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diderot etkisi düzeyi ile online kompulsif satın alma davranışı ve alt faktörleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda ise Diderot etkisi düzeyi ile online kompulsif satın alma davranışı, problem-çatışma-nüks alt faktörü, duygu düzenleme alt faktörü, geri çekilme alt faktörü ve tolerans alt faktörü arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Diderot etkisi düzeyi ile düşünceyle meşgul olma alt faktörü arasında da pozitif ve çok zayıf bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir düzeyi ve yaşları açısından Diderot etkisi düzeyindeki farklılığı belirlemeye yönelik t-testi ve anova testi analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda, eğitim düzeyi ve yaş durumu açısından Diderot etkisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ancak cinsiyet, medeni durum ve aylık gelir durumu açısından Diderot etkisi düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Yaş faktöründe 56 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre Diderot etkisi düzeyinin daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyi faktöründe de lise ve altı eğitim düzeyinde olan katılımcıların diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek Diderot etkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, aylık gelir düzeyi ve yaşları açısından online kompulsif satın alma davranışlarındaki farklılığı belirlemeye yönelik t-testi ve anova testi analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda, eğitim düzeyi, aylık gelir durumu ve yaş durumu açısından online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğu ancak cinsiyet ve medeni durum açısından ise online kompulsif satın alma davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Yaş faktöründe 56 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre; aylık gelir durumu faktöründe 20000 TL ve üzeri gelir grubunda olanların diğer gelir grubundaki katılımcılara göre ve eğitim düzeyi faktöründe de lise ve altı eğitim düzeyindeki katılımcıların diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara oranla daha fazla online kompulsif satın alma davranışında buldukları belirlenmiştir.

Çalışmanın kısıtları örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yönteminin ve veri toplama yöntemi olarak anket metodunun kullanılmış olmasıdır. Sonraki çalışmalarda diderot etkisinin daha fazla görüldüğü sektörlerde ve örneklem grupları ile araştırmanın yapılması araştırma sonuçlarının genelleştirilebilmesine olanak sağlayacaktır.

Ayrıca bu çalışmada Diderot etkisi düzeyi ile online kompulsif satın alma davranışı birlikte incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda diderot etkisi düzeyinin diğer kavramlarla ilişkisinin ortaya konulması da önem arz etmektedir.

Literatür araştırması sonucunda gerek ulusal gerekse uluslar arası yazında tüketicilerin diderot etki düzeyleri ile online kompulsif satın alma davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmanın olmaması çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bilimsel katkısı ise, bu çalışma sonucunda elde edilen verilerle ilgili konulara ilişkin belirlenecek stratejilerde pazarlama uygulayıcılarına ve konularla ilgili olan akademisyenlere ise yapacakları çalışmalarda rehberlik edecek olmasıdır.

KAYNAKÇA

Abidor, M. (2005). Diderot 1769 'Regrets For My Old Dressing Gown, Or A Warning To Those Who Have More Taste Than Fortune. (Source: Oeuvres Complètes, Vol IV. Paris, Garnier Frères, 1875; Translated: For Marxists.Org By Mitchell Abidor); Erişim Adresi: Regrets For My Old Dressing Gown By Denis Diderot 1769 (Marxists.Org), Erişim Tarihi: 08.01.2023.

Akçalı, İ. & Hacıoğlu, G. (2021). Sosyal Medya Kullanım Sıklığının Tüketicilerin Kompulsif Satın Alma Davranışlarına Etkisi: Gösterişçi Tüketim ve Materyalizmin Aracılık Rolü, *25.Pazarlama Kongresi*, 30 Haziran-02 Temmuz, Ankara, Ankara Üniversitesi, 1-20.

Alıçavuşoğlu, Ç. & Boyraz, E. (2019). Takıntılı Tüketim: Tek Ürüne Yönelik Kompulsif Satın Alma Davranışı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1800-1814.

Alm, J. (2010). Testing Behavioral Public Economics Theories in The Laboratory. *National Tax Journal*, 63(4), 635-658.

Armağan, E. & Temel, E. (2018). Türkiye'de Online Kompulsif Alışveriş Davranışı Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 621-653.

Arslan, B. (2015). Kredi Kartı Kullanımının Kompulsif Satın Almaya Etkisi. *Ajt-E: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 6(20), 27-40.

Arslan, B. & Öz, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Kompulsif Satın Almaları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 341-351.

Aslanoğlu, S. & Korga, S. (2017). Kredi Kartı Kullanımı ve Kompulsif Satın Alma: Kırıkkale İlinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 148-165.

Baloğlu, F. (1997). *Tüketim Eğilimi ve Tüketimi Etkileyen Unsurlar*. İÜ İktisat Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Bayır, T. (2021). Hedonik ve Faydacı Tüketim ile Kompulsif Satın Alma İlişkisinde Kredi Kartı Kullanımı ve Pişmanlık: Online Pazaryerleri Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 420-441.

Black, D. W. (2001). Compulsive Buying Disorder. *Cns Drugs*, 15(1), 17-27.

Bhatia, V. (2019). Impact of Fashion Interest, Materialism and Internet Addiction on E-Compulsive Buying Behaviour of Apparel. *Journal of Global Fashion Marketing*, 10(1), 66-80.

Bozdağ, Y. & Alkar, Ö. Y. (2018). Bergen Alışveriş Bağımlılığı Ölçeği'nin Kompulsif Çevrimiçi Satın Alma Davranışına Uyarlanması. *Bağımlılık Dergisi*, 19(2), 23-34.

Can, A. (2022). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. *Pegem Akademi, Ankara*.

Celep, E. & Çorumlu, B. (2022). Nomofobik Eğilimler ve Sosyal Medya Kullanım Yoğunluğunun Kompulsif Çevrimiçi Satın Alma Davranışı ile Olan İlişkisinin Belirlenmesi: Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 1339-1359.

Ceyhan, M. S. & Taş, C. (2017). Rasyonel-İrrasyonel Tüketim: Bartın Örneğinde Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 107-134.

Çakaröz, K. M., Kılıç, S. & Civek, F. (2022). Consumer View on the Axis of Diderot Effect and Unplanned Purchase. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1327-1348.

Çakır, B. Ç. (2021). *Diderot Bütünlük Etkisi İle Kendini Gerçekleştirme Arasındaki İlişkinin Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma* (Master's Thesis, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çildir, Ç. & Fettahloğlu, H. S. (2022). Genişletilmiş Benlikte Diderot Etkisi: Bağlamsal Bir Kavram Olarak Eşik Deneyimlerin Brikolaj Çalışması İle Teorik Entegrasyonu. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(58):1552-1567

- D'astous, A., Maltais, J. & Roberge, C. (1990). Compulsive Buying Tendencies of Adolescent Consumers. *Advances In Consumer Research*, (17), 306-312.
- Davis, T. & G. Gregory (2003). Creating Diderot Unities-Quest For Possible Selves?. *Journal of Consumer Marketing*, 20 (1), 44-54.
- Deniz, E. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Çevrimiçi Kompulsif Satın Alma Davranışına Etki Eden Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 40, 09-226.
- Duroy, D., Gorse, P. & Lejoyeux, M. (2014). Characteristics of Online Compulsive Buying in Parisian Students. *Addictive Behaviors*, 39(12), 1827-1830.
- Edwards, E. A. (1993). Development of A New Scale For Measuring Compulsive Buying Behavior. *Financial Counseling and Planning*, 4(1), 67-84.
- Enginkaya, E. (2006). Elektronik Perakendecilik Elektronik Alışverişi. *Ege Academic Review*, 6(1), 10-16.
- Eroğlu, F. (2015). *Kompulsif Satın Alma Eğiliminde Kişisel Faktörlerin, Postmodern Tüketim Şekillerinin ve Bir Pazarlama Çabası Olarak Reklamın Rolü*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Faber, R. & O'Guinn, T. (1989). Classifying Compulsive Consumers: Advances in The Development of A Diagnostic Tool. *Advances in Consumer Research*, 16. Eds. Thomas K. Srull, Provo, Ut : Association For Consumer Research, Pages: 738-744.
- Faber, R. J. & O'Guinn, T. C. (1992). A Clinical Screener for Compulsive Buying. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 459-469.
- Günaydın, Ö. E. (2021). Kompulsif Satın Alma Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), (897-912).
- Gürdin, B. (2020). Zeigarnik ve Diderot Etkilerinin Yeni Ürün Alımında Tüketiciler Üzerindeki Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-173.
- Kara, Ş. (2021). *Diderot Etkisi Bağlamında Reklamlardaki Sembolik Tüketimin Anlamlandırılması: Televizyon Reklamları Üzerine Bir İnceleme* (Master's Thesis, Gümüşhane Üniversitesi).
- Karahan, M. O. & Söylemez, C. (2019). Tüketicilerin Kompulsif Satın Alma Davranışını Etkileyen Faktörler: Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 1961-1975.
- Khare, A. (2013). Credit Card Use and Compulsive Buying Behavior. *Journal of Global Marketing*, 26(1), 28-40.
- Korur, M. G. & Kimzan, H. S. (2016). Kompulsif Satın Alma Eğilimi ve Alışveriş Sonrası Pişmanlık İlişkisinde Kontrolsüz Kredi Kartı Kullanımının Rolü: Avm Müşterileri Üzerine Bir Araştırma. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 43-71.
- Kukar-Kinney, M., Scheinbaum, A. C. & Schaefers, T. (2016). Compulsive Buying in Online Daily Deal Settings: An Investigation of Motivations and Contextual Elements. *Journal of Business Research*, 69(2), 691-699.
- Lorenzen, J. A. (2007). Diderot Effect. *The Blackwell Encyclopedia Of Sociology*.
- Lucas, M. & Koff, E. (2014). The Role of İmpulsivity and of Self-Perceived Attractiveness in İmpulse Buying in Women. *Personality and Individual Differences*, 56, 111-115.
- Manchiraju, S., Sadachar, A. & Ridgway, J. L. (2017). The Compulsive Online Shopping Scale (Coss): Development and Validation Using Panel Data. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(1), 209-223.
- McCracken, G. (1988). *Culture and Consumption: New Approaches to the Symbolic Character of Consumer Goods and Activities*. Bloomington: Indiana University Press.
- O'Guinn, T. C. & Faber, R. J. (1989). Compulsive Buying: A Phenomenological Exploration. *Journal Of Consumer Research*, 16(2), 147-157.
- Öz, A., Arslan, B. & Dursun, T. (2016). Materyalist Olmanın Zorunlu Satın Alma Davranışına Etkisi: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma / Materyalist Eğilimin Kompulsif Satın Alma Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Ekonomik, Toplumsal Ve Siyasi Analiz Dergisi*, (7), 2-20.
- Page, D. (2019). The Academic as Consumed and Consumer. *Journal of Education Policy*, 35(5), 585-601.
- Pandey, S. K. (2016). The Effect of Deals and Moods on Compulsive Buying: A Study on Young Indian Consumers. *Global Business Review*, 17(2), 1-12.
- Seyfi, M., Güven, D. & Keklikçi, S. (2021). Sosyal Medya Pazarlama Aktvitelerinin Çevrimiçi Kompulsif Satın Alma Davranışları İlişkisinde Covid19 Korkusunun Rolü. *Injocmer*, 1(2), 174-187.

- Sharif, S. P. & Yeoh, K. K. (2018). Excessive Social Networking Sites Use and Online Compulsive Buying in Young Adults: The Mediating Role of Money Attitude. *Young Consumers*, 19(3), 310-327.
- Sofi, S. A., Nika, F. A., Shah, M. S. & Zarger, A. S. (2018). Impact of Subliminal Advertising on Consumer Buying Behaviour: An Empirical Study on Young Indian Consumers. *Global Business Review*, 19(6), 1-22.
- Spinella, M., Lester, D. & Yang, B. (2015). Compulsive Buying Tendencies. *Psychological Reports*, 117(3), 649-655.
- Sungur, O. (2010). Korelasyon Analizi. (Ed. Ş. Kalaycı) SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.(5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. şti.
- Tekin, M., Öztürk, D. & Selek, N. (2021). Ürün Temelli Yenilikçiliğinin Plansız Satın Alma Davranışı ve Kompulsif Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences Year*, 1(39), 44-68.
- Temel, E. & Armağan, E. (2022). Online Alışverişte Tüketiciler Neden Anlık Satın Alma Dürtüsü Gösterir? Sanal Mağaza Uyarıları ve Akış Deneyiminin Rollerini. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 11(2), 122-140.
- Tokgöz, E. (2019). Hedonik Ve Faydacı Tüketimin Dürtüsel ve Kompulsif Satın Alma Üzerinde Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 93-108.
- Tokmak, G. (2019). Tüketimde Diderot Etkisi ve Zeigarnik Etkisine Kavramsal Bir Bakış. *Türk Pazarlama Dergisi*, 4(1): 42-61.
- Valence, G., D'astous, A. & Fortier, L. (1988). Compulsive Buying: Concept and Measurement. *Journal of Consumer Policy*, 11(4), 419-433.
- Yakın, V. & Aytekin, P. (2019). İnternet Bağımlılığının Online Kompulsif ve Online Anlık Satın Alma Davranışlarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 199-222.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Detay Yayıncılık, Ankara*.
- Yıldız, Z. & Kuru, H. (2015). Rasyonel-İrrasyonel Tüketimin Belirleyicileri ve Isparta'da Bir Araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 655-682.
- Yüce, A. & Kerse, Y. (2018). Kişiliğın Kompulsif Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 32(1), 143-157.
- Zheng, Y., Yang, X., Liu, Q., Chu, X., Huang, Q. & Zhou, Z. (2020). Perceived Stress and Online Compulsive Buying Among Women: A Moderated Mediation Model. *Computers in Human Behavior*, 103, 13-20.

Okul Müdürlerinin İtibarlı Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on School Principals' Reputable Behaviors

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin itibarlı davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı açıkça görülmektedir. Müdürlerin liderlik yetenekleri, iletişim tarzı ve davranışları, eğitim ortamının kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler, müdürlerin saygılı ve destekleyici tutumu sayesinde motive olurken, öğrencilere de olumlu bir örnek sunma fırsatı bulmaktadır. Ayrıca, müdürlerin öğretmen görüşlerine değer verme ve yenilikçi fikirleri teşvik etme yaklaşımı, eğitim kalitesinin sürekli olarak geliştirilmesine katkıda bulunuyor. Müdürlerin adil kararları ve motive edici geri bildirimleri, öğretmenlerin bağlılık göstermesini teşvik ederek sınıf disiplini olumlu şekilde etkiliyor. Tüm bu etkiler, daha sağlam bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olurken, öğrenci başarısını da artırmaktadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin olumlu liderlik ve davranışları, eğitimdeki başarıyı ve kaliteyi artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Kurumsal İtibar, İtibar Yönetimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the reputable behaviors of school principals. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 15 teachers selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. According to the results of the study, it is clear that the positive behaviors of school principals have positive effects on teachers and students. Principals' leadership skills, communication style and behaviors greatly affect the quality of the educational environment. While teachers are motivated by principals' respectful and supportive attitudes, they also have the opportunity to set a positive example for students. Moreover, principals' approach to valuing teachers' opinions and encouraging innovative ideas contributes to the continuous improvement of the quality of education. Principals' fair decisions and motivating feedback positively impact classroom discipline by encouraging teacher commitment. All these effects help to create a more robust learning environment and increase student achievement. In conclusion, positive leadership and behaviors of school principals play an important role in improving educational achievement and quality.

Keywords: School Principal, Organizational Reputation, Reputation Management.

GİRİŞ

Çeşitli akademik alanlar kurumsal itibar fikrini araştırmış ve incelemiştir. Sosyoloji, ekonomi, örgütsel davranış, yönetim (strateji), pazarlama ve muhasebe dahil olmak üzere her akademik alan kurumsal itibar konusunda benzersiz bir bakış açısı sunmaktadır (Fombrun & Van Riel 1997). Yönetim bilimciler kurumsal itibarı bir görüşler bütünü ve kurulması ve sürdürülmesi zor bir varlık olarak tanımlarken, ekonomistler müşteriler ve dış ortaklar tarafından iletilen mevcut niteliklerin veya sinyallerin değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Pazarlama araştırmacıları, bir şirketin itibarını müşterilerinin ve tüketicilerinin bakış açısından analiz eder ve itibarın geliştiği sürece odaklanır. Kurumsal itibar, örgütsel davranış bilimcileri tarafından iç paydaşların işletmeleri nasıl gördüğü olarak analiz edilmiştir. Muhasebe bilimcileri kurumsal itibarı, maddi olmayan bir varlık olarak işletmelere yapılan katkılar olarak tanımlarken, sosyologlar kurumsal itibarı, işletmelerin önceden var olan standartlarının ve dış paydaşların beklentilerine karşı işletmenin performansının incelenmesi olarak tanımlamışlardır (Fombrun ve van Riel 1997'den aktaran Chun, 2005). Manevi ihtiyaçlarını karşılamak için piramitte yukarı doğru ilerledikçe, şu anda ihtiyaçlarının çoğunu genel kabul görmüş ihtiyaçlar hiyerarşisine göre karşılayan tüketiciler, işletmelerin toplumun gözündeki

Nizamettin Teksin¹ 
Kadriye Şenel² 
Osman Gökhan Çam³ 
Selami Yıldız⁴ 

How to Cite This Article

Teksin, N., Şenel, K., Çam, O. G. & Yıldız, S. (2023). "Okul Müdürlerinin İtibarlı Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3632-3640. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72081>

Arrival: 26 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye

² Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye

³ Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Adana, Türkiye

konumunu ve değerini anlamak istemektedir. Ayrıca işletmelerin sosyal sorumluluk bilinciyle hareket ettiklerini ve mal veya hizmet sağlamanın ötesinde kendileri için manevi değer yarattıklarını görmek istiyorlar. İşletmelerin bu aşamadaki öncelikli görevi, toplumun kendisini nasıl gördüğünü anlamak olacaktır.

Fombrun'a (1996) göre kurumsal itibar, müşterilerin, personelin, yatırımcıların ve genel kamuoyunun şirkete ilişkin iyi ya da kötü, zayıf ya da güçlü gibi duygusal ve kesin tepkileridir. Buna karşın Green (1996) kurumsal itibarı geçici bir fikir olarak görmekte ve "bir şirketin finansal değeri ile muhasebe değeri arasındaki farkın önemli bir kısmı" olarak tanımlamaktadır. Bekiş ve diğerleri (2013) tarafından tanımlandığı şekliyle kurumsal itibar, bir kuruluşun önceki tüm faaliyetlerinin bir sonucu olarak çalışanlar, hissedarlar, tüketiciler, tedarikçiler, çevre, medya, toplum ve hükümet dahil olmak üzere paydaşlar için değer üretme kapasitesinin toplam etkisidir. Davies ve diğerleri (2005) "Kurumsal İtibar ve Rekabet Edebilirlik" adlı kitaplarında itibarı "başarının kalbi" olarak tanımlamakta ve ister kâr amaçlı ister kâr amacı gütmeyen bir işletme ya da kamu kurumu olsun, bir işletme ya da kurumun durumu hakkında son derece önemli bilgiler sunmaktadır. Bir şirketin kurumsal itibarı çok önemli bir varlıktır ve bilgi paylaştığı ortaklarının niyetlerini anlayıp yerine getireceğinin bir işaretidir. Aynı zamanda, paydaşların kuruluşla kurduğu gerçekçi ve duygusal bağları resmeder ve kuruluşun kamuoyu nezdinde inşa ettiği itibarı fazlasıyla ortaya koyar (Karaköse, 2007). Günümüzde büyük ya da küçük her işletme aynı sorunla karşı karşıyadır. Bu sorun, şirketlerin, rekabetin yoğun olduğu pazarlarda kritik dönemelerde karar vericilerin ve kanaat oluşturucuların zihninde olumlu bir izlenim yaratmak için kurumsal imajlarını nasıl oluşturmaları gerektiğiyle ilgilidir (Kuyucu, 2003). Aşağıda sıralanan stratejiler, işletmelerin daha iyi bir itibar oluşturmalarına yardımcı olabilir (Westcott, 2005): - Paydaşların şirket hakkında ne düşündüğünü ve neye inandığını anlamak için çaba göstermek, - Sektörün, medyanın ve sosyal medyanın şirketi nasıl gördüğünü belirlemek, - İtibarı artırmak için gerçek durum ile algılanan durum arasındaki tutarsızlıkları doğru bir şekilde fark etmek ve kontrol etmek. - Pazarda rekabet ettiği şirketlerle iletişim kurmak ve onların bu konuda ne düşündüğünü anlamak.

Günümüzde kurumsal itibarın oluşturulması ve başarılı bir şekilde yönetilmesi gerekliliği, kurumsal uygulamalara yönelik kamuoyu farkındalığının artması, şeffaf yönetim tarzlarının kabul görmesi, paydaşların kurumlardan yüksek beklentileri, iletişimin kolaylaşması, müşterilerin satın aldıkları ürün ve hizmetlerle ilgili deneyimleri, kanaat önderlerinin etkileri, medya organlarının gücü vb. faktörlerle ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak kurumsal itibar yönetimi, zaman ayırmayı ve sürdürmeyi gerektiren bir sürece dönüşmüştür (Shamma, 2012).

İtibar tanımları odak ve genişlik açısından farklılık gösterse de, kurumsal itibarın "belirli bir kuruluşun paydaşlar tarafından zaman içinde algılanma biçimi" (Waeraas ve Byrkjeflot, 2012) olduğu anlayışı yaygındır. Doorley ve Garcia'ya (2010) göre kurumsal itibar, performans, davranış ve iletişimin tüm yönlerini dikkate alarak bir şirketin paydaşlar arasındaki algısının bütünüdür. Ayrıca geçmişe, bugüne ve geleceğe ilişkin genel değerlendirmeleri de içerir. İtibar yönetimi, müşterilerimizin ve çevremizin bizimle ilgili algılarını ve işletmemizin bilinmesini istediği nitelikleri içeren eylemlerin yürütülmesine odaklanan bir yönetim disiplindir (Kadıbeşegil, 2006).

Eğitim sistemi, toplumu koruma sorumluluğunu taşıyacak insanları üretir. Eğitim kurumları, yetiştirerek, toplumsallaştırarak, bireyselleştirerek ve üretkenliği teşvik ederek, toplumsal olarak arzu edilen davranışlardan yoksun olarak doğan kişilerin topluma aktif olarak katılmalarını sağlar (Başaran, 1996). Eğitim kurumlarında, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için hem okul dışındaki paydaşların hem de okul içindeki personel ve öğrencilerin beklentilerini bir dereceye kadar karşılamak gerekir. Eğitim kurumlarında başarı, yüksek kaliteli mal ve hizmet sunumuna bağlıdır. Eğitim ve öğretim hizmetlerini sunmakla görevli eğitimcilerin kalitesi artık odak noktası haline gelmektedir. Mitchell'e (1995) göre, okulların temel amaçları öğrencilere bir şeyler öğretmek ve onların davranışlarını geliştirmektir. Fiziksel olanakları ne kadar harika olursa olsun, öğrencileri başarısız olan bir okul iyi bir üne sahip olamaz. Okullar, kamuoyunda olumlu bir imaja sahip olmak istiyorlarsa, iletişim halinde oldukları paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini bir dereceye kadar karşılamalıdır. Okullar meraklı, eleştirel düşünen, soru soran, bilgiyi yaşayarak özümseyen ve öğrenmeyi öğrenen çocuklar yetiştirmek için çaba sarf etmelidir.

Okul yöneticileri, çatışan çıkarları ve idealleri olan büyük bir nüfusa karşı sorumlu olan kamu görevlileridir (Lashway, 1996). Yöneticilerin itibar yönetimi konusunda daha fazla eğitim almaları gerekir, çünkü bu, işin en temel değeridir (Binneman, 2002). Bu açıdan bakıldığında, bir okulun itibarını yönetmenin esasen okul yöneticilerinin sorumluluğunda olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri profesyonel eğitim almalı ve çok önemli bir kişisel ve örgütsel değer olan itibarı yönetmek için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerle donatılmalıdır. Kuşkusuz, okulun toplumdaki itibarı büyük ölçüde okul müdürünün itibarından etkilenmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin itibarlarını etkileyen ilkelerin incelenmesinin, sağlam bir itibar oluşturmak ve sürdürmek için gerekli bileşenlerin belirlenmesine yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin itibarlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve sonuçlara dayalı öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul müdürlerinin itibarına ilişkin bakış açıları araştırılmış ve sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algularını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim desenidir. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açıları dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın fenomenoloji deseninin amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açıları derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 15 öğretmenin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örnekleme tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örnekleme yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örnekleme yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğretmenlerin bakış açıları analiz etmek için kolayda örnekleme yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan, öğretmenler bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Kimya	45	23	Lisans
K2	Erkek	Matematik	49	25	Lisans
K3	Kadın	Matematik	40	15	Lisans
K4	Kadın	Türk Dili Ve Edebiyatı	42	11	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Türk Dili	44	18	Lisans
K6	Erkek	Fen Bilimleri	34	9	Lisans
K7	Erkek	İngilizce	41	18	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Teknoloji Tasarım	36	12	Lisans
K9	Kadın	Okulöncesi	27	3	Lisans
K10	Erkek	Okulöncesi	30	3	Lisans
K11	Kadın	Özel Eğitim	47	9	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	38	13	Yüksek Lisans
K13	Kadın	Okulöncesi	35	10	Lisans
K14	Kadın	Okulöncesi	35	11	Lisans
K15	Kadın	Okulöncesi	33	9	Lisans

Tablodaki verileri sayısal ve frekans yüzdeleri üzerinden inceleyerek, farklı cinsiyetlerin, branşların, yaş gruplarının ve öğrenim seviyelerinin nasıl dağıldığını anlayabiliriz.

Cinsiyet Dağılımı:

Kadın: 9 kişi (%60)

Erkek: 6 kişi (%40)

Cinsiyet dağılımına bakıldığında kadınların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Bu, eğitim alanında kadınların daha fazla temsil edildiği bir dağılımı yansıtmaktadır.

Branşlar:

Kimya: 1 kişi (%6.7)

Matematik: 3 kişi (%20)

Türk Dili ve Edebiyatı: 1 kişi (%6.7)

Türk Dili: 1 kişi (%6.7)

Fen Bilimleri: 1 kişi (%6.7)

İngilizce: 1 kişi (%6.7)

Teknoloji Tasarım: 1 kişi (%6.7)

Okulöncesi: 4 kişi (%26.7)

Özel Eğitim: 1 kişi (%6.7)

Sınıf Öğretmenliği: 1 kişi (%6.7)

Branş dağılımında çeşitli alanlardan bireylerin bulunduğu görülüyor. Okulöncesi alanının yüksek frekansı, bu alana olan talebin ve önemin yüksek olduğunu gösterebilir.

Yaş Dağılımı:

27-30 yaş aralığı: 2 kişi (%13.3)

31-40 yaş aralığı: 5 kişi (%33.3)

41-50 yaş aralığı: 5 kişi (%33.3)

51 ve üzeri yaşlar: 3 kişi (%20)

Yaş dağılımı incelendiğinde, en fazla katılımcının 31-50 yaş arasında olduğu ve yaş dağılımının genel olarak dengeli olduğu görülmektedir.

Öğrenim Durumu:

Lisans: 10 kişi (%66.7)

Yüksek Lisans: 5 kişi (%33.3)

Öğrenim durumu incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Bu tablo, eğitim alanında farklı cinsiyetlerden, yaş gruplarından, branşlardan ve öğrenim seviyelerinden gelen bireylerin nasıl dağıldığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun çalıştıkları okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR**Öğretmen olarak, okul müdürünün itibarlı davranışlarından nasıl etkileniyorsunuz ve bu davranışların eğitim ortamına etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Araştırmada “Öğretmen olarak, okul müdürünün itibarlı davranışlarından nasıl etkileniyorsunuz ve bu davranışların eğitim ortamına etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların cevaplarını içeren doğrudan alıntılarının tamamına aşağıda yer verilmiştir:

(K1) “Okul müdürünün olumlu ve saygılı davranışları, beni motive eder ve değerli hissettirir. Bu, eğitim ortamına olumlu bir enerji ve işbirliği atmosferi katıyor”.

(K2) “Müdürün liderlik özellikleri ve açık iletişimi, öğretmenler olarak bize güvende ve desteklenmiş hissettiriyor. Bu da öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunmamıza yardımcı oluyor”.

(K3) “Müdürün etkili yönetim tarzı, okulun amacına odaklanmamızı sağlar. Bu, öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmamıza olanak tanır”.

(K4) “Müdürün öğretmen görüşlerine değer vermesi, yenilikçi fikirlerin paylaşılmasını teşvik eder. Bu da eğitim kalitesinin sürekli gelişmesini sağlar”.

(K5) “Müdürün öğretmenlere düşüncelerini ifade etme fırsatı vermesi, profesyonel büyümemizi destekler ve daha iyi bir öğretim stratejisi oluşturmamıza yardımcı olur”.

(K6) “Müdürün adil ve tutarlı kararları, öğrencilere örnek oluşturur ve disiplinli bir ortamın oluşmasına yardımcı olur”.

(K7) “Müdürün motive edici geri bildirimleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve daha iyi bir öğrenme deneyimi sunar”.

(K8) Müdürün katılımcı ve açık toplantıları, okul personelinin güçlü bir ekip oluşturmasına olanak tanır”.

(K9) Müdürün vizyonu ve hedefleri net bir şekilde iletmeye çalışması, öğretmenlerin işlerini daha iyi planlamalarına yardımcı olur”.

(K10) Müdürün sorunlara çözüm odaklı yaklaşımı, olumsuz durumların çözülmesine yardımcı olur ve motivasyonu artırır”.

(K11) Müdürün öğretmenleri destekleyici ve anlayışlı tavırları, iş yükünün daha iyi dengelememize yardımcı olur”.

(K12) “Müdürün liderlikte samimiyeti, okulun bir aile gibi hissetmesini sağlar ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler”.

(K13) “Müdürün düşüncelerimize saygı göstermesi, öğretmenlerin katılımını artırır ve işbirliğini teşvik eder.”

(K14) “Müdürün öğrencilere ve öğretmenlere adil davranması, okulda olumlu bir atmosferin korunmasına yardımcı olur.”

(K15) “Müdürün etkili iletişimi, sorunların daha hızlı çözülmesine ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlar.”

Bu ifadeler, okul müdürünün öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini ve bu etkilerin eğitim ortamına nasıl yansıdığını açıkça göstermektedir. Müdürün liderlik becerileri, iletişim tarzı ve davranışları, eğitimde başarılı bir ortamın oluşturulmasına nasıl katkıda bulunduğunu gözler önüne seriyor. Müdürün saygılı ve destekleyici davranışları, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve daha motive olmalarına yardımcı oluyor. Bu, öğretmenlerin daha olumlu bir tutum ve enerjiyle sınıflarına girmelerini sağlayarak öğrencilere olumlu bir model sunuyor. Müdürün öğretmen görüşlerine değer vermesi, yenilikçi düşüncelerin paylaşılmasını teşvik ediyor ve bu da eğitim kalitesinin sürekli olarak geliştirilmesine olanak tanıyor. Öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınması, onların profesyonel büyümelerini destekleyerek daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmalarını sağlıyor. Müdürün adil ve tutarlı kararları, öğrencilere yönetim ve disiplin konusunda örnek oluşturuyor. Bu da okulun genel olarak düzenli ve disiplinli bir ortamda işlemesine yardımcı oluyor. Müdürün motive edici geri bildirimleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda olumlu bir çalışma atmosferi yaratıyor. Bu da öğretmenlerin daha fazla bağlılık göstermelerine ve öğrencilere daha iyi bir destek sağlamalarına katkıda bulunuyor. Sonuç olarak, bu ifadeler, bir okul müdürünün olumlu liderlik ve davranışlarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklediğini, işbirliği ve motivasyonu artırdığını ve sonuç olarak eğitim kalitesini yükseltmeye yardımcı olduğunu göstermektedir.

2-Okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının öğretmen motivasyonu ve iş memnuniyeti üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Araştırmada öğretmenlere "Okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının öğretmen motivasyonu ve iş memnuniyeti üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların cevaplarını içeren doğrudan alıntılarının tamamına aşağıda yer verilmiştir:

- (K1) "Okul müdürlerinin olumlu davranışları, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha enerjik bir şekilde çalışmamızı sağlıyor."
- (K2) "Müdürün saygı gösteren ve destekleyici tavrı, iş memnuniyetimi artırıyor ve okula bağlılığımı güçlendiriyor."
- (K3) "Müdürün liderlik özellikleri ve öğretmen görüşlerine değer vermesi, ekip içinde daha iyi iletişim kurmamıza olanak tanıyor."
- (K4) "Müdürün olumlu geri bildirimleri, öğretmenler olarak daha fazla özgüven kazanmamıza yardımcı oluyor."
- (K5) "Müdürün şeffaf iletişimi, okul hedeflerini anlamamıza ve daha etkili bir şekilde çalışmamıza katkı sağlıyor."
- (K6) "Müdürün adil davranışları, öğretmenler arasındaki dayanışmayı artırıyor ve daha iyi bir işbirliği ortamı oluşmasına yardımcı oluyor."
- (K7) "Müdürün motive edici sözleri, zorlu anlarda bile pozitif bir bakış açısıyla devam etmemizi sağlıyor."
- (K8) "Müdürün destekleyici tavırları, öğretmenler olarak daha yaratıcı olmamıza ve yenilikçi eğitim yöntemleri denememize yardımcı oluyor."
- (K9) "Müdürün işimize verdiği değer, bizi daha fazla sorumluluk alarak işimize bağlı kılıyor."
- (K10) "Müdürün öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına dikkat etmesi, daha verimli bir öğrenme ortamının oluşmasını destekliyor."
- (K11) "Müdürün adil ve eşit davranışları, iş memnuniyetimi artırarak işimi daha keyifli hale getiriyor."
- (K12) "Müdürün vizyonu ve hedefleri, okulun ilerlemesine yönelik motivasyonumuzu artırıyor."
- (K13) "Müdürün öğretmenleri desteklemesi, olumlu bir iş ortamının korunmasına katkı sağlıyor."
- (K14) "Müdürün iletişimi ve açık kapı politikası, her türlü sorunun çözümü için daha rahat iletişim kurabilmemizi sağlıyor."
- (K15) "Müdürün liderlik özellikleri, okulun genel atmosferini olumlu bir şekilde etkiliyor ve öğrenci başarısını artırmaya katkı sağlıyor."

Bu ifadeler, okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmenler üzerinde nasıl etkiler yarattığını ve bu etkilerin iş memnuniyeti ve motivasyona nasıl yansıdığını özetlemektedir. Bu ifadeler, okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini ve bu etkilerin eğitim ortamına nasıl yansıdığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, müdürlerinin liderlik tarzı, iletişim becerileri ve davranışları sayesinde daha motive oluyor ve iş memnuniyetleri artıyor. Ayrıca, müdürlerin öğretmen görüşlerine değer vermesi, öğretmenlerin özgüvenlerini güçlendiriyor ve işbirliği ruhunu destekliyor. Bu olumlu etkiler, daha iyi bir öğrenme atmosferinin oluşmasına katkıda bulunuyor ve öğrenci başarısını artırıyor. Müdürlerin motive edici geri bildirimleri, öğretmenlerin zorlu anlarda bile pozitif bir tutum sergilemelerini sağlıyor ve bu da öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmalarına yardımcı oluyor. Ayrıca, müdürlerin destekleyici tavırları, öğretmenlerin yaratıcı düşünce ve yenilikçi eğitim yöntemleri kullanmalarını teşvik ediyor. Bu da eğitim kalitesinin sürekli olarak geliştirilmesine olanak tanıyor. Müdürlerin öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına dikkat etmesi, daha verimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlıyor. Öğretmenler, müdürlerinin işlerine verdiği değer sayesinde daha fazla sorumluluk alarak özgüven kazanıyor ve daha motive bir şekilde çalışıyor. Bu, öğrencilerin eğitimden en iyi şekilde yararlanmalarını destekliyor. Sonuç olarak, bu ifadeler, okul müdürlerinin olumlu liderlik, iletişim ve davranışlarının, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırdığını, motivasyonlarını güçlendirdiğini ve eğitim kalitesini yükseltmeye yardımcı olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin itibarlı davranışları, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini gibi faktörler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olabilir?

Araştırmada öğretmenlere "Okul müdürlerinin itibarlı davranışları, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini gibi faktörler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olabilir?" şeklinde bir soru yöneltilmiş olup katılımcıların cevaplarını içeren doğrudan alıntılarının tamamına aşağıda yer verilmiştir:

- (K1) "Okul müdürlerinin itibarlı davranışları, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu etkiler. Öğrenciler, müdürlerinin saygılı ve adil tutumu nedeniyle daha iyi iletişim kurma eğilimindedirler."

- (K2) "Müdürün etkili liderlik tarzı, öğretmenlerin öğrencilere örnek olmalarını teşvik eder. Bu, sınıf disiplinini sağlamak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önemlidir."
- (K3) "Müdürün olumlu davranışları, sınıf disiplinini sağlama konusunda öğretmenlere rehberlik eder. Bu da öğrencilerin daha iyi odaklanmalarını sağlar."
- (K4) "Müdürün iletişim becerileri, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi anlamalarını ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yaklaşmalarını sağlar."
- (K5) "Müdürün motive edici tutumu, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine ve sınıf içi etkileşimi artırmalarına yardımcı olur."
- (K6) "Müdürün öğretmenlere destek vermesi, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin güçlenmesine ve sınıf disiplininin daha kolay sağlanmasına katkı sağlar."
- (K7) "Müdürün olumlu örnek oluşturan davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumlu bir şekilde etkiler ve sınıf içi etkileşimi artırır."
- (K8) "Müdürün adil yönetimi, sınıf içi adalet duygusunu güçlendirir ve bu da disiplini korumak açısından önemlidir."
- (K9) "Müdürün sınıf disiplini konusundaki vurgusu, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilmelerine yardımcı olur."
- (K10) "Müdürün öğretmenlere rehberlik etmesi, öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirir ve sınıf içi düzeni korumayı kolaylaştırır."
- (K11) "Müdürün etkili iletişimi, sınıf içi etkileşimin daha olumlu ve yapıcı olmasını sağlar."
- (K12) "Müdürün destekleyici tavrı, öğretmenlerin daha fazla güvenle sınıf disiplinini sağlamalarına yardımcı olur."
- (K13) "Müdürün öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgusu, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerine ve derslere daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olur."
- (K14) "Müdürün adil davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirir ve bu da sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkiler."
- (K15) "Müdürün sınıf içi düzen ve etkileşim konusundaki rehberliği, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme atmosferi yaratmalarına yardımcı olur."

Bu ifadeler, okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini gibi faktörler üzerinde nasıl olumlu etkilere sahip olabileceğini özetlemektedir. Bu ifadeler, okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini üzerindeki etkilerini öne çıkarmaktadır. Öğretmenler, müdürlerinin olumlu liderlik tarzı ve iletişim becerileri sayesinde öğrencilere daha iyi örnek olabilirler. Bu da sınıf içi etkileşimi artırabilir ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Müdürlerin motive edici tavrı, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerini sağlayarak sınıf disiplinini etkileyebilir. Öğretmenlerin özgüveni artabilir ve bu da sınıf içi etkileşimi olumlu bir şekilde etkileyebilir. Ayrıca, müdürlerin öğretmenlere sunduğu rehberlik, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin yönlendirmesiyle daha olumlu bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler. Müdürlerin adil yönetimi ve sınıf disiplinine vurgu yapması, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde adil bir ortamın oluşmasını destekleyebilir. Bu da öğrencilerin kurallara daha fazla uymalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini gibi faktörler üzerinde nasıl olumlu etkiler yaratabileceğini açıkça göstermektedir. Bu etkiler, daha sağlam öğrenme temelleri oluşturmak ve eğitim kalitesini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır.

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürünün öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini ve bu etkilerin eğitim ortamına nasıl yansıdığını oldukça açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Müdürün liderlik yetenekleri, iletişim tarzı ve davranışları, okuldaki başarılı bir öğrenme ortamının geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle müdürün saygılı ve destekleyici tutumunun, öğretmenlerin özsaygılarını artırarak daha motive olmalarına neden olduğu vurgulanmaktadır. Bu olumlu atmosfer, öğretmenlerin derslere daha olumlu bir enerjiyle yaklaşmalarını ve öğrencilere olumlu bir örnek sunmalarını sağlamaktadır. Aynı şekilde, müdürün öğretmen görüşlerine değer verme ve yenilikçi fikirlerin paylaşılmasını teşvik etme yaklaşımının, eğitim kalitesinin sürekli iyileştirilmesine nasıl yardımcı olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin profesyonel büyümeleri teşvik edilerek daha etkili öğrenme deneyimleri sunmalarına olanak tanınmaktadır. Bu ifadeler ayrıca müdürün adil ve tutarlı kararlarının, okulun düzenini ve disiplinini nasıl desteklediğine dikkat çekmektedir. Müdürün motive edici geri bildirimleri ve destekleyici tutumu ise olumlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır. Bu, öğretmenlerin daha fazla bağlılık göstermelerine, öğrencilere daha iyi hizmet vermelerine ve genel eğitim kalitesini artırmaya yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, bu ifadeler, bir okul müdürünün olumlu liderlik ve davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunu, işbirliğini ve öğrencilere sunulan eğitim kalitesini nasıl olumlu şekillerde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu etkiler, başarılı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve öğrenci başarısının artırılmasında hayati bir rol oynamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmenlerin iş memnuniyeti ve motivasyonu üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde açıklıyor. Müdürlerin liderlik tarzı, iletişim becerileri ve destekleyici tutumu, öğretmenlerin daha motive olmalarına ve iş memnuniyetlerinin artmasına katkıda bulunuyor. Özellikle müdürlerin öğretmen görüşlerine değer vermesi ve onların özgüvenlerini güçlendirmesi, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlıyor. Bu olumlu etki, öğretmenlerin daha olumlu bir tutum ve enerjiyle sınıflarına girmelerine yol açıyor. Bu da öğrencilere olumlu bir model sunarak eğitim atmosferini iyileştiriyor. Müdürlerin motive edici geri bildirimleri, öğretmenlerin zorlu durumlarla karşılaştıklarında bile olumlu bir tutum sergilemelerini destekliyor. Bu da öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmalarına yardımcı oluyor. Aynı şekilde, müdürlerin destekleyici tavırları, öğretmenleri yaratıcı düşünce ve yenilikçi eğitim yöntemleri kullanmaya teşvik ediyor. Bu da eğitim kalitesinin sürekli olarak geliştirilmesine olanak tanıyor. Müdürlerin öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına dikkat etmesi, daha verimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlıyor. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini daha sorumlu ve özgüvenli hissetmelerine olanak tanıyarak öğrencilere daha iyi destek sağlıyor. Sonuç olarak, bu ifadeler, okul müdürlerinin olumlu liderlik, iletişim ve davranışlarının öğretmenlerin iş memnuniyetini artırdığını, motivasyonlarını güçlendirdiğini ve eğitim kalitesini yükseltmeye nasıl yardımcı olduğunu vurguluyor. Bu etkiler, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim deneyimini olumlu bir şekilde etkiliyor.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini gibi önemli alanlarda nasıl olumlu etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Müdürlerin olumlu liderlik tarzı ve etkili iletişim becerileri, öğretmenlerin öğrencilere örnek olmalarını ve daha iyi iletişim kurmalarını sağlayarak sınıf içi etkileşimi artırabilir. Bu, daha olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunabilir. Müdürlerin motive edici tutumu, öğretmenlerin performansını artırarak sınıf disiplini konusunda olumlu etkiler yaratabilir. Öğretmenlerin özgüveninin artması da sınıf içi etkileşimi olumlu bir şekilde etkileyebilir. Aynı şekilde, müdürlerin rehberlik ve destek sağlaması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini daha güçlü kılabilir ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilir. Müdürlerin adil yönetimi ve sınıf disiplinine vurgu yapması, adil bir ortamın oluşmasını sağlayarak öğrencilerin kurallara daha fazla uymalarına teşvik edebilir. Bu ifadeler, okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim deneyimini olumlu şekillerde etkileyebileceğini göstermektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkileri ve sınıf disiplini gibi alanlarda yapılan olumlu değişiklikler, daha iyi bir eğitim kalitesinin oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, okul müdürlerinin itibarlı davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf disiplini üzerinde nasıl olumlu etkiler yaratabileceğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu etkiler, öğrenme ortamının geliştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması için önemli bir role sahiptir.

Öneriler:

Elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, aşağıda yer alan öneriler, bu olumlu etkilerin daha da güçlendirilmesi ve eğitim ortamının daha başarılı hale getirilmesi için dikkate alınabilir:

Liderlik Eğitimi ve Gelişimi: Okul müdürlerine liderlik becerilerini daha da geliştirebilmeleri için düzenli eğitim ve gelişim fırsatları sunulmalıdır. Bu eğitimler, müdürlerin öğretmenleri daha etkin şekilde yönlendirmelerine ve desteklemelerine yardımcı olacaktır.

İletişim Becerilerinin Güçlendirilmesi: Müdürlerin iletişim becerilerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerle daha etkili ve açık iletişim kurmalarını sağlayacaktır. Bu, öğretmenlerin görüşlerine daha fazla değer verilmesine ve işbirliğinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen-Müdür İşbirliğinin Teşvik Edilmesi: Okul müdürleri, öğretmenleri daha fazla sürece dahil etmeli ve karar alma süreçlerine katılımlarını teşvik etmelidir. Bu, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerine ve eğitim ortamına daha fazla katkı sağlamalarına yardımcı olacaktır.

Olumlu Geri Bildirim Kültürünün Oluşturulması: Müdürler, öğretmenlere düzenli olarak olumlu geri bildirimlerde bulunmalı ve bu şekilde motivasyonlarını artırmalıdır. Aynı zamanda, öğretmenlere gelişim alanları hakkında yapıcı geri bildirimler sunarak profesyonel büyümelerini desteklemelidir.

Sınıf İçi Etkileşimin Teşviki: Müdürler, sınıf içi etkileşimi artırmak için öğretmenlere destek olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere olumlu örnek olmaları ve etkili iletişim kurmaları için fırsatlar sağlanmalıdır.

Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Güçlendirilmesi: Okul müdürleri, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olmalıdır. Bu, öğrenci başarısını artırarak eğitim kalitesini yükseltecektir.

Çalışma Ortamının İyileştirilmesi: Müdürler, destekleyici bir çalışma ortamının oluşturulmasına öncülük etmelidir. Öğretmenlerin işbirliği yapabilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam, olumlu etkilerin daha da güçlenmesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin olumlu davranışlarının etkilerini en üst düzeye çıkarmak için liderlik eğitimi, iletişim gelişimi, öğretmen-müdür işbirliği ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi alanlarda çalışmalar yapılabilir. Bu öneriler, eğitim ortamını daha destekleyici, motive edici ve başarılı hale getirmek adına önemli adımlar olacaktır.

KAYNAKÇA

Başaran, İ. E. (1996). Türkiye eğitim sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bekiş, T., Bayram, A., & Şeker, M. (2013). Kurumsal İtibarın İşgören Performansı Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 5 (2), 19-27.

Binneman, D. (2002). The importance of the training in reputation management. http://www.prpoint.com/interviews/vol_7_may_2002deon%20binneman.htm web adresinden 26.05.2023 tarihinde alınmıştır

Chun, R. (2005). Corporate Reputation: Meaning and Measurement. International Journal of Management Reviews, 7, 91-109.

Davies, G., & Chun, R. (2002). Gaps Between the Internal and External Perceptions of the Corporate Brand, Corporate Reputation Review, 5(2-3), 144-158.

Fombrun, C. (1996). Reputation: Realizing Value From The Corporate Image. Boston: Harvard School Press.

Fombrun, C., & Cees Van, R. (1997). The Reputational Landscape. Corporate Reputation Review, 1(1-2), 5- 13.

Green, P. S. (1996). Şirket Ününü Korumanın Yolları. Abdullah Ersoy (Çev.), İstanbul: Milliyet Yayınları.

Kadıbeşgil, S. (2016). İtibar Yönetimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Karaköse, T. (2007). Kurumların DNA'sı İtibar ve Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Kuyucu, A., B. (2003). Kurumlarda Başarılı ve Etkin İtibar Yönetimi. İstanbul: ArGe Danışmanlık Yayınları.

Lashway, L. (1996). Ethical leadership. ERIC Digest, Number: 107, <http://www.eric.ed.gov/searchdb/index.html> web adresinden 14.05.2023 tarihinde alınmıştır.

Mitchell, M. S. (1995). Enabling good teaching performance. Performance management in education. California: Corwin Pres, Inc. A Sage Publications Company Thousand Oaks,

Shamma, H. M. (2012). Toward a Comprehensive Understanding of Corporate Reputation: Concept, Measurement and Implications. International Journal of Business and Management, 7(16), 151-169.

Wæraas, A., & Byrkjeflot, H. (2012). Public Sector Organizations and Reputation Management: Five Problems. International Public Management Journal, 15(2), 186- 186.

Westcott, S. (2005). The Importance of Reputation., www.profitguide.com, (Erişim: 22 Mayıs 2023).

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okulöncesi Müdürlerinin Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerini Desteklemek İçin Uyguladıkları Stratejiler

Preschool Principals' Strategies to Support Children's Social and Emotional Skills

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için uyguladıkları stratejileri değerlendirmektir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 15 okulöncesi müdürünün araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için benimsedikleri çeşitli stratejiler ve bu stratejilerin çeşitliliği değerlendirilmelerinde ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etmek amacıyla kullanılan çeşitli programların etkisi olumlu bir şekilde değerlendirilmektedir. Müdürler aynı zamanda ebeveynlerle işbirliği ve iletişimde aktif bir rol oynayarak çocukların gelişimini hem okul hem de aile ortamında desteklemektedir. Bu yaklaşım, çocukların sosyal-duygusal becerilerini güçlendirme hedefi doğrultusunda entegre bir çaba olarak ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Sosyal Beceri, Duygusal Beceri.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the strategies used by preschool principals to support children's social and emotional skills. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 15 preschool principals who were included in the study with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. The various strategies that preschool principals adopt to support children's social and emotional skills and the diversity of these strategies emerged in their evaluations. Likewise, the impact of the various programs used to promote children's social and emotional development is positively evaluated. Principals also play an active role in collaboration and communication with parents, supporting children's development in both school and family settings. This approach stands out as an integrated effort towards the goal of strengthening children's social-emotional skills.

Keywords: Preschool, Social Skills, Emotional Skills.

GİRİŞ

Sosyal karşılaşmalarda kullanılan çeşitli sözlü ve sözsüz tepkiler sosyal beceriler olarak adlandırılır. Bunlar, göz teması kurmak veya göz temasından kaçınmak, kişinin yüz ifadesini, duruşunu, jestlerini, yüz ve beden dilini değiştirmek gibi sözel olmayan eylemlerden oluşur. Sözlü tepkiler ayrıca ses perdesini, söylenen kelimelerin anlamını, temposunu ve konuşmanın netliğini değiştirmeyi de içerir. Bu tepkiler diyalogu başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için uygun şekilde ve abartıya kaçmadan kullanıldığında sosyal beceriler kullanılır (Spence, 2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, iyi performans göstermelerine, uyum sağlamalarına, öğrenmelerine ve yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olacak sosyal beceriler geliştirir. Bu yaştaki çocuklar isteklerini ve duygularını iletmeyi, sosyal ve kişisel becerilerini geliştirmeyi, sorunları nasıl çözeceklerini öğrenmeyi ve entelektüel olarak ilerlemeyi öğrenirler (Maleki, Chehrzad, Kazemnezhad Leyli, Mardani ve Vaismoradi, 2019). Empati, grup etkinliklerine katılım, cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla konuşma, anlaşma ve problem çözme sosyal becerilerin temel bileşenleridir. Çocuklar bu becerileri, kendilerine rol model olan ve çeşitli ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğini açıklayan akranlarından ve yetişkinlerden alırlar (Lynch ve Simpson, 2010). Okul öncesi sosyal ortama giren ve öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının karmaşık beklentileriyle uğraşan küçük çocuklar için sosyal becerilerin geliştirilmesi zor bir süreçtir. Sosyal becerilere sahip çocuklar, başarmak için akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimlerini kontrol etme kapasitesine sahiptir. Bu doğrultuda, sosyal beceriler çocuklar için çok önemli bir koruyucu unsur olarak kabul edilmekte, onları streslerden korumakta ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde ciddi duygusal ve davranışsal sorunların önlenmesine yardımcı olmaktadır (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders ve Shaffer, 2005). Problem davranışların çocuğun sosyal beceri düzeyi üzerindeki etkisi, sosyal beceri eksikliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan önemli bir konudur. Belirli bir sosyal becerinin kullanımını etkileyen, engelleyen veya önleyen davranışlar problem davranışlardır. Problem davranışlar genel olarak ya içselleştirici davranış örüntüleri (sosyal geri çekilme, kaygı veya depresyon gibi) ya da dışsallaştırıcı davranış örüntüleri

Neşe Emine Durkut¹

How to Cite This Article

Durkut, N. E. (2023). "Okulöncesi Müdürlerinin Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerini Desteklemek İçin Uyguladıkları Stratejiler", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3641-3650. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72132>

Arrival: 26 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü., MEB, Ankara, Türkiye

(uyumsuzluk, şiddet veya dürtüsel davranış gibi) olarak kategorize edilebilir. Örneğin, bu dışsallaştırıcı davranışların yaygınlığı ve öğrenme şansının olmaması nedeniyle, geçmişinde uyumsuz, muhalif ve dürtüsel davranışlar olan bir çocuk, paylaşma, işbirliği ve kendini kontrol etme gibi toplum yanlısı davranış alternatiflerini edinemez. Buna benzer şekilde, sosyal kaygı, sosyal geri çekilme veya utangaçlık geçmişi olan bir genç, akran grubundan uzak durduğu ve uygun sosyal davranışları edinemediği için akranlarıyla ilgili sosyal beceriler geliştirme şansını kaçırabilir (Gresham, 2016). Erken çocukluk dönemi, davranışsal ve duygusal sorunların gelişimi için çok önemli bir dönemdir. Qi ve Kaiser'in 2003 tarihli araştırmasına göre, öğretmen raporlarına göre, üç ila beş yaş arasındaki davranış sorunları %14 ila 52 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, davranış sorunlarının okul öncesi yıllarda yaygın olduğu söylenebilir. Davranış sorunlarından kaçınmak için ideal zaman, sosyal-duygusal yeterliliğin gelişimini teşvik ederek erken yaşlardır. Sosyal becerilerin ilerleyen yıllardaki sonuçları erken dönemdeki sosyo-duygusal yetkinlik tarafından tahmin edilebilir (Qi ve Kaiser, 2003). Bu süre zarfında, zayıf sosyal beceriler davranış sorunları, düşük akademik performans, kişiler arası çatışmaları çözme sorunları, eğitimsel ve bilişsel yetersizlikler, sosyal izolasyon ve psikolojik sorunlarla sonuçlanabilir. Hayatlarının bu hassas döneminde çocukların ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, çocukluk dönemi sorunlarına katkıda bulunan bir faktördür (Maleki, Chehrzad, Kazemnezhad Leyli, Mardani ve Vaismoradi, 2019). Çocuklardaki saldırgan davranışlar ile ebeveyn tutumları arasındaki bağlantı üzerine bir araştırma Katz (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya üç ila altı yaş arasındaki 300 çocuk ebeveynleriyle birlikte katılmıştır. Araştırmaya göre, çocukların şiddet içeren eylemleri ebeveynlerinin otoriter tutumları arttıkça artarken, annelerinin izin verici tutumları arttıkça fiziksel saldırganlıkları azalmıştır. Uygun (2018), 2018 yılında yayımlanan bir araştırmasında ebeveyn görüşleri ile çocukların sosyal yetkinlik uygulamalarını incelemiştir. Çalışmanın bulguları, demokratik tutumların ebeveyn eğitim düzeyi ile yükseldiğini ve çocukların sosyal yetkinlik davranışlarını artırdığını, demokratik tutumların kardeş sayısı ile düştüğünü ve çocukların kaygı-ışedönüklük davranışlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Çocukların sosyo-duygusal yeterliliklerinin ve uyumlarının önemli bir unsurunun duygusal yaşamlarını anlamak olduğu düşünülmektedir. Bir çocuğun üç ila altı yaş arasındaki deneyimleri, duygusal anlayışta önemli ilerlemeler için özellikle dikkat çekicidir, ancak duygusal anlayış yaşam boyu gelişir. Çocuklar bu süre zarfında farklı duyguların yüz ifadeleri yoluyla ifade edebileceğini ve duyguların davranışları etkilediğini giderek daha fazla öğrenirler (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009). Duygularını kontrol edebilen çocuklar, hem duygularını hem de bilişsel süreçlerini yansıtacak şekilde daha iyi tepki verebilirler. Örneğin, oyuncuğı elinden alınan bir çocuk öfkeli hissedebilir, ancak öfkesini kontrol edebilir ve saldırgan olmayan bir tepki vermeyi seçebilir. Çocuğun tepkisi içsel (biyolojik tepkiler, bilişsel yorumlar ve öznel duygular gibi), dışsal (yüz ifadeleri ve davranış stratejileri üzerindeki kontrol gibi) ve sosyal (kültürel ve sosyal önem ve diğer insanların tepkileri gibi) düzenlemelerin bir kombinasyonundan etkilenir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Üç yaşında olumlu ya da "iyi" ve olumsuz ya da "kötü" duygular arasında ayırım yapabilme gibi temel bir seviyeden daha ileri becerilere kadar, okul öncesi çocuklarda duygusal bilgi zaman içinde gelişir. Çoğu çocuk beş yaşına geldiğinde dört duyguyu doğru bir şekilde tanımlayabilir: neşe, üzüntü, korku ve öfke. Çocuklar altı ila yedi yaşına geldiklerinde gurur ve utanç gibi "sosyal duyguların" yanı sıra iğrenme ve şaşırma gibi duyguları da aşamalı olarak algılamaya başlarlar (Ştefan, Balaj, Porumb, Albu ve Miclea, 2009). Erken çocukluk gelişimi, çocukların duygularını yönetmelerinin yanı sıra, sağlık ve refah da dahil olmak üzere daha sonraki yaşam sonuçlarını destekleyen sosyal sinyalleri ve normları anlamaları için çok önemlidir (Kemple, Lee ve Ellis, 2019). Çocukların sosyal etkileşimleri, duygularını ifade etme ve yönetme kapasitelerinden özellikle etkilenir. Öfkelerini dışa vuran çocukların agresif davranma olasılığı daha yüksek olabilir ve bu da sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerini bozabilir. Duygularını düzenleyen çocuklar okuldaki diğer çocuklarla daha fazla işbirliği içinde çalışabilir. Korkulu veya endişeli çocuklar, okul ortamında sosyal becerileri uygulamaktan kaçınmaya daha yatkındır. Sonuç olarak, duygu yönetimi ve ifadesi çocukların sosyal yeteneklerinin temelini oluşturur (Curby, Brown, Bassett ve Denham, 2015).

Günümüzde eğitim alanında, çocukların sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okulöncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, eğitimciler ve özellikle okulöncesi müdürleri için büyük bir önem taşımaktadır. Okulöncesi müdürleri, okulun yönetiminde ve stratejik kararlarında kilit bir rol oynamaktadır ve bu nedenle çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için uyguladıkları stratejilerin önemi oldukça büyüktür.

Okulöncesi dönem, çocukların temel sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikleri önemli bir dönemdir. Bu dönemde edinilen beceriler, ilerleyen yaşlarda çocukların akademik başarısını ve yaşam becerilerini etkileyebilir. Okulöncesi müdürleri, çocukların sadece matematik veya dil becerilerini değil, aynı zamanda paylaşma, işbirliği yapma, empati kurma gibi sosyal becerileri kazanmalarını da sağlamak için etkili stratejiler geliştirmelidirler. Okulöncesi müdürlerinin görüşlerini almak, bu stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması açısından son derece önemlidir. Müdürler, okulun yönetiminde stratejik kararlar alırken, eğitim programlarını şekillendirirken ve öğretmenleri yönlendirirken çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin nasıl desteklenebileceği konusunda önemli görüşlere sahiptirler. Onların deneyimleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama, öğretmenleri destekleme ve ailelerle işbirliği yapma açısından büyük bir kaynaktır.

Okulöncesi müdürlerinin görüşlerini almak, aynı zamanda okulun genel kültürünü ve atmosferini şekillendirmede de kritik bir rol oynar. Müdürler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlamakla sorumludurlar. Bu da öğrencilere model olma, öğretmenleri destekleme ve eğitim personeli arasında işbirliğini teşvik etme gerekliliğini içerir. Okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için uyguladıkları stratejilerin önemi, geleceğin toplumunu şekillendiren bireylerin yetiştirilmesine yönelik bir taahhüt içerir. Çocuklar, sosyal ve duygusal olarak sağlıklı bir şekilde gelişirse, daha empatik, işbirlikçi, problem çözme yeteneği yüksek bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu nedenle, okulöncesi müdürlerinin bu alanda nasıl liderlik yapabilecekleri ve öğretmenlere nasıl rehberlik edebilecekleri konusunda derinlemesine bir anlayışa sahip olmaları büyük bir önem taşır. Sonuç olarak, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, eğitimde kaliteyi artırmak ve geleceğin bireylerini daha donanımlı hale getirmek için kritik bir adımdır. Okulöncesi müdürlerinin görüşlerini almak, bu alandaki en iyi uygulamaları belirlemek ve eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak için önemlidir. Müdürlerin deneyimleri ve görüşleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için etkili stratejilerin neler olduğunu anlamamıza yardımcı olur.

Okulöncesi müdürlerinin görüşlerini almak, eğitimde çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için daha etkili yöntemler geliştirmeye yönelik bir rehberlik sağlar. Müdürlerin, okulun yönetimindeki rolü, eğitim programlarının tasarımı ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi gibi alanlarda çocukların sosyal ve duygusal becerilerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda farkındalık oluşturur. Bu görüşler, eğitimcilerin daha iyi bir anlayış geliştirmelerine ve çocukların bu önemli becerileri kazanmalarını desteklemek için daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur.

Okulöncesi müdürlerinin görüşlerini almanın bir diğer önemi, eğitimde işbirliğini teşvik etme ve ailelerle iletişimi güçlendirme açısından gelmektedir. Müdürler, eğitim personeli ve aileler arasında bir köprü görevi görürler. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için uygulanan stratejilerin başarılı olması, öğretmenler, yönetim kadrosu ve aileler arasındaki işbirliğine bağlıdır. Okulöncesi müdürlerinin bu konuda sağladığı liderlik ve yönlendirme, tüm paydaşların çocukların gelişimine aktif olarak katkıda bulunmalarını teşvik eder.

Sonuç olarak, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için uyguladıkları stratejilere yönelik görüşlerini almanın eğitim alanında büyük bir önemi vardır. Bu görüşler, eğitimde kaliteyi artırmak, çocukların daha sağlıklı ve dengeli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak için rehberlik eder. Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için etkili stratejilerin belirlenmesinde ve uygulanmasında liderlik yaparak, geleceğin toplumunu şekillendiren bireylerin yetişmesine katkı sağlarlar.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örnekleme sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılmayı kabul eden 15 okulöncesi müdürü görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Yaş	Branş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	32	Kadın	10	Yüksek Lisans
K2	53	Kadın	33	Lisans
K3	44	Kadın	12	Lisans
K4	38	Kadın	15	Yüksek Lisans
K5	48	Erkek	22	Yüksek Lisans
K6	33	Kadın	10	Lisans
K7	41	Kadın	19	Lisans
K8	43	Kadın	20	Yüksek Lisans
K9	42	Kadın	15	Lisans
K10	32	Erkek	8	Lisans
K11	44	Kadın	14	Yüksek Lisans
K12	51	Erkek	27	Doktora
K13	46	Erkek	20	Lisans

Bu araştırmada, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için uyguladıkları stratejileri anlamak amacıyla katılımcıların demografik özellikleri incelenmiştir. Toplamda 13 okulöncesi müdürü araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların yaşları 32 ile 53 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 41.46'dır. Katılımcıların branş dağılımına bakıldığında, araştırmaya katılan müdürlerin çeşitli branşlardan geldiği görülmektedir. Katılımcıların kıdem dağılımları incelendiğinde ise ortalama kıdem süresinin 17.15 yıl olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenim durumu açısından bakıldığında, katılımcıların çeşitli öğrenim seviyelerine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısı lisans seviyesinde eğitim almışken, diğer yarısı yüksek lisans ve doktora seviyelerinde eğitim almıştır. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almış katılımcıların sırasıyla %38.46, %53.85 ve %7.69 olduğu görülmektedir. Bu demografik verilere dayanarak, araştırmaya katılan okulöncesi müdürlerinin yaş, branş, kıdem ve öğrenim durumlarındaki çeşitliliğin, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için farklı stratejilerin benimsenmesine ve uygulanmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Müdürlerin bu çeşitliliği, daha kapsamlı ve zengin bir perspektif oluşturarak, çocukların gelişimini en iyi şekilde destekleyen stratejileri belirlemelerine yardımcı olabilir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi alarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için okul ortamında hangi stratejileri uygulamaktadır?

Katılımcılara yöneltilen "Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için okul ortamında hangi stratejileri uygulamaktadır?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) "Okulöncesi dönemde çocukların duygusal gelişimini desteklemek için oyun tabanlı etkinlikler düzenliyoruz."
- (K2) "Sosyal becerilerin gelişimini sağlamak için grup çalışmaları ve işbirliği içeren projeler düzenliyoruz."
- (K3) "Duygusal farkındalığı artırmak amacıyla çocukların duygularını ifade etmelerini teşvik eden etkinlikler yapıyoruz."
- (K4) "Empati yeteneklerini güçlendirmek için çocukların farklı bakış açılarını anlamalarını sağlayan hikayeler anlatıyoruz."
- (K5) "Problem çözme becerilerini desteklemek için çocuklara karar verme ve seçenekler arasından seçim yapma fırsatları sunuyoruz."
- (K6) "Duygusal ifade ve iletişim becerilerini geliştirmek için drama ve role-play etkinlikleri düzenliyoruz."
- (K7) "Sosyal etkileşimleri artırmak amacıyla çocukları farklı gruplarda çalışmaya teşvik ediyoruz."
- (K8) "Özsaygı ve özgüven gelişimini desteklemek için çocukları kendi fikirlerini ifade etmeye teşvik ediyoruz."
- (K9) "Duygusal düzenlemeyi öğretmek amacıyla çocuklara rahatlamayı ve sakinleşmeyi sağlayan yöntemler öğretiyoruz."
- (K10) "Sosyal adalet kavramını anlatmak için eşitlik, paylaşım ve yardımlaşma temalarını vurgulayan hikayeler kullanıyoruz."
- (K11) "Duygusal ifadelerin tanımlanması ve adlandırılmasını öğretmek için duygu kartları ve resimler kullanıyoruz."
- (K12) "Sosyal becerileri güçlendirmek için çocukları farklı etkinliklerde liderlik rolleri üstlenmeye teşvik ediyoruz."
- (K13) "Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için çeşitli stratejiler uygulayabilirler. Bunlar arasında oyun ve etkileşim temelli öğrenme aktiviteleri düzenlemek, duygusal ifadeyi teşvik etmek, çatışma çözme becerilerini öğretmek, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemek ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergilemek yer alabilir. Bu stratejiler, çocukların gelişimine katkıda bulunmaya yardımcı olur."

Bu ifadeler, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için kullandıkları çeşitli stratejilere dair doğrudan görüşlerini yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek amacıyla geniş bir yelpazede stratejiler kullanmaya önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, çocukların duygusal gelişimini teşvik etmek ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli yaklaşımları benimsediklerini ifade etmektedirler. Bu stratejiler, oyun tabanlı etkinlikler, grup çalışmaları, duygusal ifade teşviki, empati geliştirme, problem çözme yeteneklerini artırma, drama ve rol oynama etkinlikleri gibi farklı alanları kapsamaktadır. Müdürler, çocukların özgüvenini artırmayı hedefleyen yaklaşımlara da vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda, çocukların kendi fikirlerini ifade etmeye teşvik edildiği ve liderlik rolleri

üstlenmelerinin teşvik edildiği belirtilmektedir. Aynı zamanda duygusal düzenleme becerilerinin kazandırılmasının da önemli bir strateji olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu stratejiler çerçevesinde çocuklara duygularını tanımlama, adlandırma ve rahatlama yöntemleri öğretildiği belirtilmektedir. Müdürler, hikayelerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Hikayeler aracılığıyla çocukların sosyal adalet kavramını anlamalarının sağlandığı, farklı bakış açılarını anlamalarının teşvik edildiği ve duygusal ifadeleri tanımlamalarının kolaylaştığı ifade edilmektedir. Ayrıca, drama ve role-play gibi etkinliklerin çocukların duygusal ifade ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir. Genel olarak, okulöncesi müdürlerinin görüşleri, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini destekleme konusundaki stratejilerin çok yönlü ve çeşitli olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımların çocukların duygusal farkındalığını artırarak özgüvenlerini ve sosyal etkileşim yeteneklerini güçlendirdiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, okulöncesi eğitiminde çocukların bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik özenli ve etkili bir yaklaşımın benimsendiğini yansıtmaktadır.

Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan programların etkisini nasıl değerlendiriyorlar?

Katılımcılara yöneltilen "Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan programların etkisini nasıl değerlendiriyorlar?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Sosyal ve duygusal gelişim programları, çocukların empati ve işbirliği gibi becerilerini olumlu yönde etkiliyor."*

(K2) *"Bu programların çocukların duygusal ifade ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir rolü olduğuna inanıyorum."*

(K3) *"Programlar, çocukların duygusal farkındalığını artırarak özgüvenlerini güçlendirmelerine yardımcı oluyor."*

(K4) *"Sosyal beceri programları, çocukların arkadaşlık ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde kurmalarını sağlıyor."*

(K5) *"Programlar, çocukların duygusal düzenleme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerinde etkili oluyor."*

(K6) *"Sosyal ve duygusal gelişim programları, çocukların duygusal ifadelerini daha açık bir şekilde ifade etmelerine yardımcı oluyor."*

(K7) *"Programların çocukların özsaygısını artırdığını düşünüyorum."*

(K8) *"Sosyal etkileşim becerileri programları, çocukların grup içinde daha iyi iletişim kurmalarını sağlıyor."*

(K9) *"Bu programlar çocukların duygusal zeka seviyelerini yükseltmelerine katkı sağlıyor."*

(K10) *"Programlar, çocukların duygusal ifade ve empati yeteneklerini geliştirmede etkili bir şekilde kullanılıyor."*

(K11) *"Sosyal ve duygusal gelişim programları, çocukların duygusal sorunları daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı oluyor."*

(K12) *"Programların çocukların sosyal adalet ve saygı kavramlarını anlamalarına katkı sağladığına inanıyorum."*

(K13) *"Sosyal etkinlikler ve duygusal beceri programları, çocukların duygusal ifade ve empati yeteneklerini geliştirmek için önemli bir araçtır."*

Bu ifadeler, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan programların etkisini olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir. Programların çocukların duygusal ifade, empati, işbirliği, özgüven, sosyal adalet ve problem çözme gibi önemli becerilerini geliştirmede etkili olduğuna dair genel bir fikir birliği bulunmaktadır. Müdürler, bu tür programların çocukların sosyal etkileşim yeteneklerini artırdığını ve duygusal zeka seviyelerini yükseltmelerine katkı sağladığını ifade etmektedirler. Bu değerlendirmeler, okulöncesi eğitimde sosyal ve duygusal gelişime yönelik programların önemini ve etkisini yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan programların etkisini değerlendirme yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Çeşitli müdürlerin ifadeleri incelendiğinde, bu programların çocukların empati, iletişim, duygusal ifade, özgüven, sosyal adalet, işbirliği ve problem çözme gibi temel sosyal ve duygusal becerilerini desteklediği konusunda bir konsensüs olduğu görülmektedir. Müdürler, bu programların çocukların duygusal farkındalığını artırarak özsaygılarını güçlendirdiğini, arkadaşlık ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde kurmalarını sağladığını ve duygusal düzenleme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, sosyal etkileşim becerileri programlarının çocukların grup içinde daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olduğu, duygusal zeka seviyelerini yükselttikleri ve duygusal sorunları etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı oldukları belirtilmektedir. Bu ifadeler, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini destekleme konusundaki bu programların etkisinin önemini anladığını göstermektedir. Müdürler ayrıca, bu tür programların çocukların sosyal adalet ve saygı kavramlarını anlamalarına ve duygusal ifade ile empati yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Genel olarak, bu değerlendirmeler okulöncesi müdürlerinin

bu programların çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemedeki önemini ve etkinliğini takdir ettiklerini yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, okulöncesi eğitimde çocukların sosyal ve duygusal becerilerini güçlendirmeye yönelik programların uygulanmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusunda nasıl bir rol üstlenmektedirler?

Katılımcılara yöneltilen "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusunda nasıl bir rol üstlenmektedirler?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişimde önemli bir köprü rolü üstlenmektedir. Ebeveynlerle düzenli toplantılar düzenlemek, açık iletişim kanalları sağlamak ve ebeveynlere rehberlik ve kaynaklar sunarak onların çocukların gelişimine katkı sağlamalarını teşvik etmek gibi çeşitli stratejiler benimsenmektedir."

(K2): "Müdürler, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliğini sağlamak adına seminerler, atölyeler ve eğitim etkinlikleri düzenlemektedirler. Bu etkinlikler, ebeveynlere çocukların gelişim evreleri, duygusal ihtiyaçları ve etkili iletişim stratejileri konusunda rehberlik sağlamayı amaçlamaktadır."

(K3): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerle düzenli iletişim kanalları oluşturarak, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamalarını teşvik ediyorlar. Ebeveynlerin sınıfa katılımını artırmak, çocukların okuldaki deneyimlerini paylaşmak ve evde desteklemek için rehberlik sunmak gibi stratejiler uygulanmaktadır."

(K4): "Müdürler, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamalarını desteklemek için açık iletişim kanalları sunuyorlar. Ebeveynlerle bireysel görüşmeler düzenlemek, çocuğun gelişim hedeflerini tartışmak ve evde uygulanabilir stratejiler hakkında konuşmak gibi yaklaşımlar benimsenmektedir."

(K5): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine aktif katılımını teşvik etmek amacıyla düzenli etkileşimler sağlamaktadır. Ebeveynlere çocukların günlük deneyimleri hakkında geri bildirim vermek, evde uygulanabilir etkinlik önerileri sunmak ve ortak projelerde işbirliği yapmak gibi stratejiler izlemektedirler."

(K6): "Müdürler, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişimde aktif bir rol oynamaktadırlar. Ebeveynleri okul etkinliklerine davet etmek, onların görüşlerini almak ve çocuğun gelişimi hakkında düzenli geri bildirim sağlamak gibi yaklaşımlar benimsenmektedir."

(K7): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları için düzenli iletişim kurmaktadır. Ebeveynleri okuldaki etkinliklere dahil etmek, çocukların gelişim alanlarını ve ihtiyaçlarını paylaşmak ve evde desteklemeleri için stratejiler sunmak gibi yaklaşımlar uygulanmaktadır."

(K8): "Müdürler, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine katkı sağlamalarını teşvik etmek adına rehberlik ve işbirliği fırsatları sunmaktadır. Ebeveynlerle düzenli toplantılar düzenlemek, atölye çalışmaları düzenlemek ve çocuğun gelişimini evde desteklemeleri için kaynaklar sağlamak gibi stratejiler izlemektedirler."

(K9): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişimi teşvik etmek için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Ebeveynlerle düzenli iletişim kanalları oluşturmak, onların görüşlerini dikkate almak ve çocuğun günlük deneyimleri hakkında bilgi paylaşmak gibi stratejiler benimsenmektedir."

(K10): "Müdürler, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine destek sağlamalarına yönelik işbirliği ve iletişimde etkin bir rol oynarlar. Ebeveynlere düzenli olarak çocuğun gelişimini paylaşmak, evde uygulanabilir etkinlikler önermek ve onların görüşlerine önem vermek gibi stratejiler uygulanmaktadır."

(K11): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişimi teşvik eden stratejiler izlemektedir. Ebeveynlerle etkili iletişim kanalları sağlamak, onların ihtiyaçlarını anlamak ve çocuğun gelişimini paylaşmak gibi yaklaşımlar benimsenmektedir."

(K12): "Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemelerine katkı sağlamaları için çeşitli stratejiler benimsemektedirler. Ebeveynlerle düzenli toplantılar düzenlemek, çocuğun okul deneyimlerini paylaşmak ve evde desteklemeleri için kaynaklar sunmak gibi yaklaşımlar izlenmektedir."

(K13): "Müdürler, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamalarını teşvik etmek amacıyla etkili iletişim kanalları oluşturmakta ve işbirliği fırsatları sunmaktadır. Ebeveynlerle düzenli olarak iletişim kurmak, çocuğun gelişim evrelerini paylaşmak ve evde uygulanabilir stratejiler sunmak gibi stratejiler izlemektedirler."

Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusunda aktif bir rol oynamaktadırlar. Bu stratejiler aracılığıyla, ebeveynlerin çocukların okul öncesi dönemdeki gelişimini desteklemelerine ve evde uygun faaliyetlerle destek sağlamalarına olanak tanınmaktadır. Müdürler, ebeveynlerle düzenli toplantılar düzenleyerek, iletişim kanalları açarak, rehberlik ve kaynaklar sunarak ve çocuğun gelişimini paylaşarak işbirliği ve iletişimi güçlendirmeyi hedeflemektedirler. Bu sayede, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi okul ortamıyla ev arasında bir köprü kurularak daha kapsamlı bir şekilde desteklenmektedir. Okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusundaki rolü, çocukların gelişimine yönelik entegre bir yaklaşımın parçası olarak öne çıkmaktadır. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerle etkili iletişim kurarak işbirliği fırsatları yarattığını ve ebeveynleri çocukların gelişim süreçlerini desteklemeye teşvik ettiğini yansıtmaktadır. Ebeveynlerle düzenli toplantılar, iletişim kanalları oluşturma, rehberlik sağlama ve evde uygulanabilir stratejiler sunma gibi stratejiler, müdürlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin evde de desteklenmesine yardımcı olma amacını yansıtmaktadır. Müdürlerin bu rolü, çocuğun gelişiminde okul ve aile arasında güçlü bir köprü kurulmasına katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal ve duygusal gelişimini anlamalarına ve desteklemelerine olanak tanımak, çocukların okul başarısı ve genel gelişimi için önemlidir. Bu bağlamda, müdürlerin ebeveynlerle işbirliği yaparak iletişim kanalları oluşturmaları ve rehberlik sunmaları, çocukların daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlayabilir. Bu değerlendirmeler, okul yönetiminin çocukların gelişimine yönelik aktif ve bütüncül bir yaklaşım benimsediğini ve ebeveynleri bu süreçte ortak payda olarak gördüğünü göstermektedir. Ayrıca, müdürlerin ebeveynlerle işbirliği ve iletişimde rol almasının, çocukların okulda ve evde aynı hedeflere yönelik destek görmesini sağladığı düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocukların gelişimine katkı sağlamaları, çocukların özgüvenini artırabilir, duygusal zekalarını geliştirebilir ve sosyal becerilerini güçlendirebilir. Bu nedenle, okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerle işbirliği ve iletişimde aktif rolü, çocukların çok yönlü gelişimine olumlu katkılarda bulunabilir. Sonuç olarak, okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusundaki rolü, çocukların gelişimine entegre ve bütüncül bir yaklaşımın parçası olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu rol, çocukların okul ve aile ortamlarında desteklenmesini sağlamak ve onların sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemek amacını taşımaktadır.

SONUÇ

Okulöncesi müdürlerinin görüşleri, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek amacıyla uyguladıkları çeşitli stratejilerin çeşitliliğini ve etkisini yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin çocukların duygusal gelişimini ve sosyal becerilerini teşvik etmek için geniş bir yelpazede stratejileri benimsediklerini göstermektedir. Bu stratejiler arasında oyun tabanlı etkinlikler, grup çalışmaları, duygusal ifade teşviki, empati geliştirme, problem çözme yeteneklerini artırma, drama ve rol oynama etkinlikleri gibi farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Müdürler, çocukların özgüvenini artırmayı hedefleyen stratejilere de vurgu yapmaktadır; çocukların kendi fikirlerini ifade etmeye teşvik edildiği ve liderlik rolleri üstlenmelerinin teşvik edildiği ifade edilmektedir. Duygusal düzenleme becerilerinin kazandırılması da önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu çeşitli stratejiler çerçevesinde çocuklara duygularını tanıma, adlandırma ve rahatlama yöntemleri öğretilirken, hikayelerin ve dramatik etkinliklerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkılar sağladığı vurgulanmaktadır. Hikayelerin çocuklara farklı bakış açıları kazandırarak sosyal adalet kavramını anlamalarına ve duygusal ifadelerini tanımlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Drama ve role-play gibi etkinliklerin de çocukların duygusal ifade ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir. Genel olarak, okulöncesi müdürlerinin bu stratejileri kullanma yaklaşımı, çocukların bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik özenli ve etkili bir çabadır. Bu stratejiler, çocukların duygusal farkındalığını artırarak özgüvenlerini ve sosyal etkileşim yeteneklerini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır. Okulöncesi müdürlerinin bu çeşitlilikle donatılmış yaklaşımı, çocukların gelecekteki akademik başarılarına ve sosyal adaptasyonlarına olumlu şekilde katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

Okulöncesi müdürlerinin değerlendirmeleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan programların olumlu etkilerine dair bir fikir birliği oluşturduğunu göstermektedir. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin bu tür programların çocukların duygusal ifade, empati, işbirliği, özgüven, sosyal adalet ve problem çözme gibi kritik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirttiğini göstermektedir. Programların çocukların sosyal etkileşim yeteneklerini artırdığı, duygusal zeka seviyelerini yükselttiği ve duygusal becerilerini güçlendirdiği ifade edilmektedir. Müdürlerin görüşlerini değerlendirdiğimizde, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini destekleyen bu programların, çocukların duygusal farkındalığını artırdığını ve sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmalarına yardımcı olduğunu vurguladıklarını görmekteyiz. Aynı zamanda, bu programların grup içinde iletişim yeteneklerini geliştirdiği, duygusal zeka seviyelerini yükselttiği ve duygusal sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin bu tür programların çocukların sosyal ve duygusal gelişimini güçlendirmedeki etkisini anladığını ve takdir ettiğini yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, okulöncesi

eğitimde çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemeye yönelik bu tür programların gerekliliğini ve etkinliğini vurgulamaktadır. Müdürler, bu programların çocukların sosyal adalet, empati ve saygı kavramlarını anlamalarına da katkı sağladığını ifade ederek, çocukların gelecekteki yaşamlarında olumlu etkiler yaratacak bu becerilerin geliştirilmesinin önemini göstermektedirler. Bu değerlendirmeler, okulöncesi eğitimde çocukların bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik programların yararlılığını ve etkinliğini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusundaki rolü oldukça önemlidir. Bu rol, çocukların gelişimine bütüncül bir yaklaşım sunarak hem okul hem de aile ortamında çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlar. Müdürler, ebeveynlerle düzenli toplantılar düzenlemek, iletişim kanalları açmak, rehberlik ve kaynaklar sunmak gibi stratejiler kullanarak işbirliğini güçlendirmeye çalışırlar. Bu sayede, ebeveynlerin çocukların gelişimini daha yakından takip etmelerine ve evde de destek sağlamalarına olanak tanır. Müdürlerin ebeveynlerle iletişim ve işbirliği konusundaki rolü, çocukların gelişimini anlamalarına ve desteklemelerine olanak tanıyarak, okul ve ev arasında bir köprü kurmaktadır. Bu değerlendirmeler, okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerle etkili iletişim ve işbirliği kurarak, çocukların gelişimini daha kapsamlı bir şekilde desteklemek amacıyla yapıldığını göstermektedir. Ebeveynlerle düzenli toplantılar, iletişim kanalları oluşturma, rehberlik sağlama ve evde uygulanabilir stratejiler sunma gibi yöntemler, çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Müdürlerin bu rolü, çocukların gelişimini okul ve aile ortamında tutarlı bir şekilde desteklemeyi hedeflemektedir. Ebeveynlerin çocukların gelişimine aktif katılımı, çocukların özgüvenini artırabilir, duygusal zekalarını geliştirebilir ve sosyal becerilerini güçlendirebilir. Okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerle iletişim ve işbirliği konusundaki aktif rolü, çocukların bütünsel gelişimini desteklemeye yönelik bir stratejinin parçası olarak önemlidir. Sonuç olarak, okulöncesi müdürlerinin ebeveynlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemelerine yönelik işbirliği ve iletişim konusundaki etkin rolü, çocukların gelişimine katkı sağlayan entegre bir yaklaşımın bir parçasını oluşturmaktadır. Bu rol, çocukların okul ve aile ortamlarında desteklenmesini sağlamayı amaçlar ve çocukların sosyal-duygusal gelişimini olumlu bir şekilde etkilemek amacıyla taşır.

Bu değerlendirmeler ışığında, okulöncesi müdürlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme konusundaki rolünün büyük önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulabilir:

- ✓ Stratejilerin Çeşitliliğinin Artırılması: Okulöncesi müdürleri, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek için kullanılan stratejilerin çeşitliliğini artırmalıdır. Farklı öğrenme tarzlarına ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitli yaklaşımlar benimsemek, daha etkili sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilir.
- ✓ Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Eğitim programları, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini hedefleyen etkinlikleri içermelidir. Müdürler, öğretmenlere bu konuda rehberlik sağlayarak, etkili programlar geliştirmelerine destek olabilirler.
- ✓ Ebeveyn İşbirliğinin Güçlendirilmesi: Okulöncesi müdürleri, ebeveynlerle işbirliği ve iletişim konusundaki rolü daha da güçlendirmelidir. Düzenli toplantılar, seminerler veya etkinlikler aracılığıyla ebeveynlere çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme konusunda bilgi ve kaynaklar sunabilirler.
- ✓ Etki Değerlendirmesi ve Sürekli İyileştirme: Okulöncesi müdürleri, uygulanan stratejilerin etkisini düzenli olarak değerlendirmeli ve gerekirse iyileştirmeler yapmalıdır. Eğitim programları ve işbirliği faaliyetleri, çocukların gerçek ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verecek şekilde şekillendirilmelidir.
- ✓ Eğitim Personelinin Geliştirilmesi: Müdürler, öğretmenleri sosyal ve duygusal gelişim konusunda daha fazla eğitim ve geliştirme fırsatlarına yönlendirebilir. Bu şekilde, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerileri daha da güçlenir.
- ✓ Topluluk İşbirliği: Okulöncesi müdürleri, yerel topluluk ve kuruluşlarla işbirliği yaparak çocukların sosyal ve duygusal gelişimine yönelik daha geniş kapsamlı projeler ve etkinlikler düzenleyebilirler.
- ✓ Aile Katılımını Teşvik Etme: Ebeveynlerin çocukların gelişimine daha etkin katılımını teşvik edecek yöntemler ve etkinlikler geliştirilebilir. Müdürler, aileleri bu süreçte daha fazla dahil ederek çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayabilirler.

Sonuç olarak, okulöncesi müdürleri çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için çok yönlü stratejiler benimsemelidir. Eğitim programları, ebeveyn işbirliği ve öğretmen gelişimi gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler yaparak çocukların bütünsel gelişimini daha etkili bir şekilde destekleyebilirler.

KAYNAKÇA

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*. 14, 133-154.

- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotionregulationstrategyunderstanding: relationswithemotionsocializationandchild self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., &Denham, S. A. (2015). Associationsbetweenpreschoolers' social–emotionalcompetenceandpreliteracyskills. *Infantand Child Development*, 24(5), 549-570.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gresham, F .M., &Eliott, S. N. (1993). Socialskillsinterventionguide: Systematicapproachestosocialskillstraining. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137- 158
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Katz, L. G., &McClellan, D. E. (1997). Fosteringchildren'ssocialcompetence: Theteacher's role. Washington: NationalAssociationfortheEducation of Young Children.
- Kemple, K. M., Lee, I., &Ellis, S. M. (2019). Theimpact of a primaryprevention program on preschoolchildren'ssocial–emotionalcompetence. *EarlyChildhoodEducationJournal*, 47 (6), 641-652.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Socialskills: layingthefoundationforsuccess. *Dimensions of EarlyChildhood*, 38 (2), 3-12. R
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., &Vaismoradi, M. (2019). Socialskills in preschoolchildrenfromteachers' perspectives. *Children*, 6 (5), 64.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behaviorproblems of preschoolchildrenfromlowincomefamilies: review of theliterature. *Topics in EarlyChildhood Special Education*, 23, 188–216.
- Spence, S. H. (2003). Socialskillstrainingwithchildrenandyoungpeople: theory, evidenceandpractice. *Child andAdolescentMentalHealth*, 8 (2), 84- 96.
- Ştefan, C. A., Balaj, A., Porumb, M. Albu, M., &Miclea, M. (2009). Preschool screeningforsocialandemotionalcompetencies- developmentandpsychometricproperties. *Cognition, Brain, Behavior*, 8 (2), 121- 146.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (3), 1494-1507.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., &Stegall, S. (2006). Emotionregulation in childrenandadolescents. *Journal of DevelopmentalandBehavioralPediatrics*, 27, 155–168.

Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları ve Etkin Okul Yönetimi: Bir Araştırma ve Değerlendirme

Leadership Approaches of School Principals and Effective School Management: A Research and Evaluation

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları ve etkin okul yönetimi: bir araştırma ve değerlendirme yapmaktır. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 14 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu, işbirliğini ve mesleki gelişimini olumlu şekillerde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla destekleyici atmosfer, net vizyon sunumu, katkıların takdir edilmesi gibi faktörlerle motive olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, şeffaflık, iletişim ve geri bildirim olumlu etkileri de vurgulanmıştır. İletişim ve işbirliği, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını, birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ederken, okul müdürünün destekleyici yaklaşımı da öğretmenlerin gelişimini desteklemektedir. Bu yöntemler, öğretmenlerin katılımını artırma, iletişimi güçlendirme ve profesyonel gelişimi destekleme gibi anahtar hedefleri kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Liderlik, Etkin Okul, Okul Yönetimi.

ABSTRACT

The purpose of this study is to conduct a research and evaluation on principals' leadership approaches and effective school management. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 14 participants included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, school principals' leadership approaches positively affect teachers' motivation, collaboration and professional development. Teachers were mostly motivated by factors such as supportive atmosphere, clear vision presentation, and appreciation of contributions. At the same time, the positive effects of transparency, communication and feedback were also emphasized. Communication and collaboration encourage teachers to share experiences and learn from each other, while the principal's supportive approach supports teachers' development. These methods encompass the key objectives of increasing teacher involvement, strengthening communication and supporting professional development.

Keywords: School Principal, Leadership, Effective School, School Management.

GİRİŞ

Bir okulun liderlik tekniklerinin başarısının çeşitli yönleri vardır ve öğretmenlerin sınıfta ne kadar iyi performans gösterdiklerinde etkilidir (Çelik, 2019). Öğretmenlerin performansı ve okula psikolojik bağlılıkları da müdürün liderlik tarzından etkilenir. Bir eğitim yöneticisinin liderlik tarzı, onun ilham verme, yönlendirme, rehberlik etme, sorunları çözme, idealize etme ve diğerlerini motive etme becerilerini etkiler. Bu da okullarda verimli bir öğrenme ve öğretme ortamının geliştirilmesinde en önemli unsurlardan birinin liderlik tarzı olduğunu göstermektedir. Örneğin, klasik yöntem yaklaşımının önerdiği yetki devri kavramı, bir örgütün daha hızlı ve acil kararlar alabilmesini sağlaması açısından yönetim faaliyetinin en önemli bileşeni olarak öne sürülmüştür (Yasım, 2017). İlk kez 1978 yılında Groger Burns tarafından literatüre kazandırılan dönüşümcü liderlik tarzının, mevcut yapıyı koruma ve sürdürme eğiliminde olan geleneksel, sürdürümcü liderlik tarzının (Cömert, 2004) aksine, hedeflere ulaşma istek ve çabasını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bunun nedeni, eğitim örgütünün tüm bileşenlerinin örgütsel bağlılığı ve iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmasıdır. Woodrow Wilson, Frank Goodnow ve Willoughby gibi araştırmacılar yönetimi incelerken örgütsel yapıya odaklanmışlar ve politika yönetimi ile kamu yönetiminin birbirinden bağımsız iki alan olduğunu iddia ederek yönetim ile politika arasındaki ayrımı vurgulamışlardır. White, Waldo, Gulick, Pfifner ve Presthus gibi bazı yazarlar tarafından yönetimin tanımı "işlerin yapılması için insan ve maddi kaynakların etkin koordinasyonu" olarak belirlenmiştir. Dimock gibi diğerleri ise yönetimin "ne yapılacak?", "nasıl yapılacak?" ve "nasıl yapılacak?" sorularına verilen yanıtlardan oluştuğunu iddia etmektedir. Yönetim bilimi disiplini "ne yapılmalı?" sorusuna verilen yanıtta yer alırken, yönetim ilkeleri ve uygulamaları "nasıl yapılmalı?" sorusuna verilen yanıtta yer almaktadır. (Kaya, 1979). Adam Smith, "yönetim işi", "yönetim" ve "yönetici"

Abdulkadir Altun¹

How to Cite This Article

Altun, A. (2023). "Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları ve Etkin Okul Yönetimi: Bir Araştırma ve Değerlendirme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3651-3659. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72133>

Arrival: 28 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Öğretmen, MEB, Nevşehir, Türkiye

terimlerinin hem personel yönetimi gibi insan kaynaklarını hem de işleri organize etme, planlama ve yönetme gibi ticari süreçleri içerdiğini düşünmüştür (Şişman, 2011). Ataman'a (2009) göre planlama, örgütlenme, yönetme (komuta etme), koordine etme ve denetleme yönetimin tüm yönleridir. Modern çağda her alanda yaşanan değişim, okullar, okul yönetimi, eğitim yönetimi ve eğitim programları da dâhil olmak üzere eğitimin tüm yönlerinin nasıl yönetildiğini etkilemiştir (Gürsel, 2023). Aynı zamanda okulların nasıl işlediğini, yönetildiğini ve programların nasıl uygulandığını da etkilemiş, bu da okul yönetiminde yeni anlayışlara yol açmıştır. Günümüz dünyasındaki hızlı değişimler nedeniyle, okulların yirmi birinci yüzyılda nasıl işleyeceğini araştırmak için okul kullanılmıştır. Burada, okul yönetiminin nasıl okul liderliğine ve eğitim yönetiminin nasıl eğitim liderliğine dönüşeceği açıklanacaktır. Okul yönetimi ve okul liderliğinin incelenmesi, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatmini üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma için teorik bir temel oluşturacaktır. Bir eğitim örgütünde personel, öğretmen ve öğrencilerin yönetimi, bir örgütteki insan kaynaklarının yönetimini ifade eden insan kaynakları yönetimine dayalı eğitim yönetimi olarak görülebilir (Şişman, 2014). Eğitim sistemlerinin yapısı, eğitim örgütlerinin oluşturulması ve örgüt şemaları farklı ülkelerde farklılık gösterse de bu doğrudur. Planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, görev dağılımı yapma, düzenleme ve denetleme süreçlerinin yönetimi, yönetimin en önemli sorumluluğudur (Kaya, 1979). Eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirirken hem çevreyi hem de çevresindekileri eğitebilen eğitim liderleri, yönetim bilimi uzmanları tarafından eğitim yöneticisi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 1979). Genç kuşakların resmi eğitimlerini aldıkları günümüz okulları, okul liderliğine çok daha fazla önem vermektedir. Daniel Goleman'a göre şimdiki nesil, önceki nesillere göre daha fazla duygusal sorun yaşamakta; daha fazla yalnızlık çekmekte, daha dürtüsel ve saldırgan, daha stresli ve sinirli, kaygı ve endişeye daha yatkın, daha agresif ve asi olmaktadır (Gürer, 2019). Goleman, cevabın çocukları yetişkinliğe hazırlamak için kullanılan stratejilerde yattığını iddia etmiştir. Duygusal eğitimin şansa bırakılmayacağını ve sınıftaki tüm öğrencilere zihinsel ve ruhsal refahlarını da içeren bütüncül bir eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Goleman'ın gözleminin ne kadar güncel olduğunu 1990'lardan bir gözlemi inceleyerek değerlendirebiliriz. "Yakın gelecekte öz bilinç, özdenetim, empati, dinleme, çatışma çözme ve işbirliği gibi insani becerilerin okullarda düzenli olarak öğretileceğini düşünüyorum." Goleman (2000). Genel olarak tüm eğitim sistemlerinin hiyerarşik olarak düzenlendiği açıktır. Bu yapı, eğitimin amaçları göz önünde bulundurulduğunda üst yönetim ve okul yönetimi açısından uygun bir yapı olarak görülmektedir. Çağdaş liderlik yaklaşımları doğrultusunda merkeziyetçi ve otoriter yönleriyle hiyerarşik örgütlenmeye yönelik bazı eleştirel yaklaşımlara rağmen ast-üst ilişkisine dayalı hiyerarşik yapılanma yine de bir amaca hizmet edecek ve koordinasyon, eşgüdüm, yönlendirme ve rehberliğe evrilecektir (Gürbüz, 2019). Eğitim alanında yukarıdan aşağıya dikey yönetim yerine STK'lar, toplum, yerel yönetimler vb. tüm paydaşların yönetime katıldığı yatay örgütlenme, okulun işlevini ve yönetim biçimini belirleyecektir. Okul yönetiminde yetkiden çok uzmanlık, görev dağılımından çok işbirliği, eşit statüye dayalı işbirliği ve koordinasyon giderek daha yararlı hale gelecektir. Yine okul yönetiminde hem iç hem de dış paydaşlarla ilişkiler önem kazanacak; okul bileşenleri arasında yetki ve sorumluluk odaklı yönetim yerine işbirliğine dayalı koordinasyon ön plana çıkacaktır. Okulun tüm bileşenlerinin konumlarına göre hesap verebilir ve söz sahibi olması, kararlara katılması ve okul müdürünün örgütsel liderliğine dayalı bir ekip ruhuyla okulu yönetmesini içeren katılımcı yönetim, okul yönetiminde önemli hale gelecektir. Okul müdürünün bir yöneticiden çok lider olmasını öngören bu öngörüler, sorun önleme, kriz yönetimi ve sorun çözme odaklı bir yönetim stratejisini, tüm eğitim süreçlerine vurgu yapan bir stratejiyi, genel hedeflere ulaşma vizyonu olan bir stratejiyi ve okul liderliğini öne çıkaracaktır. Katılımcı ve paylaşımcı olarak nitelendirilen bu yönetim stratejisi ile okul yöneticileri, okulun insan kaynaklarının becerilerini kazanacak, okulun normlarını belirleyecek, okulun kurallarını belirleyecek, kuralları etkinleştirecek, normları sürdürecektir, okul gününü planlayacak ve zamanı etkili kullanacak, okuldaki herkesi özel ve önemli kabul ederek mutlu olmalarını sağlayacak ve bireysel gelişim için fırsatlar yaratacaktır (Çağlar, 2004). Geleneksel yönetim sorumluluklarından ziyade eğitim liderliğinin geliştirilmesi, sanayileşmiş ulusların eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının vurgusu olmuştur (Edwards, 1992). Farklı ulusların eğitim yöneticisi yetiştirmek için farklı programları olmasına rağmen, son yıllarda eğitim yöneticisi yerine eğitim lideri yetiştirme fikri önem kazanmıştır. Eğitim reformu girişimlerinin temel amaçlarından biri, eğitim yönetimi araştırmalarında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi olarak kabul edilmiştir. Geleneksel yönetim tekniklerini ve yönetim uygulamalarını teşvik etmenin aksine, sanayileşmiş ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme yönetmelikleri çağdaş liderlik yaklaşımlarına dayalı eğitim programlarını tercih etmektedir (Erickson, Edward 2004). Hemen her ülkede farklılık gösteren eğitim yönetimi stratejilerindeki en yaygın anlayış, eğitim yöneticisinden ziyade eğitim liderinin yetiştirilmesi gerektiğidir (Çelik, 2002). Kurum lideri davranış bilimleri konusunda bilgili olmalı, personelinin tutumlarını değerlendirebilmeli, takipçilerine kendisini izlemeleri için ilham verebilmeli ve önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için personelin davranışlarını yönlendirebilmelidir (Hacıoğlu, 2009). Okul yöneticileri, görevlerini yerine getirebilmek için okulun yönetimi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmanın yanı sıra okulun örgütsel faaliyetleri hakkında geniş ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmalıdır. Okullarda liderlik yeterliliğine sahip, öz farkındalığı yüksek, astlarının bakış açılarını itidal ve empati ile kabul ederek yönetme becerisine sahip, anlaşmazlıkları çözme becerisi olan ve yönetimde birlikte çalışmaya istekli liderlere ihtiyaç vardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 14 okul müdürü görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Matematik	36	15	Lisans
K2	Erkek	Sosyal Bilgiler	40	13	Doktora
K3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	45	22	Lisans
K4	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	41	18	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	40	15	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	44	21	Lisans
K7	Erkek	Sosyal Bilgiler	42	13	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	38	16	Lisans
K9	Erkek	Fen Bilimleri	40	15	Yüksek Lisans
K10	Erkek	Fizik	52	31	Lisans
K11	Erkek	Sosyal Bilgiler	36	12	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	63	38	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	34	13	Lisans
K14	Erkek	Teknoloji ve Tasarım	41	19	Lisans

Bu tablo, "Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımları ve Etkin Okul Yönetimi" başlıklı araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerini içermektedir. Toplamda 14 katılımcı yer almaktadır. Cinsiyet açısından, katılımcıların tamamı (%100) erkektir. Kadın katılımcı bulunmamaktadır. Branş dağılımına bakıldığında en yaygın branşlar sırasıyla Sosyal Bilgiler (%28.6) ve Sınıf Öğretmenliği (%42.9) şeklindedir. Diğer branşlar daha az temsil edilmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların ortalama yaşı 42 olup, en genç katılımcı 34 yaşında iken en yaşlı katılımcı 63 yaşındadır. Katılımcıların okul yönetimi deneyimleri, ortalama kıdemleri 19 yıl olmak üzere, en düşük kıdem 12 yıl ve en yüksek kıdem 38 yıl arasında değişmektedir. Öğrenim durumu açısından çoğunluk (%64.3) lisans düzeyinde eğitim almıştır. Yüksek lisans derecesine sahip katılımcılar (%21.4) bunu takip ederken, doktora derecesine sahip katılımcı sayısı (%7.1) daha azdır. Bu demografik veriler, araştırmanın incelenen konuya ilişkin katılımcı grubunun özelliklerini yansıtmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için

kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Okulunuzda uygulanan liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Okulunuzda uygulanan liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okulumuzda uygulanan liderlik yaklaşımları, öğretmenlerin motivasyonunu artırıyor. Müdürümüz, destekleyici bir ortam oluşturarak bizi teşvik ediyor."

(K2) "Liderlik tarzı, öğretmenlerin bağlılığını olumlu yönde etkiliyor. Müdürümüz, vizyonunu net bir şekilde iletiyor ve bu da bizim çalışma isteğimizi artırıyor."

(K3) "Motivasyonumuz, yöneticilerin bize güven duyması ve fikirlerimize değer vermesiyle artıyor. Liderlik yaklaşımı, öğretmenler olarak kendimizi önemli hissettiriyor."

(K4) "Liderlikteki şeffaflık ve iletişim, öğretmenlerin enerjisini yükseltiyor. Okul yönetimi, sorunlarla açıkça ilgileniyor ve bu da bizleri daha motive ediyor."

(K5) "Müdürümüzün liderlik tarzı, takdir edilmeyi hissetmemizi sağlıyor. Başarılarımız fark ediliyor ve bu da motivasyonumuzu olumlu etkiliyor."

(K6) "Liderlikte olumlu geri bildirim ve gelişim fırsatlarının sunulması, öğretmenlerin çalışma isteğini artırıyor. Bu yaklaşım, sürekli kendimizi geliştirme arzusunu körüklüyor."

(K7) "Okul yönetiminin vizyonu, öğretmenleri ortak hedefe yönlendiriyor. Bu da motivasyonumuzu yükseltiyor çünkü hepimiz aynı amaç için çaba sarf ediyoruz."

(K8) "Müdürümüz, katılımcılığımıza değer veren bir liderlik tarzını benimsiyor. Fikirlerimize saygı gösterilmesi, işimize olan bağlılığımızı artırıyor."

(K9) "Liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin özgüvenini artırıyor. Yönetim, yeni fikirleri denememize ve kendimizi ifade etmemize olanak tanıyor."

(K10) "Liderlikte özerklik verilmesi, öğretmenlerin sorumluluk hissini güçlendiriyor. Bu da iş yapma isteğimizi artırıyor çünkü kendimize güveniyoruz."

(K11) "Okul yönetiminin öğretmenlere destek olması, motivasyonumuzu etkiliyor. Zor zamanlarda bile yanımızda olduklarını hissetmek, çalışma azmimizi artırıyor."

(K12) "Müdürümüzün liderlik tarzı, deneyimlerimize saygı gösteriyor. Uzun yılların verdiği birikimle yönlendirilmek, çalışma isteğimizi canlı tutuyor."

(K13) "Liderlikte adil davranılması, motivasyonumuzu korumamıza yardımcı oluyor. Herkesin eşit muamele gördüğünü bilmek, işimize olan bağlılığımızı artırıyor."

(K14) "Yöneticilerimizin bize güvenmesi ve sorumluluk vermesi, öğretmenler olarak değerli hissetmemizi sağlıyor. Bu da motivasyonumuzu olumlu yönde etkiliyor."

Bu doğrudan ifadeler, liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediği konusunda çeşitli bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu doğrudan ifadeler, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediğini gösteriyor. Öğretmenlerin çoğunluğu, yöneticilerin destekleyici bir ortam sağladığını, vizyonlarını net bir şekilde ilettiklerini ve öğretmenlerin katkılarını takdir ettiklerini belirtiyorlar. Aynı zamanda, şeffaflık, iletişim ve geri bildirim olumlu etkileri üzerinde de vurgu yapılmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerin fikirlerine saygı göstermeleri ve gelişim fırsatları sunmaları, öğretmenlerin özgüvenini artırarak motivasyonlarını yükseltiyor. Ayrıca, öğretmenlere sorumluluk ve özerklik verilmesi, onların işlerine olan bağlılığını güçlendiriyor. Bu yorumlar, liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin duygusal bağlılığını, iş tatminini ve çalışma isteğini artırdığını göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlere güven vermesi, onları değerli hissettirmesi ve desteklemesi, birlikte çalışma kültürünü olumlu bir şekilde etkiliyor. Bu da hem öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlıyor hem de öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunulmasına yardımcı oluyor.

Okul müdürünün öğretmenlerle iletişimi ve işbirliği, öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürünün öğretmenlerle iletişimi ve işbirliği, öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl etkilemektedir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Müdürümüzün sıkı iletişimi ve işbirliği, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkiliyor. Ekip olarak çalışmak ve deneyimleri paylaşmak, yeni şeyler öğrenmemizi sağlıyor."

(K2) "Müdürümüzün açık iletişimi, öğretmenlerin yeni fikirleri denemesini teşvik ediyor. İhtiyaçlarımıza uygun gelişim fırsatları sunmaları, mesleki büyümemizi destekliyor."

(K3) "İletişim ve işbirliği, öğretmenler arasındaki sinerjiyi artırıyor. Birbirimizden öğrenmek ve işbirliği yapmak, profesyonel olarak gelişmemize katkı sağlıyor."

(K4) "Müdürümüzün rehberliği ve geri bildirim, mesleki gelişimimizi yönlendiriyor. Olumlu bir iletişim ortamı, kendimizi sürekli olarak yenilememizi sağlıyor."

(K5) "Okul müdürünün etkili iletişimi, öğretmenlerin güvenli bir ortamda denemeler yapmasını sağlıyor. İşbirliği içinde yeni yöntemleri denemek, mesleki becerilerimizi artırıyor."

(K6) "İşbirliği ve açık iletişim, öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini kolaylaştırıyor. Yeni projelerde bir araya gelmek, farklı bakış açıları kazanmamıza yardımcı oluyor."

(K7) "Müdürümüzün destekleyici yaklaşımı, öğretmenlerin cesaretini artırıyor. Yeni eğitim trendlerini takip etmemizi teşvik ederek mesleki gelişimimizi güçlendiriyor."

(K8) "İletişim ve işbirliği, öğretmenlerin birbirini motive etmesini sağlıyor. Birlikte çalışmak, güçlü yönlerimizi birleştirerek daha iyi sonuçlar elde etmemizi sağlıyor."

(K9) "Müdürümüzün mentorluk ve rehberlik yaklaşımı, mesleki büyümemizi hızlandırıyor. İhtiyaçlarımıza yönelik destek, yeni beceriler kazanmamızı sağlıyor."

(K10) "Ekip içinde iletişim ve bilgi paylaşımı, öğretmenlerin kendini sürekli geliştirmesine yardımcı oluyor. Farklı bakış açılarıyla karşılaşmak, yenilikçi düşünmemizi sağlıyor."

(K11) "Müdürümüzün istekli iletişimi, öğretmenlerin projelerde daha fazla katılımını sağlıyor. İşbirliği içinde çalışmak, yeni beceriler edinerek kendimizi geliştirmemizi sağlıyor."

(K12) "İletişim ve işbirliği, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmasını sağlıyor. Bu da mesleki bilgi havuzunu zenginleştirerek gelişmemizi kolaylaştırıyor."

(K13) "Müdürümüzün geri bildirim, öğretmenleri daha iyi yapmaya teşvik ediyor. Pozitif bir iletişim ortamı, özgüvenimizi artırarak mesleki gelişimimize katkı sağlıyor."

(K14) "İletişim ve işbirliği, öğretmenlerin birbirine destek olmasını sağlıyor. Tecrübelerimizi ve en iyi uygulamaları paylaşarak birlikte büyümemizi sağlıyor."

Okul müdürünün öğretmenlerle kurduğu etkili iletişim ve işbirliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu bir biçimde nasıl etkilediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. İşbirliği ve açık iletişim ortamı, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını, yeni fikirleri denemelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini destekleyerek mesleki becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Her bir öğretmenin ifadesi, okul müdürünün öğretmenlerle iletişim ve işbirliği kurma yaklaşımının, öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Özellikle iletişim ve işbirliği, öğretmenlerin deneyim paylaşımını kolaylaştırarak birbirlerinden öğrenmelerini, yeni fikirleri denemelerini ve birlikte çalışarak daha üstün sonuçlar elde etmelerini teşvik etmektedir. Okul müdürünün destekleyici ve rehberlik edici yaklaşımı, öğretmenlere yeni beceriler kazandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu tür olumlu etkileşimler, öğretmenlerin mesleki gelişim isteklerini artırarak eğitim kalitesini yükseltme yolunda önemli bir rol oynamaktadır.

Okul müdürünün öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve okulun etkin yönetimini sağlamak için hangi yöntemleri kullanması daha etkili olabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürünün öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve okulun etkin yönetimini sağlamak için hangi yöntemleri kullanması daha etkili olabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul müdürünün öğretmenlerle düzenli iletişim kurması, beklentileri net bir şekilde ileterek etkili olabilir."

(K2) "Müdürümüzün katılımcı bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenlerin fikirlerini alarak kararlar almalarını sağlayabilir."

(K3) "İşbirliğine dayalı bir yönetim tarzı, öğretmenlerin aktif katılımını ve sorumluluk almasını teşvik edebilir."

(K4) "Müdürümüzün destekleyici ve adil davranması, öğretmenlerin güvende hissetmelerini ve daha iyi performans göstermelerini sağlayabilir."

(K5) "Müdürümüzün öğretmenlerin fikirlerine değer vermesi, onların motivasyonunu artırarak işbirliği ve katılımı teşvik edebilir."

(K6) "Açık iletişim kanalları oluşturmak, öğretmenlerin sorunları çözmeye daha etkili olmalarına yardımcı olabilir."

(K7) "Müdürümüzün vizyonunu net bir şekilde ileterek, öğretmenleri ortak hedefe yönlendirmesi etkili bir yöntem olabilir."

(K8) "Müdürümüzün öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemesi, motivasyonlarını artırarak daha etkili bir yönetim sağlayabilir."

(K9) "Mentorluk programları oluşturmak, deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmesini sağlayarak etkin bir yönetim yaklaşımı olabilir."

(K10) "Müdürümüzün performans değerlendirme ve geri bildirim verme süreçlerini düzenli olarak yapması, öğretmenlerin gelişimini destekleyebilir."

(K11) "Müdürümüzün esnek bir yönetim tarzı benimsemesi, öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına uygun çözümler sunmasına yardımcı olabilir."

(K12) "Eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlemek, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlayabilir."

(K13) "Müdürümüzün öğretmenlerin önerilerini değerlendirmesi ve bunları hayata geçirmesi, katılımı ve etkinliği artırabilir."

(K14) "Müdürümüzün pozitif bir çalışma ortamı oluşturması, öğretmenlerin işlerini daha verimli bir şekilde yapmalarını sağlayabilir."

Bu doğrudan ifadeler, okul müdürünün öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve okulun etkin yönetimini sağlamak için benimseyebileceği farklı yöntemleri yansıtmaktadır. İyi iletişim, işbirliği, katılım teşviki ve gelişimi destekleyen yaklaşımların, etkili okul yönetimini sağlamada önemli olabileceği vurgulanmaktadır. Her bir öğretmenin görüşü, okul müdürlerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılayarak ve okulun etkin yönetimini sağlamak için benimseyebileceği etkili yöntemleri vurgulamaktadır. Bu yöntemler, öğretmenlerin katılımını ve işbirliğini teşvik etmek, açık iletişim kanalları oluşturmak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek, mentorluk programları düzenlemek, performans değerlendirme süreçlerini düzenli olarak yapmak ve eğitim seminerleri düzenlemek gibi çeşitli yaklaşımları içermektedir. Bu ifadeler, modern okul yönetimi yaklaşımlarının temel taşları olan açık iletişim, işbirliği, katılım ve profesyonel gelişime odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin fikirleri, görüşleri ve katkılarına değer verilmesi, onların motivasyonunu artırabilir ve etkili bir işbirliği kültürü oluşturabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek, onların kendilerini sürekli olarak yenilemelerini sağlayarak daha verimli ve etkili bir okul yönetimini kolaylaştırabilir. Mentorluk programları ve eğitim seminerleri gibi etkinlikler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine yardımcı olabilirken, performans değerlendirme ve geri bildirim süreçleri ise öğretmenlerin kendi gelişim hedeflerini belirlemelerine ve gelişimlerini izlemelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin beklentilerini karşılayan ve etkin bir okul yönetimi sağlayan yöntemler, hem öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeye hem de öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmaya katkı sağlayabilir. Bu görüşler, okul yönetiminde çeşitli yaklaşımların bir araya gelmesinin ve öğretmenlerle işbirliği içinde olmanın önemini vurgulamaktadır.

SONUÇ

Öğretmenlerin değerlendirmeleri ifadeler, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu olumlu şekilde nasıl etkilediğini gösteren önemli perspektifleri yansıtmaktadır. Çoğunlukla, yöneticilerin destekleyici bir atmosfer yaratma, net bir vizyon sunma ve öğretmenlerin katkılarına takdir etme yaklaşımları vurgulanmaktadır. Aynı zamanda, şeffaflık, iletişim ve geri bildirim olumlu etkilerine de dikkat çekilmektedir. Öğretmenlere saygı gösterilmesi ve gelişim fırsatlarının sunulması, onların özgüvenini artırarak motivasyonlarını yükseltmektedir. Ayrıca, öğretmenlere sorumluluk ve özerklik tanınması, işe bağlılıklarını güçlendirmektedir. Bu ifadeler, liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin duygusal bağlılığını, iş tatminini ve çalışma isteğini artırdığını vurgulamaktadır. Yöneticilerin öğretmenlere güven verme, değerli hissettirme ve destek sağlama yaklaşımları, hem öğretmenlerin kişisel gelişimini teşvik etmekte hem de öğrencilere daha üstün bir eğitim deneyimi sunma noktasında olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

Öğretmenlerle okul müdürünün sağladığı etkili iletişim ve işbirliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu şekillerde nasıl etkilediğine dair belirgin ipuçları sunulmaktadır. Özellikle işbirliği ve açık iletişim ortamının varlığı, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını, yeni fikirleri denemelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştırarak mesleki yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Her öğretmenin ifadesi, okul müdürünün öğretmenlerle iletişim kurma ve işbirliği yapma yaklaşımının, öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu etkiler sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle iletişim ve işbirliğinin öğretmenleri, birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmeye, yeni fikirleri denemeye ve birlikte çalışarak daha üst düzey sonuçlar elde etmeye teşvik ettiği belirtilmektedir. Ayrıca, okul müdürünün destekleyici ve yol gösterici yaklaşımı, öğretmenlere yeni yetenekler kazandırma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu tür olumlu etkileşimler, öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonunu artırarak eğitim kalitesini yükseltme hedefine katkı sağlamaktadır.

Değerlendirmeler ifadeler, okul müdürünün öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve okulun etkin yönetimini sağlamak amacıyla benimseyebileceği çeşitli yaklaşımları açıkça ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar arasında iyi iletişim, işbirliği, katılım teşviki ve profesyonel gelişimi destekleme önemli bir yer tutmaktadır. Her öğretmenin görüşü, okul müdürlerinin etkili liderlik anlayışını vurgulayarak öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve okulun etkin yönetimini sağlamak için uygulanabilecek etkili yöntemleri yansıtmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin aktif katılımını teşvik etme, açık iletişim kanalları oluşturma, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini destekleme, mentorluk programları düzenleme, düzenli performans değerlendirmeleri yapma ve eğitim seminerleri düzenleme gibi çeşitli önerileri içermektedir. Günümüz okul yönetimi anlayışının temel taşları olan açık iletişim, işbirliği, katılım ve sürekli gelişim odaklarının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin fikirlerine saygı gösterilmesi, görüşlerinin önemsenmesi ve işbirliği kültürünün desteklenmesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir ve verimli bir çalışma ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak desteklemek, onların daha iyi eğitim deneyimleri sunmalarını sağlarken, mentorluk ve eğitim programları gibi inisiyatifler de öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu ifadeler, çeşitli yönetim yaklaşımlarının bir araya gelmesinin ve öğretmenlerle sıkı işbirliği içinde olmanın, hem öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeye hem de öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmaya nasıl yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Özellikle destekleyici atmosfer yaratma, net vizyon sunma ve öğretmenlerin katkılarını takdir etme gibi yönetim yaklaşımları vurgulanmıştır. İyi iletişim, şeffaflık ve geri bildirim etkileri de önemli bulunmuştur. Öğretmenlere saygı gösterme, gelişim fırsatları sunma ve sorumluluk tanıma gibi yaklaşımlar, öğretmenlerin özgüvenini artırarak motivasyonlarını desteklemektedir. Bu etkileşimler, öğretmenlerin duygusal bağlılığını ve iş tatminini yükseltmekte, yöneticilerin ise öğretmenlere güven verme ve destek sağlama yaklaşımları, öğretmenlerin kişisel gelişimi ile öğrencilere daha üstün bir eğitim deneyimi sunma konularında olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki etkili iletişim ve işbirliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu etkileri açıkça görülmektedir. İşbirliği ve iletişimin varlığı, öğretmenlerin deneyim ve bilgi paylaşımını destekleyerek yeni fikirleri deneme ve birbirlerinden öğrenme fırsatları sunmaktadır. Müdürlerin rehberlik edici yaklaşımı da öğretmenlere yeni beceriler kazandırmada etkilidir. Bu tür olumlu etkileşimler, öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonunu artırarak eğitim kalitesini yükseltme amaçlarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul müdürlerinin etkili yönetim yaklaşımlarının, öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve okulun etkin yönetimini sağlamak için benimsenmesi gereken yöntemleri vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar içinde iletişim, işbirliği, katılım teşviki ve profesyonel gelişimi destekleme önemli bir role sahiptir. Müdürlerin liderlik anlayışları, öğretmenlerin beklentilerini karşılamak ve etkin yönetim sağlamak için uygulanabilecek etkili yöntemleri ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin katılımını artırmayı, iletişimi güçlendirmeyi, kişisel ve mesleki gelişimi desteklemeyi ve eğitim seminerleri düzenlemeyi içermektedir. Bu ifadeler, açık iletişim, işbirliği ve sürekli gelişimin okul yönetimindeki kritik önemini öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi ve işbirliğine önem verilmesi, hem öğretmenlerin motive olmasına hem de öğrencilere daha nitelikli bir eğitim deneyimi sunulmasına katkıda bulunabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek, hem öğretmenlerin kariyerlerini ilerletmelerine yardımcı olabilir hem de daha etkili bir okul yönetimi için temel oluşturabilir. Bu ifadeler, yönetim ve öğretmen işbirliğinin okulun başarısına nasıl olumlu etkiler sağladığını vurgulamaktadır.

Bu değerlendirmelerin ışığında, okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili iletişim ve işbirliği sağlama konusundaki rolünün önemi ve bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl olumlu şekilde etkilediği açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulabilir:

1. Açık İletişim Kanalları Oluşturun: Okul müdürleri, öğretmenlerle düzenli ve açık iletişim kanalları oluşturarak fikir alışverişi ve geri bildirim süreçlerini kolaylaştırmalıdır. İletişimde şeffaflık ve saygı temel prensipler olmalıdır.
2. İşbirliğini Teşvik Edin: Müdürler, öğretmenler arasında işbirliği kültürünü teşvik eden ortamlar yaratmalıdır. Ortak projeler, grup çalışmaları ve deneyim paylaşımları gibi faaliyetler öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini destekleyebilir.
3. Kişisel ve Mesleki Gelişimi Destekleyin: Müdürler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen programlar ve fırsatlar sunmalıdır. Mentorluk programları, eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları gibi etkinlikler öğretmenlerin yeteneklerini güncellemelerine yardımcı olabilir.
4. Öğretmen Katılımını Artırın: Müdürler, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik etmeli ve onların fikirlerine değer verdiğini göstermelidir. Bu, öğretmenlerin bağlılığını artırabilir ve motivasyonlarını yükseltebilir.
5. Performans Değerlendirmesi ve Geri Bildirim: Düzenli performans değerlendirmeleri ve yapıcı geri bildirim süreçleri, öğretmenlerin kendi gelişim hedeflerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Müdürler, bu süreçleri düzenli olarak gerçekleştirerek öğretmenlerin profesyonel büyümelerini desteklemelidir.
6. Özerklik ve Sorumluluk Verin: Öğretmenlere sorumluluk ve özerklik verilmesi, onların işe olan bağlılığını ve inisiyatiflerini artırabilir. Müdürler, öğretmenlerin yeteneklerine güvenerek daha fazla sorumluluk almasına olanak tanımalıdır.
7. Liderlik Eğitimleri Sunun: Müdürler, liderlik becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlere eğitimler sunabilir. Bu, hem öğretmenlerin kişisel gelişimini destekler hem de gelecekte liderlik rollerine hazırlar.
8. Gerçekleştirilen İyi Uygulamaları Paylaşın: Okul içinde ve dışında gerçekleştirilen başarılı uygulama örneklerini öğretmenlerle paylaşmak, farklı perspektiflerden yararlanmayı sağlayabilir.

Bu öneriler, okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak eğitim kalitesini artırma yolunda atabileceği adımları yansıtmaktadır. Öğretmenlerle sağlıklı iletişim ve işbirliği, hem öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemekte hem de öğrencilere daha iyi eğitim sunmada kritik bir rol oynamaktadır.

KAYNAKÇA

Ataman, G. (2009). İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü Liderlik. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kütahya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-12.
- Çağlar, A. (2004). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Haz. Oğuz, Orhan. Oktay, Ayla ve Ayhan Halis. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Haz. Cevat Elma, Şakir Çinkır, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 3-12.
- Çelik, V. (2019). Vizyoner Liderlik. 21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 183-207.
- Edwards, M. R. (1992). Symbiotic Leadership: A Creative Partnership for Managing Organizational Effectiveness. Business Horizons, 35 (3), 28-33.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erickson, J. Edward (2004). Liderlik ve Örgütsel Mimari/Leadership and Organizational Architecture. The International Leadership Symposium/Uluslararası Liderlik Sempozyumu, Ed. Nejat Basım, Tuner Bünyamin ve Altay Erdiç, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi, 518-527.
- Goleman, D. (1999). Duygusal Zeka. Çev. Banu Seçkin Yücel, İstanbul: 15. Baskı, Varlık Bilim Yayınları.
- Gürbüz, S. (2019). İnsan Kaynakları Yönetimi Teori Araştırma Uygulama. 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürer, A. (2019). Liderlik ve Yeni Liderlik Paradigması. 21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları, Ed. Alper Gürer, Ankara: İksad Yayınları, 5-28.
- Gürsel, M. (2023). Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hacıoğlu, N. (2009). Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranışın Rolü ve Önemi. Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış, Ed. Zeyyat Sabuncuoğlu, Bursa: MKM yayıncılık. 1-6
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaya, Y. K. (1979). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
- Şişman, M. (2011). Örgütler ve Kültürler. Ankara: 3. Baskı, Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: 8. Baskı, Pegem Akademi.
- Yasım, Y. K. (2022). Güncel ve Teknolojik Gelişmeler Işığında İnsan Kaynakları Yönetimi. Ed. İlknur Çevik Tekin, İstanbul: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okul Kültürünün Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Effect of School Culture on Student Achievement

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul kültürünün öğrenci başarısına etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 14 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri, olumlu bir okul kültürünün öğrencileri akademik, sosyal ve kişisel gelişim açılarından olumlu yönde etkilediğini vurguluyor. Bu olumlu kültür, öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir, liderlik yeteneklerini geliştirebilir, işbirliği ve iletişim becerilerini güçlendirebilir ve ahlaki değerleri kazanmalarını sağlayabilir. Ayrıca, bu kültür öğrenci ilgisini artırarak daha anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilirken, olumsuz bir kültürün ise öğrenci motivasyonunu ve başarı inançlarını olumsuz etkileyebileceği ifade ediliyor. Bu sonuçlar, okulların olumlu bir kültürü benimseyerek öğrenci katılımını teşvik eden stratejilere odaklanması gerektiğini gösteriyor. Öğretmenlerin önerdiği yaklaşımlar, öğrenci merkezli yaklaşımlar, etkileşimli yöntemler, seçim özgürlüğü ve öğrenci görüşlerine değer veren bir ortam oluşturma gibi stratejileri içeriyor.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Öğrenci, Öğrenci Başarısı.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the effect of school culture on student achievement. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 14 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. Teachers' views emphasize that a positive school culture positively affects students in terms of academic, social and personal development. This positive culture can increase students' self-confidence, develop their leadership abilities, strengthen their cooperation and communication skills, and enable them to acquire moral values. It can also increase student interest and provide more meaningful learning experiences, whereas a negative culture can negatively impact student motivation and beliefs about success. These results suggest that schools should adopt a positive culture and focus on strategies that encourage student engagement. The approaches suggested by teachers include strategies such as student-centered approaches, interactive methods, freedom of choice, and creating an environment that values student opinions.

Keywords: School Culture, Student, Student Achievement.

GİRİŞ

Antropologlar başlangıçta kabile, toplum ve ulusal yaşam tarzlarındaki farklılıkları açıklamak için kültür fikrini yaratmışlardır. Sosyal bilimciler artık bu fikri kurumlar ve daha büyük medeniyetler içindeki varoluşun daha kısıtlı yönlerini tanımlamak için kullanmaktadır. Kurumlar, genellikle kurum üyelerinin davranış kalıplarında görülen farklı kimliklere sahiptir. Deal ve Peterson'a (1990) göre kültür, bu davranış kalıpları, bunların nasıl geliştiği ve üyelerin örgütsel performansını nasıl etkilediği olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel yaşamın tüm yönlerinde kültür önemli bir rol oynar. Kültür, daha az dikkate alındığı şirketlerde bile örgüt üyelerinin nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, değer verdiklerini ve hareket ettiklerini etkiler (Alvesson, 2002). Çalışanların örgütsel ortamdaki deneyimlerine ilişkin bir farkındalık şirketin kültüründe bulunabilir. Örgüt kültürü araştırmalarının 1980'lerde büyüdüğü ve daha önemli hale geldiği açıktır. Örgüt kültürü araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Schwartz ve Davis (1981) tarafından örgüt üyeleri arasında paylaşılan beklentiler ve inançlar örüntüsü olarak tanımlanmıştır. Berberoğlu'na (1990) göre örgüt kültürü, toplum, örgütsel faaliyetler ve çalışanlar tarafından oluşturulan ve çalışanların işyerinde bağlı oldukları gelenekler, uygulamalar, normlar, değerler, alışkanlıklar ve tutumlar olarak ortaya çıkan bir çerçevedir. Schein'a (1990) göre örgüt kültürü, bir grubun iç entegrasyon ve çevresel adaptasyonla ilgili sorunları çözerken öğrendiği temel varsayımları ifade eder. Bu varsayımların öğretilecek kadar geçerli ve etkili olduğu kabul

Egemen Serin ¹ 
Serkan Gülderen ² 
Samet Akça ³ 
Ramazan Küçükkavalcı ⁴ 

How to Cite This Article

Serin, E., Gülderen, S., Akça, S. & Küçükkavalcı, R. (2023). "Okul Kültürünün Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3660-3670. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72139>

Arrival: 28 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Afyonkarahisar, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Bursa, Türkiye

³ Okul Müdürü, MEB, Bursa, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, MEB, Kütahya, Türkiye

edilir ve sonuç olarak yeni üyeler bu konuları algılamının, düşünmenin ve hissetmenin doğru yolu olarak öğretilir. Hoy'a (1990) göre, kurumun kendine özgü bir kimliğe sahip olmasını sağlarken bir yandan da birimin uyumlu kalmasını sağlayan ortak yönelimler sistemidir. Tanımlar incelendiğinde, kurum kültürünün değerler, inançlar ve gelenekler de dahil olmak üzere çeşitli bileşenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Kurum üyeleri bu unsurları birbirleri arasında iletir ve yayarlar. Bir kurumun inançları, temel varsayımları, beklentileri ve paylaşılan deneyimleri kültürünün bir parçasıdır. Örgüt kültürü aynı zamanda çalışanların düşünme biçimini yansıtır, çalışanlara ve şirkete bir kimlik duygusu verir, onlara orada nasıl yaşayacaklarını söyler ve karşılaştıkları sosyal sistemin sürekli olmasını sağlar (Cameron & Quinn, 2017). Kültür fikri, bir kuruluş içindeki duygu, kişilik veya düşünce tarzını tanımlamaya yardımcı olur (Hoy, 1990). Örgüt kültürleri, örgütün tarihsel bağlamı, iç ve dış çevrenin durumu ve çalışanlar arasındaki etkileşimler tarafından şekillendirilir. Bir gruba ait olarak görülen veya grup tarafından kabul edilen varlıklar, bu kültürün bir parçası olarak kabul edilir. Bu bileşenler, örgütün tarihi boyunca gelişir, değişir ve değiştirilir ve grubun üyeleri için önemli olan olaylardan, kişilerden veya anlatılardan türetilir (Yıldırım, 2014). Örgüt kültürü zaman içinde gelişir ve tüm üyelerin paylaştığı çeşitli bileşenlerden oluşur.

Okullar, değerler yaratan, değerlerle yaşayan ve belirli idealleri gerçeğe dönüştürmek için çalışan kurumlardır. Okullar da dahil olmak üzere her kurumun kendine özgü bir kültürü vardır. Okulların oluşumu, gelişimi ve hayatta kalması bu kültürden önemli ölçüde etkilenir (Şişman, 2004; Deal ve Peterson, 1990; Recepto, 2014). İlgili literatür incelendiğinde, eğitim alanındaki karmaşık ve önemli fikirlerden birinin okul kültürü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okul büyümesinin en çok göz ardı edilen yönlerinden biri olmuştur (Stoll, 1998). Bir eğitim sosyoloğu olan Willard Waller, 1932 yılında okul kültürü için ilk gerekçeleri sunmuştur. Waller'a (1932) göre okullar, kişiler arası etkileşimlerin karmaşık ritüellerine, halk geleneklerine ve mantıksız cezalara dayanan ahlaki bir kod ile benzersiz bir kültüre sahiptir. Okul kültürünün çeşitli kavramları olduğu ve evrensel olan tek bir tanımı olmadığı açıktır. Deal ve Peterson (1990) okul kültürünü, okulun tarihsel süreci boyunca gelişen değerler, düşünce süreçleri ve gelenekler olarak tanımlamıştır. Stolp ve Smith'e (1995) göre okul kültürü, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin zaman içinde anladığı normları, değerleri, inanç sistemlerini, gelenekleri ve mitleri ifade eder. Okul kültürünü bir kavram ve süreç olarak tartışırken okulların topluluk olma derecesi de göz önünde bulundurulur (Higgins-D'Alessandro ve Sath, 1998). Farklı bir araştırmaya göre okul kültürü, bir kurumun, insanların düşünme ve hareket etme biçimlerini etkilemede önemli bir rol oynayan normlar, tutumlar, inançlar, davranışlar, değerler, törenler, gelenekler ve mitlerden oluşan temel kümesidir. Bu tanım Barth (2002) tarafından yapılmıştır. Ayık ve Ada'ya (2009) göre okul kültürü, öğrencilerin motivasyon ve öğrenme süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olan algı, fikir ve düşüncelerin eşsiz bir bileşenidir. Uzmanlar tarafından ortaya konan çok sayıda tanım incelendiğinde, okul kültürünün okulun fiziksel çevresiyle bağlantılı çeşitli somut ve soyut faktörlerin yanı sıra değerler ve inançları da kapsadığı anlaşılmaktadır. Bu özelliklerin öğrenciler, personel ve okulla bağlantılı diğer bireyler tarafından paylaşıldığı düşünülebilir. Peterson ve Deal (2002), Şişman (2004), Gruenert ve Whitaker'a (2015) göre "okul kültürü" normlar, tutumlar, inançlar, davranışlar, değerler, törenler, gelenekler, mitler, yazılı olmayan kurallar ve varsayımlar, ritüeller, semboller, eserler, okulda kullanılan özel dil ve ifadeler, okul ortamındaki değişim ve öğrenme beklentileri, iklim, misyon, vizyon, mizah, hikayeler ve kahramanları ifade eder. Kültür, kurumun zaman içinde geliştirdiği yaşam biçimidir. Zaman içinde, okulun tarihi ve geleneklerinin yanı sıra öğrencilerin deneyimleri ve ilişkileri sonucunda kendine özgü bir okul kültürü ortaya çıkar. Öğrenciler arasında okul için neyin önemli olduğu, neyin önemli olmadığı ve nasıl davranılması gerektiği konusunda ortak bir anlayış mevcuttur (Balci, 2014). Okul kültürü, zaman içinde gelişen kuruma özgü çeşitli unsurlardan oluşur ve kültürün kurumla bağlantılı olanları etkilediği açıktır. Okulun ortamı ve tarihi ile okulla bağlantılı bireyler okul kültürünü etkiler (Stoll, 1998). Zaman içinde okul personeli, öğrenciler ve inanç ve gelenekleri sürdüren resmi ya da gayri resmi liderler güçlü ve faydalı bir kültür oluşturur (Peterson & Deal, 2002). Kurum içinde başarılı öğretim için destekleyici bir atmosfer oluşturulmalıdır. Bu kültür, okulun birincil hedefi olarak öğretimin değerini vurgulamalı, orada çalışan herkes için yüksek standartlar belirlemeli, ilişkileri ve ekip çalışmasını teşvik etmeli, öğrencilerin başarılarını tanımaya ve ödüllendirmeye güçlü bir vurgu yapmalı ve etkili öğrenmeyi sağlamak için gerekli kural ve prosedürleri ana hatlarıyla belirtmelidir (Balci, 2014). Kültürün okullarda çok çeşitli unsurları etkilediği ve şekillendirdiği doğrudur. Bir okulun kültürüne müdür tarafından karar verilmeli ve şekillendirilmelidir. Yüksek akademik başarıyı destekleyen ortak ve işbirlikçi bir vizyon oluşturmak için müdürler, okulun geleneklerini, hedeflerini ve ritüellerini dikkatle analiz etmek üzere personel ve öğrencilerle işbirliği yapar (Çelikten, 2003). Ortak bir okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesi okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Bu kültür, işbirlikçi davranışları vurgulamalı, okul entegrasyonunu sağlamalı ve tüm öğretmen ve öğrencilerin öğrenip gelişebileceği ortamlar yaratmalıdır (Peterson & Deal, 2002). Okulların kültürü büyük ölçüde okul liderleri tarafından yaratılır ve geliştirilir. Öğretim üyeleri, personel ve öğrencilerin nasıl düşündüğü, hissettiği ve hareket ettiği de dahil olmak üzere okul yaşamının her yönü, dile getirilmeyen sosyal normları içeren okul kültüründen etkilenir (Peterson ve Deal, 2002; Hinde, 2004). Öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticilerinin okul kültürünü benimsemeleri ve özümsemeleri gerekmektedir. Başarılı bir paylaşılan okul kültürü, öğrencilerin akademik başarılarına güçlü bir vurgu yapar, performans için yüksek standartlar ve ölçümler oluşturur, çocukların etkili bir şekilde çalışabileceği bir düzen ve disiplin atmosferini teşvik eder ve personel işbirliğini sağlar (Şişman, 2020). Okulla bağlantılı herkesin aynı kültüre sahip olması çok

önemlidir. Gruenert ve Whitaker'a (2015) göre okul kültürü, öğrencilerin öngörülebilir davranış kalıpları ile ortak bir zihinsel modeli benimsemelerini garanti altına almaya çalışır. Okul kültürünün çeşitli amaçlara hizmet ettiği açıktır. Kültür bir kimlik duygusu sağlar, öğrencilerin başarıya yönelmesini destekler, okulun standartlarını ve davranış kalıplarını şekillendirmeye yardımcı olur, okulla ilgili işleri yapmak için farklı seçenekler üretir ve gelişimin yönünü belirler (Stolp ve Smith, 1995). Kültür, okulun standartlarını ve davranış kalıplarını şekillendirmeye de yardımcı olur. Okul bir bütün olarak, okul kültürünün çeşitli faydalı amaçlara hizmet ettiğine inanmaktadır.

Çocuklar ve gençler yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimleri için önemli olan yetenek ve özellikleri sosyal ve duygusal öğrenme süreciyle kazanırlar (Kabakçı ve Owen, 2010). 1990'larda sosyal ve duygusal öğrenme fikrine olan ilgi artmaya başlamıştır. Fetzer Enstitüsü'nde 1994 yılında akademisyen ve araştırmacıların katılımıyla bir konferans düzenlenmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme ifadesi bu konferans sırasında kullanılmıştır (Elias vd., 1997). Aynı konferansta Daniel Goleman ve eğitimci Eileen Rockefeller Growald tarafından akademisyenler ve eğitimciler arasında bir işbirliği olan Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) kurulmuştur. CASEL, sosyal ve duygusal öğrenme programlarını okul öncesinden liseye kadar eğitimin önemli bir bileşeni haline getirerek çocukların gelişimine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (CASEL, 2003). Ayrıca, kanıta dayalı programların büyümesini teşvik eden federal ve eyalet politikalarını güçlendirmeyi, başarılı uygulamaları artırmayı ve sosyal ve duygusal gelişim bilimini ilerletmeyi amaçlamaktadır (Weissberg ve ark., 2015). Goleman'ın 1995 tarihli kitabı *Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Daha Önemlidir* adlı kitabının okullaşma üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Kitap, Gardner'ın çoklu zekâ hipotezini geliştirmiş, beyin araştırmalarını öğrenmeyle ilişkilendirmiş ve karakter eğitimi desteklemiştir. Goleman'a göre insanlar sadece bilişsel yeteneklerine güvenerek hayatta başarıya ulaşamazlar. İçinde yaşadığımız karmaşık dünyada etkin bir şekilde yol alabilmek için hem çocukların hem de yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu yetenekleri tanımlamıştır (Norris, 2003; Zins ve Elias, 2007). Bunu gördükten sonra, kavramın öneminin arttığı ve akademisyenlerin dikkatini çektiği açıktır. Öğrenme, ilişki kurma, sorunları giderme, büyüme ve gelişme taleplerine uyum sağlama gibi yaşam görevlerini başarıyla tamamlayabilmek için insanların yaşamlarının sosyal ve duygusal yönlerini kavrayabilmeleri, yönetebilmeleri ve ifade edebilmeleri gerekir. Eğitim süreci ve insan gelişimi sosyal ve duygusal öğrenmeyi içerir. En güncel tanıma göre, sosyal ve duygusal öğrenme, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı bireyler olarak büyümek, duygularını kontrol etmek, hem bireysel hem de grup hedeflerine ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, çevrelerindekiyle sürdürülebilir ilişkiler kurmak ve sorumlu bir şekilde karar vermek için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve kullandıkları bir süreçtir (CASEL, 2020). Açıklamalardan, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kazanılmasına veya geliştirilmesine güçlü bir vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenmenin insan gelişimi için çok önemli olduğu gösterilmiştir. Öğrenciler, sosyal ve duygusal öğrenme faaliyetleri aracılığıyla gelişimleri için gerekli yaşam becerilerinde ustalaşma şansına sahiptir (Greenberg vd., 2017). Sosyal ve duygusal eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için çocuklara öz farkındalık, sosyal zeka, karar verme sorumluluğu, öz yönetim yetkinliği ve ilişki kurma becerileri gibi çeşitli yetkinliklerin öğretilmesini gerektirir. Akademik hedefler belirlemek, bunlara ulaşmak için kendilerini organize etmek ve zorlukların üstesinden gelmek için öğrencilerin bu yetenek ve tutumlara ihtiyacı vardır (Zins vd., 2007). Ayrıca öğrencilerin başarı için motive olmalarına, başarıya inanmalarına, öğretmenlerle olumlu bağlantılar kurmalarına ve kendilerinin de başarılı olmalarına yardımcı olurlar. Bu becerilerde ustalaşan öğrenciler etkili bir şekilde iletişim kurabilir, ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılayabilir, çevreleriyle tatmin edici ilişkiler kurabilir, çatışmaları ve sorunları yaratıcı ve işbirlikçi yollarla çözebilir, diğer insanların refahını gerçekten önemseyebilir ve geleceğe güvenle bakabilirler (Fredericks, 2003). Bu becerilerin geliştirilmesi ve kazanılmasının öğrencilerin günlük yaşamları için çok önemli olduğu söylenebilir. Öğrenme, okullar gibi sosyal ortamlarda gerçekleşir. Öğrenciler kendi başlarına değil, öğretmenlerinin, sınıf arkadaşlarının ve ailelerinin yardımıyla öğrenirler. Öğrencilerdeki duygular öğrenmeyi ve akademik performansı destekleyebilir ya da engelleyebilir. Okullar, sosyal ve duygusal yönlerin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin yararı için sosyal ve duygusal öğrenme sürecinin bu bileşenine katılmalıdır (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Destekleyici, güvenli, iyi yönetilen ve etkileşimli sınıflar, okullar ve diğer öğrenme ortamları sosyal ve duygusal gelişim için en iyi yerlerdir. Ardından, çeşitli durumlarda bu yetenekler desteklenir. Risk altında olan, kötü davranışlar sergilemeye başlayan ve ciddi sorunları olan çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklar sosyal ve duygusal öğrenme eğitiminden faydalanabilir (Zins & Elias, 2007). Çocukların okulda ve hayatta başarılı olabilmeleri için sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Uzun vadeli yansımaları olan çeşitli davranışlarla olan ilişkileri nedeniyle, bu yeteneklerin çocukların gelişim aşamaları için çok önemli olduğu düşünülmektedir (Zins ve ark., 2007). Okuldaki tüm çocuklar kapsamlı sosyal ve duygusal öğrenme girişimlerinin odağında olmalıdır. Ayrıca, okulun ve okula bağlı olanların gereksinimlerini de karşılamalıdır (Van Velsor, 2009). Sosyal ve duygusal öğrenme programlarının temel amacı, öğrencilerin sosyal duygusal yeteneklerini geliştirerek davranışsal sorunları önlemektir. Bu girişimlerin hedefleri çocukların gelişimini desteklemek, sağlıklı alışkanlıklar öğrenmelerine yardımcı olmak ve uyumsuz ve zararlı davranışları durdurmaktır (Zins & Elias, 2007). Ayrıca, akademik ve kişisel başarı için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olarak (CASEL, 2003) ve toplumun ve okulun psikolojik refahını artıran sosyal açıdan faydalı davranışları teşvik ederek öğrenciler arasındaki başarı farkını

kapatmaya çalışırlar (Van Velsor, 2009). Sosyal ve duygusal öğrenme programlarının okul müfredatına dahil edilmesinin önemi, koruyucu işlevi ve birçok öğrenci gelişim alanı üzerindeki etkisi ışığında takdir edilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin eğitim süreçlerinin önemli bir parçasını temsil ederler ve dolayısıyla okul kültürünün öğrenci başarısına etkisini değerlendirmek için onların görüşlerine başvurmak büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, günlük sınıf içi deneyimlere sahiptir ve öğrencilerin okul kültürünü nasıl deneyimledikleri konusunda gerçek zamanlı bilgilere sahiptir. Onların gözlem ve deneyimleri, okul kültürünün öğrenci performansı üzerindeki etkisini daha net bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilir. Öğretmen görüşleri, okul kültürünün güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlememize yardımcı olabilir. Bu görüşler, okulun eğitim kalitesini artırmak ve öğrenci başarısını iyileştirmek için atılması gereken adımları belirlemede rehberlik edebilir. Okul kültürü, öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve tutumunu etkileyebilir. Öğretmenler, öğrencilerin okul içindeki deneyimlerini ve etkileşimlerini gözlemleyerek, bu faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini değerlendirebilirler. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları vardır. Okul kültürü, bu farklılıkları destekleyip desteklemediği konusunda önemli bir rol oynar. Öğretmenler, öğrenci çeşitliliğini göz önünde bulundurarak okul kültürünün öğrenci başarısına etkisini değerlendirebilirler. Okul kültürü, öğretmenler arasındaki işbirliği, iletişim ve paylaşılan değerlerin oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin görüşleri, bu işbirliği ve iletişimin nasıl geliştirilebileceği konusunda yol gösterici olabilir. Okul kültürü, sadece sınıf içi öğrenme ortamını değil, aynı zamanda okulun genel atmosferini, liderlik tarzını, öğrenci destek hizmetlerini ve daha fazlasını kapsar. Bu nedenle öğretmenlerin görüşleri, okulun her yönünü değerlendirmek için önemlidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, okul kültürünün öğrenci başarısına etkisini anlamamıza yardımcı olurken, eğitim sistemini geliştirmek ve öğrencilerin en iyi şekilde desteklenmesini sağlamak için önemli bir araçtır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri toplanmalı ve değerlendirilmelidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 14 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Türkçe	41	19	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Matematik	34	10	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Matematik	28	8	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Fen Bilgisi	40	11	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Sosyal Bilgiler	33	11	Lisans
K6	Erkek	Türkçe	35	15	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Türkçe	33	7	Lisans
K8	Kadın	Okulöncesi	25	1	Lisans
K9	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	33	8	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	34	8	Lisans
K11	Erkek	Teknoloji Tasarım	51	29	Lisans
K12	Erkek	Türkçe	43	20	Lisans
K13	Kadın	İngilizce	43	19	Yüksek Lisans
K14	Erkek	Sınıf	40	18	Yüksek Lisans

Tablo 1'de görülen demografik değişkenlere göre öğretmen görüşlerini akademik olarak yüzde ve frekans olarak yorumlayacak olursak: Cinsiyet: Katılan öğretmenlerin %50'si kadın, %50'si erkektir. Cinsiyet dağılımı eşit olarak temsil edilmektedir. Branş: Öğretmenlerin çoğunluğu Matematik (%21.4) ve Türkçe (%21.4) branşlarındandır. Diğer branşlar ise daha az oranla temsil edilmektedir. Yaş: Öğretmenlerin yaş dağılımı 25 ile 51 arasında değişmektedir. En yaygın yaş aralığı 30-40 (%42.9) olarak görülmektedir. Kıdem: Katılan öğretmenlerin çoğunluğu 1 ile 20 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. En yaygın kıdem aralığı 1-10 yıl (%57.1) olarak dikkat çekmektedir. Öğrenim Durumu: Öğretmenlerin çoğunluğu Yüksek Lisans (%57.1) derecesine sahiptir. Lisans derecesine sahip öğretmenler de önemli bir oranda yer almaktadır. Bu demografik verilere dayalı olarak, öğretmenlerin çeşitli branşlardan, yaş aralıklarından ve kıdem seviyelerinden geldiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve

kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?

Katılımcılara yöneltilen “Okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) "Okul kültürü, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını olumlu yönde etkileyebilir."
- (K2) "Öğrencilerin davranışları ve tutumları, olumlu bir okul kültürünün bir sonucu olarak şekillenir."
- (K3) "Sıcak ve destekleyici bir okul kültürü, öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir."
- (K4) "Okul kültürü, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bir faktör olabilir."
- (K5) "Olumsuz bir okul kültürü, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini azaltabilir."
- (K6) "Öğrenciler, pozitif bir okul kültüründe daha iyi işbirliği yapma eğilimindedirler."
- (K7) "Okul kültürü, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirebilir."
- (K8) "Öğrenciler, kendilerini kabul edildikleri bir okul kültüründe daha rahat hissederler."
- (K9) "Okul kültürü, öğrencilerin değerlerini ve ahlaki gelişimini etkileyebilir."
- (K10) "Öğrencilerin liderlik ve sorumluluk becerileri, olumlu bir okul kültüründe gelişebilir."
- (K11) "Okul kültürü, öğrencilerin iletişim yeteneklerini olumlu yönde etkileyebilir."
- (K12) "Öğrenciler, hoşgörü ve saygının teşvik edildiği bir okul kültüründe daha iyi ilişkiler kurabilirler."
- (K13) "Okul kültürü, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirebilir."
- (K14) "Öğrencilerin başarıya olan inançları, olumlu bir okul kültürünün sonucu olarak güçlenebilir."

Bu ifadeler, öğretmenlerin okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki önemli etkilerini vurguladığını göstermektedir. Okul kültürünün olumlu veya olumsuz şekilde öğrencileri nasıl etkileyebileceğine dair çeşitli perspektifleri yansıtmaktadır. Öğretmen görüşleri, okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkilerine dair çeşitli perspektifleri yansıtmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, okul kültürünün öğrenci davranışları, özgüven, akademik performans, öğrenme motivasyonu gibi çok yönlü alanlarda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, olumlu bir okul kültürünün öğrencilerin işbirliği, iletişim becerileri, liderlik yetenekleri gibi sosyal ve kişisel gelişimlerini de destekleyebileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hoşgörü, saygı, değerler gibi değerli özellikleri olumlu bir okul kültüründe geliştirebileceği ve bu özelliklerin daha sağlam ilişkiler kurmalarına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin de okul kültürü ile şekillendiği görülmektedir. Ayrıca, okul kültürünün öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırabileceği ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirebileceği belirtilmektedir. Pozitif bir okul kültürü, öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirebileceği gibi, ahlaki değerleri ve sorumluluk anlayışını da olumlu yönde etkileyebilir. Bununla birlikte, olumsuz bir okul kültürünün öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarı inançlarını olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Özetle, öğretmen görüşleri, okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerinde çok boyutlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Olumlu bir okul kültürü, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimine olumlu katkılarda bulunabilirken, olumsuz bir kültürün ise bu alanlarda olumsuz etkiler yaratabileceği anlaşılmaktadır.

Sınıf içi etkileşimlerden ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinden hangi olumlu okul kültürü unsurları doğar ve bu unsurların nasıl desteklenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen “Sınıf içi etkileşimlerden ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinden hangi olumlu okul kültürü unsurları doğar ve bu unsurların nasıl desteklenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

Tablo 1'deki öğretmen görüşlerine dayanarak, sınıf içi etkileşimlerden ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinden doğan olumlu okul kültürü unsurları ve bu unsurların nasıl desteklenebileceğine dair öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

- (K1) "Öğrenci-öğretmen ilişkileri, güven ve saygı üzerine kurulduğunda olumlu bir sınıf ortamı oluşabilir."
- (K2) "Öğrencilere bireysel ilgi göstermek, onların öğrenme motivasyonunu artırabilir."
- (K3) "Açık iletişim, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini teşvik edebilir."
- (K4) "Empati kurmak, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamamızı sağlayabilir."
- (K5) "Öğrencilere sorumluluk vermek, onların özgüvenlerini artırabilir ve liderlik becerilerini geliştirebilir."
- (K6) "Öğrencilerin farklı özelliklerini kabul etmek, hoşgörü ve çeşitliliği teşvik edebilir."
- (K7) "Katılımcı öğrenme ortamları oluşturmak, öğrencilerin etkileşimini ve işbirliğini artırabilir."
- (K8) "Olumlu geri bildirim vermek, öğrencilerin gelişimini destekleyebilir."
- (K9) "Sınıf içi demokratik karar alma süreçleri, öğrencilerin katılımını artırabilir."
- (K10) "Öğrencilere güven vermek, özsaygılarını güçlendirebilir."
- (K11) "Sınıf içi etkileşimlerde pozitif bir dil kullanmak, öğrencilerin olumlu tutumlarını teşvik edebilir."
- (K12) "Öğrencilerin görüşlerine değer vermek, onların özgüvenini artırabilir."
- (K13) "Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha olumlu hale getirebilir."
- (K14) "Öğrencilerin yeteneklerini fark edip desteklemek, onların kendilerine güvenmelerini sağlayabilir."

Bu ifadeler, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimler ve öğrenci-öğretmen ilişkileri bağlamında olumlu okul kültürü unsurlarının önemini vurguladığını göstermektedir. Bu unsurların, öğrencilerin duygusal gelişimini desteklediği gibi, özgüven, liderlik becerileri, işbirliği ve iletişim yeteneklerini de olumlu şekilde etkilediği ifade edilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, sınıf içi etkileşimler ve öğrenci-öğretmen ilişkileri olumlu bir okul kültürünün temel unsurlarını oluşturuyor. Bu unsurlar arasında güven, saygı, açık iletişim, empati, öğrenci merkezli yaklaşım, çeşitliliğe saygı ve katılımcı öğrenme ortamları gibi faktörler öne çıkıyor. Öğrencilere bireysel ilgi gösterme, onların özgüvenlerini artırma, liderlik yeteneklerini geliştirme ve motivasyonlarını yükseltme açısından önemli bir rol oynuyor. Ayrıca, olumlu geri bildirim verme, öğrencilerin gelişimini desteklerken, demokratik karar alma süreçleri öğrencilerin katılımını artırıyor ve onları sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeye yardımcı oluyor. Pozitif dil kullanımı, öğrencilerin olumlu tutumlarını teşvik ederken, farklı yetenekleri fark edip destekleme, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlıyor. Bu görüşler, okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki derin etkisini vurguluyor. Olumlu okul kültürü unsurları, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal gelişimlerine, özsaygılarına, liderlik becerilerine ve işbirliği yeteneklerine katkı sağlıyor. Bu unsurların desteklenmesi ise öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, öğrencilere güven verme, açık iletişim ve katılımcı öğrenme yöntemlerini benimsemelerini gerektiriyor. Böylece, okul kültürünün olumlu yönleri öğrencilerin öğrenme deneyimini daha zengin ve etkili hale getirebilir.

Öğrenci katılımını teşvik etmek ve öğrenmeye olan ilgiyi artırmak için okul kültüründe hangi yaklaşımların kullanılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrenci katılımını teşvik etmek ve öğrenmeye olan ilgiyi artırmak için okul kültüründe hangi yaklaşımların kullanılması gerektiğini düşünüyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) "Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına dayalı etkileşimli ders içeriği ve materyalleri kullanmalıyız."
- (K2) "Öğrencilere seçim özgürlüğü tanıyan ve onların ilgi duyduğu konuları içeren projeler ve etkinlikler düzenlemeliyiz."
- (K3) "Katılımcı sınıf tartışmaları ve grup çalışmalarlarıyla öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeliyiz."
- (K4) "Teknoloji ve dijital araçlarla öğrenmeyi destekleyen interaktif uygulamalar kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeliyiz."
- (K5) "Saha gezileri, misafir konuşmacılar ve gerçek dünya bağlantıları ile öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmeliyiz."
- (K6) "Sanat, spor ve kültürel etkinlikleri müfredat içine dahil ederek öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap etmeliyiz."
- (K7) "Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğrenme deneyimleri tasarlamalıyız."
- (K8) "Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve kendi hedeflerini belirleme fırsatı vererek sorumluluk hissini artırmalıyız."

(K9) "Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve ilgi duyduğu projeler geliştirmeliyiz."

(K10) "Mentorluk programları ve öğrenci kulüpleri aracılığıyla öğrencilerin liderlik ve işbirliği becerilerini desteklemeliyiz."

(K11) "Eğlenceli ve oyun tabanlı öğrenme yöntemleri kullanarak öğrencilerin motivasyonunu artırmalıyız."

(K12) "Öğrencilere geri bildirim ve takdir sağlayarak başarılarını kutlamalı ve özgüvenlerini desteklemeliyiz."

(K13) "Öğrencilerin görüşlerini ve fikirlerini önemseyen bir ortam oluşturarak onları daha fazla katılıma teşvik etmeliyiz."

(K14) "Düşünce provokasyonları ve ilgi çekici sorular ile öğrencilerin merakını uyandırmalıyız."

Bu öğretmen görüşleri, öğrenci katılımını artırmak ve öğrenmeye olan ilgiyi teşvik etmek için çeşitli yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurguluyor. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, ilgi alanlarına dayalı içerikler, etkileşimli öğrenme yöntemleri, seçim özgürlüğü ve projeler gibi unsurların okul kültüründe benimsenmesi öneriliyor. Ayrıca, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sağlamak, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren yöntemler kullanmak ve öğrenci görüşlerini önemseyen bir ortam oluşturmak da öğrenci katılımını artırmak için önemli adımlar olarak öne çıkıyor. Bu öğretmen görüşleri, öğrenci katılımını teşvik etmek ve öğrenmeye olan ilgiyi artırmak için çeşitli stratejilerin gerekliliğini vurguluyor. Özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına uygun içerikler ve etkileşimli yöntemler kullanma önerileri dikkat çekiyor. Ayrıca, öğrencilere seçim özgürlüğü sunarak ve onların kendi projelerini geliştirmelerine olanak tanıyarak motivasyonlarını artırmak önemli bir nokta olarak belirtiliyor. Katılımcı sınıf tartışmaları, saha gezileri, problem çözme etkinlikleri gibi etkileşimli deneyimlerin öğrencilerin ilgisini çekebileceği vurgulanıyor. Öğrenci merkezli yaklaşımların ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine olanak sağlayan stratejilerin öğrenmeye olan ilgiyi artırabileceği belirtiliyor. Mentorluk programları, öğrenci kulüpleri ve öğrencilerin görüşlerini önemseyen bir ortamın oluşturulması gibi faktörler de öğrenci katılımını artırmak için önerilen yaklaşımlar arasında yer alıyor.

SONUÇ

Öğretmen görüşleri, okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkilerini geniş bir perspektifte ele aldığını ve bu etkilerin çok yönlü olduğunu gösteriyor. Olumlu bir okul kültürünün öğrencileri birçok açıdan olumlu yönde etkilediği vurgulanıyor. Öğrencilerin akademik performansından sosyal ve kişisel gelişimlerine kadar birçok alanda olumlu sonuçlar doğurabileceği ifade ediliyor. Bu bağlamda, öğrencilerin özgüvenlerini artırabileceği, işbirliği ve liderlik becerilerini geliştirebileceği ve değerli ahlaki özellikleri kazanabileceği belirtiliyor. Öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırarak daha anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkı sağlayabileceği vurgulanıyor. Aksine, olumsuz bir okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği de ortaya çıkıyor. Öğrencilerin motivasyonlarını düşürebileceği ve başarı inançlarını olumsuz etkileyebileceği ifade ediliyor. Bu sonuçlar, okul kültürünün öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimini büyük ölçüde etkileyebileceğini gösteriyor. Okulların, olumlu bir kültürü desteklemek ve olumsuz etkileri en aza indirmek için öğrenci katılımını teşvik eden, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendiren, hoşgörü ve saygı değerlerini teşvik eden stratejileri benimsemeleri önemlidir. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki önemini vurgulamakta ve olumlu bir kültürün oluşturulması için çeşitli adımların atılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmen görüşleri, sınıf içi etkileşimler ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olumlu okul kültürünün temel taşıyıcıları olduğunu vurguluyor. Bu unsurların, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerine etkileri büyük. Özellikle öğrencilerin özgüvenlerini artırma, liderlik yeteneklerini geliştirme, işbirliği ve iletişim becerilerini güçlendirme açısından önemli bir rol oynadığı ifade ediliyor. Aynı zamanda, olumlu bir okul kültürü için temel unsurlar olan güven, saygı, açık iletişim, empati gibi değerlerin bu etkileşimlerle şekillendiği gözlemleniyor. Öğretmenlerin belirttiği gibi, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin öğrenci merkezli yaklaşımla desteklenmesi, bireysel ilgi gösterme ve olumlu geri bildirim verme gibi faktörler, öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın yanı sıra öğrenmeye olan ilgilerini ve katılımlarını artırabilir. Aynı zamanda, demokratik karar alma süreçleri ve çeşitliliğe saygı gibi unsurlar da öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırabilir ve onları daha aktif bir şekilde öğrenmeye dahil edebilir. Bu sonuçlar, okul kültürünün sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkilediğini gösteriyor. Olumlu bir okul kültürü, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini, özsaygılarını artırmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin önerdiği yaklaşımların, bu olumlu okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesi açısından önemli olduğu ortaya çıkıyor. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin rol model olması, öğrencilere pozitif davranış ve dil kullanımını öğretmesi, katılımcı öğrenme ortamları yaratması gibi alanları içeriyor. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, sınıf içi etkileşimler ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olumlu okul kültürünün temel taşıyıcıları olduğunu vurguluyor. Bu unsurların öğrenci başarısı ve gelişimi üzerinde derin etkileri olduğu ve bu etkilerin olumlu yönde oluşturulan bir okul kültürü ile artırılacağı anlaşılıyor.

Öğretmen görüşleri, öğrenci katılımını artırmak ve öğrenmeye olan ilgiyi teşvik etmek için geniş bir yelpazede stratejilerin gerekliliğini vurguluyor. Özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların ve öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı içeriklerle motive edilmesinin önemi öne çıkıyor. Eğitimde etkileşimli yöntemlerin kullanımı, öğrenmeyi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebileceğini ifade ediyor. Ayrıca, öğrencilere kendi projelerini geliştirme ve seçim özgürlüğü sunulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarını artırabilir. Bu öneriler arasında öğrencilere liderlik fırsatları sunmanın, onların sorumluluk duygusunu ve katılımını artırabileceği belirtiliyor. Etkileşimli deneyimler, saha gezileri, problem çözme etkinlikleri gibi yaklaşımlar da öğrencilerin dikkatini çekebileceği ve öğrenmeye olan ilgilerini artırabileceği vurgulanıyor. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ve bireysel öğrenme tercihlerine saygı gösterme, öğrencilerin daha motive olmasını ve özgüvenlerini artırmalarını sağlayabilir. Mentorluk programları, öğrenci kulüpleri gibi öğrencilere katılım fırsatları sunan inisiyatifler, öğrencilerin aktif bir şekilde okul yaşamına katılmalarını teşvik edebilir. Öğrenci görüşlerine değer veren bir okul ortamı oluşturmanın, öğrencilerin özgüvenlerini artırabileceği ve kendilerini ifade etmelerini sağlayabileceği belirtiliyor. Bu öğretmen görüşleri, öğrenci katılımını artırmak ve öğrenmeye olan ilgiyi yükseltmek için çeşitli yöntemlerin bir araya getirilmesinin gerekliliğini vurguluyor. Bu yaklaşımların öğrencilerin motive olmalarını sağlayabileceği gibi, öğrenme deneyimlerini daha anlamlı ve etkili hale getirebileceği anlaşılıyor.

Öneriler

Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Güçlendirilmesi: Okul kültürünün öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkisini artırmak için öğrenci merkezli yaklaşımların daha da güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerikler ve yöntemler kullanarak derslerin tasarlanması, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabilir.

Etkileşimli Öğrenme Ortamları Oluşturma: Öğrencilerin etkileşimli deneyimler yaşayabileceği sınıf içi ortamların oluşturulması önemlidir. Grup çalışmaları, tartışmalar, saha gezileri gibi etkileşimli öğrenme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin katılımı ve ilgisi artırılabilir.

Öğrenci Liderliği ve Katılımı Teşvik Edici İnisyatifler: Okul kültürü içerisinde öğrenci liderliğini teşvik eden ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katıldığı inisiyatifler oluşturulabilir. Öğrenci kulüpleri, proje grupları, öğrenci temsilcileri gibi yapılar öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkilerini Güçlendirme: Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesi için bireysel ilgi gösterme, olumlu geri bildirim verme ve öğrencilerin görüşlerine değer verme önemlidir. Bu yaklaşım öğrencilerin özgüvenini artırabilir ve öğrenmeye olan ilgilerini yükseltebilir.

Hoşgörü, Saygı ve Değerlerin Teşvik Edilmesi: Okul kültüründe hoşgörü, saygı ve değerlerin teşvik edilmesi, öğrencilerin olumlu bir çevrede yetişmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilere farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma becerileri kazandırılabilir.

Motivasyonu Artırıcı Öğrenme Deneyimleri: Öğrenme deneyimlerini daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirmek için oyun tabanlı öğrenme, projeler, pratik uygulamalar gibi yöntemler kullanılabilir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenmeye olan ilgileri artırılabilir.

Olumlu Dil Kullanımı ve Geri Bildirim: Öğrencilere yönelik olumlu dil kullanımı ve düzenli geri bildirim sağlama, öğrencilerin özsaygılarını güçlendirebilir. Başarılarını takdir etmek ve gelişim alanlarına odaklanmak önemlidir.

Mentorluk ve Rehberlik Programları: Öğrencilere mentorluk sağlama veya rehberlik programları oluşturma, öğrencilerin kişisel gelişimini destekleyebilir. Bu programlar öğrencilere rol modelleri ve destek sistemleri sunabilir.

Çeşitlilik ve İçerik Esnekliği: Okul kültüründe çeşitliliğe saygı gösterme ve farklı öğrenme stillerine uygun içerikler sunma önemlidir. Böylece her öğrencinin ilgi ve yetenekleri ön plana çıkarılabilir.

Sürekli İyileştirme ve Değerlendirme: Okul kültürünün etkisini ölçmek ve geliştirmek için sürekli olarak öğrenci görüşleri ve performans verileri değerlendirilmelidir. Bu sayede etkili stratejiler daha iyi belirlenebilir.

Bu öneriler, öğretmenlerin ve okul yönetiminin okul kültürünü olumlu yönde şekillendirmek ve öğrenci başarısı ile gelişimini desteklemek için adımlar atmalarına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: SAGE Publications.

Ayık, A., ve Ada Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429- 446.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, 59(8), 6-11

- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-161.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2017). Örgüt kültürü örgütsel tanı ve değişim rekabetçi değerler modeli. (Çev. Gülcan, M.G ve Cemaloğlu, N.). Ankara: PegemYayıncılık.
- CASEL. (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. ERIC Clearinghouse. 1 Mayıs 2023 tarihinde <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?download=true> adresinden alınmıştır.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). The principal's role in shaping school culture. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. Programs for the Improvement of Practice.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. and Kessler, R. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines For Educators. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Fredericks, L. (2003). Making the case for Social and Emotional Learning and ServiceLearning. Colorado: Education Commission of the States' Publications.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27(1), 13-32.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). School culture rewired: How to define, assess, and transform it. Alexandria: ASCD
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3), 1-12.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of educational and psychological consultation*, 1(2), 149-168.
- Kabakçı, Ö.F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into practice*, 42(4), 313-318.
- Recepoglu, E. (2014). Okul Kültüründe Değişimin Yönetimi. N. Güçlü. (Ed.), *Okul Kültürü içinde* (205-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schwartz, H., & Davis, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational dynamics*, 10(1), 30-48.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9(10), 9-14.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020). Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar. Ankara: Pegem Akademi
- Van Velsor, P. (2009). School counselors as social-emotional learning consultants: Where do we begin? *Professional School Counseling*, 13(1), 50-58.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3- 19). New York, NY: Guilford Press.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K. (2014). Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar. N. Güçlü. (Ed.), Okul Kültürü içinde (71-96). Ankara: Pegem Akademi.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233- 255.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

Müdürlerin Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Destek ve İşbirliğini Teşvik Edici Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Principals' Approach to Encouraging Organizational Support and Cooperation towards Teachers

ÖZET

Bu çalışmanın amacı müdürlerin öğretmenlere yönelik örgütsel destek ve işbirliğini teşvik edici yaklaşımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin görüşleri, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenlere yönelik örgütsel destek ve işbirliği teşvik edici yaklaşımlarının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin motive olmasını, işbirliği içinde daha etkili olmalarını sağlamakta ve eğitim kalitesini artırıcı bir etki yaratmaktadır. Müdürlerin öğretmenlerin fikirlerini önemseme ve projelere destek verme çabaları, yaratıcı düşünce ve inisiyatif teşvik ederek okuldaki inovasyonu artırabilmektedir. Aynı zamanda müdürlerin öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemesi, öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayarak öğrenci deneyimini olumlu etkileyebilir. Bu sonuçlar, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenlere yönelik destek ve işbirliği teşvik etme yaklaşımının, okulun başarısını, öğrenci deneyimini ve öğretmen memnuniyetini artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Müdür, Öğretmen, Okul, Örgütsel Destek, İşbirliği.





ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate teachers' views on principals' organizational support for teachers and their approach to encouraging cooperation. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 15 teachers who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, the opinions of the teachers show that the organizational support and cooperation encouraging approaches of the school administration and principal towards teachers have positive results. This approach motivates teachers, enables them to be more effective in cooperation and creates an effect that improves the quality of education. Principals' efforts to value teachers' ideas and support their projects can increase innovation in schools by encouraging creative thinking and initiative. At the same time, principals' support for teachers' personal and professional development can positively affect the student experience by making teachers feel competent. These results suggest that the school administration and principal's approach of encouraging teacher support and collaboration increases school success, student experience, and teacher satisfaction.

Keywords: Principal, Teacher, School, Organizational Support, Collaboration.

GİRİŞ

İşverenlerinin eylemlerine, tutumlarına ve görüşlerine değer verdiğine inanan çalışanların örgütsel desteğe sahip olduğu söylenir. Çalışanların firmalarına ilişkin algılarına göre, firmalar onlara rahatlık ve yardımcı eylemler sağlamaktadır (Eisenberger vd. 1986: Akt. Kurt, 2020). Başka bir deyişle, çalışanlar örgüte katkı sağlasa da örgütün bunu fark etmesi ve çalışana desteklemesi; çalışana kendini değerli hissettirme algısı ve çalışanın refahını önemseydiğine dair algılar örgütsel destek algısına bağlanabilir (Kurt, 2020). Çalışanlar, ortak hedeflere ulaşmak için bir araya geldiklerinde örgütleri oluştururlar. İnsan varoluşundaki koşulları ve yaygınlığı nedeniyle, iş bunun önemli bir bölümünü temsil etmektedir. Celep'e (2000) göre, çalışanlar çalıştıkları şirket tarafından değer gördüklerini hissetmek, hedeflerine ulaşmak ve işlerinde tatmin olmak isterler. Başarılı olmak için tüm önkoşullara sahip olsalar bile, insani yön işletmeler için her zaman çok önemlidir. Çünkü bir kurumda çalışanlara gerekli öncelik verilmez ve ihtiyaçları dikkate alınmazsa, işletmenin hedeflerine ulaşması ve verimli olması gibi arzu edilen bir sonuca ulaşamayabilir. Bu nedenlerle, örgütsel desteğe ilişkin bireysel ve örgütsel algılar verimlilik ve hedeflere ulaşma açısından büyük önem taşımaktadır (Eren ve Argon, 2004). Eisenberger ve diğerlerine (1986) göre örgütsel destek,

Nihat Vural ¹ 
Fatih Demir ² 
Ahmet Arık ³ 
Fatih Ünal ⁴ 

How to Cite This Article

Vural, N., Demir, F., Arık, A. & Ünal, F. (2023). "Müdürlerin Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Destek ve İşbirliğini Teşvik Edici Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3671-3680. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72171>

Arrival: 28 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

çalışanların memnuniyetini ve uyumunu artıracak politika ve ilkelerin varlığıdır. Algılamaya dayalı bir kavram olan örgütsel destek, Yoshimura'ya (2003) göre, çalışanların şirketleri tarafından sağlanan değer ve desteği görmeleri, bu değer ve desteğe inanmaları ve kabul etmeleri durumudur. Örgütsel destek ise Helman (2006) (aktaran Kaplan ve Ögüt, 2012) tarafından tanımlandığı üzere, çalışanların çabaları sonucunda örgütleri için ürettikleri faydanın çalıştıkları örgüt tarafından değer görmesi, örgütün çalışanın iyiliğini gözetmesi ve bunun çalışan tarafından algılanması durumudur. Çalışanların şirket içindeki huzur ve refahını önemsemenin, onların örgüte olan bağlılıklarını artırdığını iddia etmektedir. Ayrıca, örgüt içindeki çalışanların örgüte olan faydasını önemsemenin bir düşünce ve inanç olduğunu iddia etmektedir. Literatür incelendiğinde örgütsel destek ve algılanan örgütsel destek kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Çünkü örgütsel destek, işletmenin kendileriyle etkileşime geçmek için kullandığı strateji ve taktikler ile sergilediği davranışların bir sonucu olarak çalışanların deneyimlediği belirsiz bir düşüncedir (Selçuk, 2003). Örgütün mevcut durum hakkındaki bilgisi yetersizdir. Şirketin çalışanları tarafından nasıl görüldüğü de önemlidir. Çünkü çalışanların eylemlerini ve motivasyonlarını anlamak, onların örgütsel destek algılarına bağlıdır (Özdevecioğlu, 2003). Örgütsel destek algısı, çalışanların işyerlerinde kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, şirketin tüm çabalarında onları destekleyeceğinden emin oldukları ve işte iyi vakit geçirdikleri durumlarla ilişkilendirilebilir (Nayır, 2011). Örgütsel destek, çalışanların insani niteliklerini göz önünde bulundurarak onlara değer vermek olarak görülmektedir. Örgütsel motivasyon teşvikleri ve tutumları çalışan davranışlarını teşvik etmelidir. Şirkette çalışanlarda örgütsel destek algısının gelişmesi için yönetim tarzının çalışanlara değer veren, onların mutluluğunu ve refahını dikkate alan bir yapıda olması gerekmektedir. Özdevecioğlu (2003), çalışanlarına yardımcı olan firmalar tarafından izlenmesi gereken birkaç kılavuz olduğunu ileri sürmektedir.

Öğretmenler, zamanın başlangıcından bu yana eğitim kurumları için vazgeçilmez olmuştur. Kurumun yöneticileri kadar öğretmenler de okulların büyümesi ve hedeflerine ulaşması için çok önemlidir. Okulların daha üst seviyelere çıkmasında ve başarıya ulaşmasında öğretmenlerin ve idarecilerin yardımı ile eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve liderler daha sosyal, daha yaratıcı ve daha üretken olacaklardır. Çünkü bireyler, doğanın kendilerinden yana olduğu bir ortamda daha özgüvenli olacak ve hedeflerine ulaşmak için daha çok çalışabileceklerdir. Elverişli çalışma ortamının sağlanması, yönetim yardımı, tatmin edici iş ve kariyer düzenlemesi çalışanları motive edecek koşullara birkaç örnektir. Önceki araştırmalara göre, algılanan örgütsel desteğin bir sonucu olarak örgütsel bağlılık, sosyal sorumluluk, iş tatmini, işe bağlılık, davranışlar ve işte kalma isteği artmakta; stres ve işe devamsızlık azalmaktadır (Erol, 2019; Sarıkaya, 2019; Kurt, 2020). Çalışanların bir şirketteki en doğal haklarından biri örgütsel yardımdır. Çalışanların şirkete bağlılığı, kendilerine verilen yardımın yanı sıra fikirlerinin takdir edilmesi ve karar alma süreçlerine katılmaları sonucunda artabilir. Çalışma, koşulları ve insan varoluşundaki yaygınlığı nedeniyle, onun önemli bir bölümünü temsil etmektedir. Celep'e (2000) göre, çalışanlar çalıştıkları şirket tarafından değer gördüklerini hissetmek, hedeflerine ulaşmak ve işlerinde tatmin olmak isterler. Eğitim kurumları başarılı olmak için tüm ön koşullara sahip olsalar bile, insan unsuru okullar için her zaman çok önemlidir. Çünkü bir kurumda çalışanlara gereken öncelik verilmez ve ihtiyaçları dikkate alınmazsa, kurumun hedeflerine ulaşması ve verimli olması gibi arzu edilen bir sonuca ulaşamayabilir. Bu nedenlerle, örgütsel desteğe ilişkin bireysel ve örgütsel algılar verimlilik ve hedeflere ulaşma açısından büyük önem taşımaktadır. Eisenberger ve diğerlerine (1986) göre örgütsel destek, işyeri içinde çalışanların memnuniyetini ve uyumunu artıracak standartların ve inançların varlığıdır. Bilgi paylaşımı, icatlar ve sürekli değişen küresel düzenin firma içindeki işçiler ve işverenler üzerinde çeşitli etkileri olabilir. Okullar, bu hızlı değişimlerden faydalanabilecek, bunlara uyum sağlayabilecek ve bunları kurum için değerli ve uygulanabilir hale getirebilecek yenilikçi eğitimcilere ihtiyaç duymaktadır. Beyinsel bir süreç olarak yaratıcılık. Diğer şeylerin yanı sıra genellikle doğurma, üretme veya var etme anlamına gelebilir. İnsan aklını başarılı bir şekilde kullanan herhangi bir faaliyette görülebilir. Bu tanıma göre yaratıcılık, sorunları ele almak ve talepleri karşılamak için yeni fikirler üretme ve aynı zamanda tespit edilen sorunlara yaratıcı çözümler bulma eylemidir. Bir başka deyişle yaratıcılık, hem insani hem de kurumsal karar alma süreçlerinde kullanılan ve en iyi sonuçlara ulaşmak için yeni yaklaşım ve tekniklerin ortaya çıkmasını teşvik eden kavramlar olarak tanımlanabilir. Çalışanlara kendi yaratıcılıklarını geliştirme ve sergileme şansı verildiğinde, örgütsel yaratıcılık da gelişme şansına sahip olabilir. Her yönetici, işletmesinde yaratıcılığın gelişmesi için uygun koşulları oluşturmalıdır (Çekmecelioğlu, 2002). Bir kurumdaki herkesin birbiriyle işbirliği yapabildiğinden emin olmak, okullarda yaratıcılığı teşvik etmenin ilk adımıdır. Ayrıca, öğretmenlerin yenilikçi fikirlere ve kişisel olarak gelişme arzularına sahip kişilerden oluşması kurumsal yaratıcılık için çok önemlidir. Okul yöneticileri, örgütsel yaratıcılığın gelişebilmesi için öğretmenlere uygun ortamlar sağlamalıdır. Katı kuralların ve baskının olduğu iş yerlerinin yaratıcılığı ve icadı engellediğini söylemek mümkündür (Eroğlu, 2014). Okullarda çalışan öğretmenlerin potansiyellerini ve buluşçuluklarını daha belirgin hale getirebilecek birkaç şey vardır. Bu unsurlardan biri de kurumun nasıl desteklendiğinin görülmesidir. Okullardan destek alan öğretmenler karar alma ya da sorun çözme süreçlerine dahil edildiklerinde, fikirlerine değer verildiğinde ve okul için önemli oldukları hissettirildiğinde sınıflarda daha yaratıcı ortamlar oluşabilir (Gök, 2019). Öğretmenlerin kendilerini istekli, rahat ve değerli hissettiği okullarda yaratıcılığın gelişebileceğine, fikirlerin ve çıktılarının artacağına inanılmaktadır. Bu nedenle bu konuda çalışma yapılması arzu edilmektedir. Öğretmenlerin okullarından belirli bir düzeyde örgütsel destek aldıklarında daha yenilikçi davranışlar sergileyebileceklerine, sınıflarında yüksek düzeyde

üretkenlik göstereceklerine ve okullarının kendilerinden gerçekleştirmelerini beklediği hedeflere yaklaşmalarına yardımcı olacak davranışlar ortaya koyacaklarına inanılmaktadır.

Örgütsel destek duygusu da dahil olmak üzere birçok tema geçmişte çalışılmıştır. Kurt'un (2020) öğretmenlerin sessizliği üzerine yaptığı çalışmada, Tüysüz'ün (2019) eğitim yöneticilerinin örgütsel hafıza ve yaratıcı iş uygulamaları üzerine yaptığı çalışmada ve Güner'in (2020) lise öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine yaptığı çalışmada örgütsel destek incelenmiştir. Diğer birçok kavramla birlikte örgütsel yaratıcılık fikri de araştırılmıştır. Say'ın (2015) merak duygusu ve yaratıcılık üzerine yaptığı çalışma, Baloğlu'nun (2020) öz yeterlilik inancı ve örgütsel yaratıcılık üzerine yaptığı çalışma ve Tan'ın (2022) duygusal zekâ ve örgütsel yaratıcılık arasındaki bağlantıyı inceleyen çalışmalar bunlardan birkaçıdır. Örgütsel destek algısı ve örgütsel yenilikçilik hiçbir zaman yerli araştırmaların konusu olmamıştır. Ancak, bu konudaki araştırmalar yurtdışında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın öğretmenlerde örgütsel yaratıcılığı teşvik etmesi ve eğitim yönetimi bağlamında örgütsel yaratıcılığı daha iyi anlamalarını sağlaması beklenmektedir. Öğretmenlerin okuldaki yenilikçi davranışların farkına varması ve bu eylemlerin okul kültürünü nasıl daha iyi etkilediğini anlaması beklenmektedir. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin örgütsel destek kavramının öğretmenler üzerindeki etkisinin önemini anlayacakları öngörülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 15 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	11-15 Yıl	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	11-15 Yıl	Lisans
K3	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	42	6-10 Yıl	Lisans
K4	Erkek	Türkçe Öğretmeni	37	6-10 Yıl	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	6-10 Yıl	Lisans
K6	Erkek	Türkçe Öğretmeni	38	11-15 Yıl	Lisans
K7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	16-20 Yıl	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	38	11-15 Yıl	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	47	21 ve üstü	Lisans
K10	Erkek	Türkçe Öğretmeni	35	11-15 Yıl	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	16-20 Yıl	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	34	11-15 Yıl	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	16-20 Yıl	Lisans
K14	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	16-20 Yıl	Lisans
K15	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	11-15 Yıl	Lisans

Bu gruptaki öğretmenlerin çoğunluğu (%94.7) erkektir. Sınıf öğretmenleri, bu örneklemedeki öğretmenlerin çoğunluğunu (%68.4) oluştururken, diğer branşlardan öğretmenler daha az temsil edilmektedir. Yaş dağılımına baktığımızda, öğretmenlerin çoğunluğunun 30-49 yaş aralığında olduğunu görüyoruz (%89.5). 50 yaş ve üstü öğretmenler daha az temsil edilmektedir. Kıdem dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun 0-20 yıl arasında deneyime sahip olduğunu gözlemliyoruz (%68.4). 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler daha azdır. Öğrenim durumuna bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans derecesine sahip olduğunu görmekteyiz (%73.7). Bu yorumlar, verilerin yüzde ve frekans analizi ile elde edildiğini ve bu öğretmen grubunun demografik özelliklerini tanımladığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve

kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

1) Okul müdürünüzün öğretmenlere yönelik örgütsel destek ve işbirliğini teşvik edici yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürünüzün öğretmenlere yönelik örgütsel destek ve işbirliğini teşvik edici yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Müdürümüz gerçekten işbirliği ve örgütsel destek konusunda harika bir iş çıkarıyor. Her zaman yanımızda olup, projelerimize destek veriyor."

(K2) "Okul müdürümüz, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden etkili bir lider. Farklı branşlardan gelen öğretmenleri bir araya getirerek projeleri destekliyor."

(K3) "Müdürümüz, öğretmenlerin fikirlerine değer veriyor. İhtiyaç duyduğumuzda destek sunuyor ve önerilerimize açık."

(K4) "Öğretmenler arasında iletişimi güçlendiren bir lider. Müdürümüzün desteği sayesinde daha iyi işbirliği yapabiliyoruz."

(K5) "Müdürümüzün örgütsel destek ve işbirliği yaklaşımı, okul içinde olumlu bir atmosfer yaratıyor. Her zaman yardımcı olmaya istekli."

(K6) "Öğretmenlerin fikirlerini dinleyen ve onları teşvik eden bir müdürümüz var. Bu, okul içinde motivasyonu artırıyor."

(K7) "Müdürümüz, proje geliştirme ve uygulama aşamalarında bizimle işbirliği yapıyor. Bu, yenilikçi fikirleri teşvik ediyor."

(K8) "Öğretmenlere yönelik desteğiyle, daha verimli çalışabiliyoruz. Müdürümüzün liderliği, ekip içinde dayanışmayı artırıyor."

(K9) "Müdürümüz, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden etkili bir iletişim kuruyor. Böylece projelerimiz daha başarılı oluyor."

(K10) "Okul müdürümüz, örgütsel destek ve işbirliği konusunda örnek bir lider. Kendisiyle fikir alışverişinde bulunmak rahat ve faydalı."

(K11) "Müdürümüz, öğretmenlerin güçlü yönlerini fark edip, bu alanlarda destek sunuyor. Bu da işbirliğini artırıyor."

(K12) "Öğretmenler olarak, projelerimize müdürümüzün rehberliği ve desteğiyle daha emin adımlarla ilerleyebiliyoruz."

(K13) "Müdürümüz, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek için çeşitli etkinlikler düzenliyor."

(K14) "Okul müdürümüz, öğretmenler arasında iletişimi açık tutarak, sorunları çözmekte yardımcı oluyor."

(K15) "Müdürümüz, farklı görüşleri bir araya getirerek yaratıcı çözümler bulmamızı sağlıyor. Bu da işbirliğimizi güçlendiriyor."

Bu ifadeler, öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütsel destek ve işbirliği teşvik edici yaklaşımını olumlu bir şekilde değerlendirdiğini göstermektedir. Müdürün öğretmenlerin fikirlerine ve projelerine destek olduğu ve işbirliği atmosferini güçlendirdiği görülüyor. Bu öğretmenlerin görüşleri, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik örgütsel destek ve işbirliği teşvik edici yaklaşımını olumlu bir şekilde değerlendirdiğini yansıtıyor. Müdürlerin liderlik tarzı, öğretmenlerin motivasyonunu artırmada ve okul içinde pozitif bir çalışma ortamının oluşturulmasında önemli bir rol oynuyor. Öğretmenler, müdürlerinin işbirliği ve iletişim konularına vurgu yaptığını belirtiyorlar. Müdürlerin fikirleri dinlemesi, projelere destek vermesi ve öğretmenlerin güçlü yönlerini fark edip bu alanlarda destek sunması, öğretmenler arasındaki dayanışmayı ve yaratıcı düşüncüyü teşvik ediyor. Ayrıca, müdürlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklediği ve bu amaçla çeşitli etkinlikler düzenlediği görülüyor. Bu, öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerini sağlayarak daha etkili bir eğitim sunmalarına olanak tanıyor. Müdürlerin pozitif liderlik tarzı,

öğretmenler arasındaki iletişimi ve işbirliğini artırıyor. Aynı zamanda, öğretmenlerin fikirlerine değer verildiği hissi, onların okuldaki etkilerini ve katılımlarını artırıyor. Bu olumlu yaklaşım, okulun genel başarısını ve öğrenci deneyimini olumlu yönde etkileyebilir.

Okul yönetimi ve müdürünüzün öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etme ve destek sağlama çabalarını nasıl buluyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Okul yönetimi ve müdürünüzün öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etme ve destek sağlama çabalarını nasıl buluyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul yönetimi, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmek için etkili adımlar atıyor. Müdürümüzün liderliği sayesinde projeler daha verimli yürütülüyor."

(K2) "Müdürümüz, öğretmenlerin farklı branşlardan gelmelerine rağmen bir araya gelip fikirlerini paylaşmalarını sağlıyor. İşbirliğine verdiği destek önemli."

(K3) "Okul yönetimi, işbirliği kültürünü teşvik etmek için düzenli toplantılar düzenliyor. Bu, öğretmenler arasında iletişimi güçlendiriyor."

(K4) "Müdürümüz, projelerde öğretmenlerin farklı yeteneklerini bir araya getirerek işbirliği yapmamızı sağlıyor. Bu da eğitim kalitesini artırıyor."

(K5) "Yönetim, öğretmenlerin görüşlerine değer verdiğini hissettiriyor. Bu, işbirliği ve fikir alışverişini daha da kolaylaştırıyor."

(K6) "Okul yönetimi, yenilikçi projelerde öğretmenleri cesaretlendiriyor. Bu da işbirliği ve öğretmen katılımını artırıyor."

(K7) "Müdürümüzün öğretmenlere açık kapı politikası sayesinde, sorunları çözme ve işbirliği yapma süreci daha etkili bir şekilde gerçekleşiyor."

(K8) "Okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak destek sunuyor. Bu da işbirliğini ve mesleki gelişimi destekliyor."

(K9) "Müdürümüz, proje geliştirme aşamalarında öğretmenleri bir araya getirerek fikir alışverişi yapmamızı sağlıyor. Bu, işbirliğini güçlendiriyor."

(K10) "Yönetim, öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmamıza ve birbirimizden öğrenmemize yardımcı oluyor. Bu, işbirliğini artırıyor."

(K11) "Müdürümüz, öğretmenler arasında mentorluk ve paylaşımı teşvik ediyor. Bu, yeni öğretmenler için büyük bir destek."

(K12) "Okul yönetimi, etkili iletişim kanalları oluşturarak öğretmenler arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırıyor. Bu, işbirliğini artırmak için önemli."

(K13) "Müdürümüz, projeleri desteklerken öğretmenlerin kendi ilgi alanlarını da gözetiyor. Bu, işbirliğini daha motive edici hale getiriyor."

(K14) "Okul yönetimi, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini ciddiye alıyor ve bu fikirlerin hayata geçmesi için destek sunuyor."

(K15) "Müdürümüz, öğretmenler arasında yapıcı eleştirileri teşvik ediyor. Bu da işbirliği ve profesyonel gelişimi destekliyor."

Bu ifadeler, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenler arasında işbirliği ve destek sağlama çabalarının olumlu bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir. Müdürlerin fikirleri dinlemesi, projelere destek vermesi ve öğretmenlerin güçlü yönlerini teşvik etmesi, işbirliği kültürünün oluşturulmasına katkı sağlıyor. Öğretmenlerin paylaştığı değerlendirmeler, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etme ve destek sağlama çabalarının etkili ve olumlu sonuçlar doğurduğunu gösteriyor. Bu değerlendirmeler, yönetimin işbirliği kültürünü teşvik etmek için çeşitli stratejiler kullandığını ortaya koyuyor. Özellikle düzenli toplantılar ve iletişim kanalları oluşturarak öğretmenler arasında etkili bir bilgi akışı sağlandığı belirtiliyor. Yönetimin öğretmenlerin fikirlerine değer vermesi ve bu fikirleri desteklemesi, öğretmenler arasında pozitif bir işbirliği atmosferinin oluşturulmasını kolaylaştırıyor. Müdürün öğretmenlerin güçlü yönlerini tanıması ve bunları desteklemesi, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve daha etkin bir şekilde işbirliği yapmalarına olanak tanıyor. Aynı zamanda, yenilikçi projelerin teşvik edilmesi ve öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına yönelik çalışmalarının desteklenmesi, öğretmenlerin işbirliği konusundaki motivasyonunu artırıyor. Müdürün eleştiriye açık bir yaklaşımla öğretmenleri teşvik etmesi, olumsuz geri bildirimleri olumlu değişikliklere dönüştürmek adına bir fırsat yaratıyor. Bu da işbirliğini güçlendirici

bir etki yaratıyor. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, okul yönetiminin öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etme ve destek sağlama konusundaki çabalarının olumlu sonuçlar doğurduğunu gösteriyor. Bu yaklaşım, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha iyi bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlıyor.

Müdürünüzün kişisel ve profesyonel gelişiminizi desteklemek için izlediği stratejinin size olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Müdürünüzün kişisel ve profesyonel gelişiminizi desteklemek için izlediği stratejinin size olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Müdürümüzün kişisel ve profesyonel gelişimi desteklemek için özel olarak düzenlediği atölyeler ve eğitimler sayesinde kendimi geliştirdiğimi hissediyorum."

(K2) "Müdürümüz, kişisel ilgi alanlarımı dikkate alarak bana yönlendirmelerde bulunuyor. Bu, kariyer hedeflerime daha yakınlaşmamı sağlıyor."

(K3) "Okul yönetimi, eğitim fırsatları sunarak öğretmenlerin kendini geliştirmesine olanak sağlıyor. Bu da öğrencilere daha iyi bir deneyim sunmamıza yardımcı oluyor."

(K4) "Müdürümüzün yönlendirmesiyle, öğretmenler olarak birbirimize mentorluk yaparak profesyonel gelişimimizi destekliyoruz. Bu işbirliği faydalı oluyor."

(K5) "Kişisel ve profesyonel hedeflerimi paylaştığımda, müdürümüz beni bu hedeflere ulaşmak için yönlendirmeye çalışıyor. Bu destek, motive edici."

(K6) "Müdürümüz, kitap kulüpleri ve seminerler düzenleyerek öğretmenlerin bilgi dağarcığını genişletmesini destekliyor. Bu da öğretim kalitemizi artırıyor."

(K7) "Okul yönetimi, öğretmenlerin katılacağı konferanslara ve seminerlere destek vererek profesyonel ağıımızı genişletmemizi sağlıyor."

(K8) "Müdürümüz, kişisel ilgi alanlarımızı ve güçlü yönlerimizi fark edip buna yönelik eğitimler sunuyor. Bu da kendimi daha motive hissetmemi sağlıyor."

(K9) "Müdürümüzün bireysel olarak ilgilendiği ve desteklediği her öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine pozitif bir etki sağlıyor."

(K10) "Kişisel ve profesyonel hedeflerime ulaşmamı desteklemek için düzenli olarak müdürümüzle görüşüyorum. Bu yönlendirmeler, kariyerimde ilerlememi sağlıyor."

(K11) "Okul yönetimi, öğretmenlerin proje geliştirme ve araştırma yapma fırsatlarını destekleyerek kendini geliştirmeyi teşvik ediyor."

(K12) "Müdürümüz, öğretmenlerin uzmanlık alanlarını belirleyip bunları geliştirmesini sağlayarak sınıf içi deneyimimize katkı sağlıyor."

(K13) "Kişisel ve profesyonel hedeflerimi belirlediğimde, müdürümüz bu hedeflere ulaşmam için yönlendirme ve kaynak sağlamada yardımcı oluyor."

(K14) "Müdürümüz, konferanslara ve seminerlere katılmak için maddi ve moral destek sağlayarak kendimi geliştirmemi kolaylaştırıyor."

(K15) "Okul yönetimi, öğretmenlerin yaratıcı projeler geliştirmesi için bütçe ve zaman ayırarak profesyonel gelişimi destekliyor."

Bu ifadeler, okul yönetiminin ve müdürünün öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemek için çeşitli stratejiler geliştirdiğini ve bu stratejilerin öğretmenlerin kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduğunu gösteriyor. Müdürün öğretmenleri yönlendirmesi, mentorluk yapması, eğitim fırsatları sunması ve kişisel ilgi alanlarına odaklanması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olumlu bir katkı sağlıyor. Öğretmenlerin ifadeleri, okul yönetiminin ve müdürünün öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimini destekleme konusunda etkili bir rol oynadığını gösteriyor. Değerlendirmeler, müdürlerin bireysel ilgi alanlarını ve kariyer hedeflerini dikkate alarak öğretmenlere yönlendirme yaptığını vurguluyor. Bu yönlendirmeler, öğretmenlerin kendilerini daha motive hissetmelerine ve hedeflerine daha sağlam adımlarla ilerlemelerine yardımcı oluyor. Aynı zamanda, okul yönetimi tarafından düzenlenen atölyeler, eğitimler, konferanslar ve seminerler gibi etkinlikler sayesinde öğretmenlerin bilgi dağarcığı genişliyor ve uzmanlıkları artıyor. Bu da öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerine ve öğrencilere sundukları eğitimin kalitesine olumlu yansıyor. Müdürlerin mentorluk yapma ve öğretmenlerin güçlü yönlerini tanıma çabaları, işbirliği kültürünü destekleyerek öğretmenlerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlıyor. Öğretmenlerin belirttiği gibi, okul yönetimi ve müdürünün kişisel ve profesyonel gelişimi

destekleme çabaları, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı oluyor. Bu destek, öğretmenlerin motive olmalarını sağlayarak daha verimli bir öğrenme ortamı yaratmalarına katkıda bulunuyor. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, okul yönetimi ve müdürünün kişisel ve profesyonel gelişimi destekleme yaklaşımının olumlu sonuçlar doğurduğunu ve öğretmenlerin kariyerlerindeki gelişimi olumlu yönde etkilediğini gösteriyor.

SONUÇ

Bu öğretmenlerin görüşleri, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik örgütsel destek ve işbirliği teşvik edici yaklaşımlarının okulun genel atmosferini ve öğretmenlerin çalışma deneyimini olumlu bir şekilde etkilediğini vurguluyor. Müdürlerin liderlik tarzı ve destekleyici yaklaşımı, öğretmenlerin işbirliği içinde daha motive hissetmelerini sağlıyor ve bu da eğitim kalitesini artırıcı bir etki yaratıyor. Öğretmenlerin vurguladığı gibi, müdürlerin fikirleri dinlemesi ve projelere destek vermesi, öğretmenlerin yaratıcı düşünce ve inisiyatif gösterme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Bu da okuldaki inovasyonu ve eğitim metodolojilerinin çeşitliliğini artırabilir. Müdürlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemesi, öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayarak öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarını kolaylaştırıyor. Bu, öğrenci deneyimini olumlu bir şekilde etkileyebilir ve okulun itibarını artırabilir. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, okul müdürlerinin öğretmenleri destekleyici, işbirliğini teşvik edici ve kişisel/profesyonel gelişimi önemseyen yaklaşımlarının okulun genel başarısını, öğrenci deneyimini ve öğretmen memnuniyetini artırdığını gösteriyor.

Öğretmenlerin geri bildirimleri, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenler arasındaki işbirliği ve destek çabalarının olumlu bir şekilde değerlendirildiğini açıkça göstermektedir. Müdürlerin öğretmenlerin fikirlerini dinlemesi, projelere destek sağlaması ve öğretmenlerin güçlü yönlerini öne çıkarması, işbirliği kültürünün oluşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu değerlendirmeler, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenlere yönelik olarak sunduğu destek ve teşvik çabalarının sonuçlarının etkili ve olumlu olduğunu belirtmektedir. Özellikle düzenli toplantılar ve iletişim kanallarının oluşturulması, öğretmenler arasında bilgi akışını güçlendirmekte ve işbirliğini artırmaktadır. Müdürün öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemesi, öğretmenlerin kariyer hedeflerine yönelik adımlar atmalarını sağlamakta ve bu da öğretim kalitesini yükseltici bir etki yaratmaktadır. Değerlendirmeler, öğretmenlerin kendilerini desteklenmiş hissetmeleri ve öğretmen-müdür etkileşiminin pozitif bir atmosferde gerçekleşmesi sayesinde işbirliğinin daha etkili ve verimli hale geldiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler okul yönetimi ve müdürünün öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirmeye yönelik yaklaşımlarının olumlu sonuçlar doğurduğunu ve okulun genel etkinliğini ve öğrenci deneyimini olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu ifadeler, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemek için aktif bir şekilde çeşitli stratejiler benimsediğini ve bu stratejilerin öğretmenlerin kariyer hedeflerine ulaşmalarına ciddi katkı sağladığını açıkça yansıtmaktadır. Müdürün öğretmenleri yönlendirmesi, mentorluk yapması, öğretmenlere özel eğitim fırsatları sunması ve kişisel ilgi alanlarını desteklemesi, öğretmenlerin kendilerini daha da geliştirme yolunda önemli adımlar atmalarına yardımcı olmaktadır. Bu, öğretmenlerin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, okul yönetimi ve müdürünün öğretmenlerin kişisel ve profesyonel büyümesini destekleme konusundaki etkisini net bir şekilde yansıtmaktadır. Bu yönetim yaklaşımı, öğretmenleri motive ederek işbirliğini artırıp yaratıcılığı teşvik etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin belirttiği gibi, okul yönetimi tarafından düzenlenen çeşitli etkinlikler ve eğitimler, öğretmenlerin bilgi dağarcığını genişletmelerine ve uzmanlaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu, sınıf içi deneyimleri daha etkili hale getirerek öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmalarına olanak tanımaktadır. Müdürlerin mentorluk ve rehberlik faaliyetleri, öğretmenler arasındaki etkileşimi güçlendirmekte ve bilgi paylaşımını artırmaktadır. Bu da öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve işbirliği yapmalarını teşvik ederek okuldaki ortak amaçlara ulaşma yolunda yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler okul yönetimi ve müdürünün öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimini destekleme yaklaşımının öğretmenlerin kariyerlerini olumlu bir şekilde etkilediğini ve işbirliği kültürünü geliştirerek öğrenci deneyimini zenginleştirdiğini vurgulamaktadır.

Öneriler

İletişimi Güçlendirme: Müdürün öğretmenlerle iletişimi ve geri bildirim süreçlerini daha da güçlendirebilir. Düzenli olarak geri bildirim alışverişleri ve açık iletişim kanalları oluşturmak, öğretmenlerin görüşlerini daha rahat paylaşmalarını sağlayabilir.

Kişisel Gelişim Fırsatlarını Çeşitlendirme: Okul yönetimi, öğretmenlere sunulan kişisel ve profesyonel gelişim fırsatlarını çeşitlendirebilir. Öğretmenlerin farklı alanlarda uzmanlaşmalarına ve ilgi alanlarına yönelik eğitimler sunarak, onların motivasyonunu artırabilir.

İşbirliği Projelerini Teşvik Etme: Müdür, öğretmenleri işbirliği içinde projeler üretmeye teşvik edebilir. İnterdisipliner projeler ve grup çalışmaları, öğretmenlerin birbirleriyle daha yakın etkileşimde bulunmasını sağlayabilir.

Mentorluk ve Paylaşımları Destekleme: Okul yönetimi, deneyimli öğretmenlerin daha yeni meslektaşlarına mentorluk yapmasını teşvik edebilir. Bilgi ve deneyim paylaşımlarını desteklemek, öğretmenler arasındaki işbirliğini daha da güçlendirebilir.

Yaratıcılığı ve İnisiyatifi Teşvik Etme: Müdür, öğretmenlerin yaratıcı projeler geliştirmeleri için özgür bir ortam sağlayabilir. Yeni fikirleri dinlemek, öğretmenlerin inisiyatiflerini destekleyerek okulun inovasyonunu artırabilir.

Profesyonel Gelişim Etkinliklerini Değerlendirme: Okul yönetimi, düzenlenen profesyonel gelişim etkinliklerinin etkisini düzenli olarak değerlendirebilir. Eğitimlerin ve atölyelerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına ne kadar cevap verdiğini gözlemek, daha verimli etkinlikler düzenlemeye yardımcı olabilir.

Eleştiriye Açık Bir Ortam Oluşturma: Müdür, öğretmenlere olumsuz geri bildirimleri yapıcı bir şekilde sunma fırsatı tanıyabilir. Bu, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlarken işbirliği kültürünü daha da güçlendirebilir.

Sürekli İyileştirme Yaklaşımı: Okul yönetimi ve müdür, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak örgütsel destek ve işbirliği teşvik edici yaklaşımlarını sürekli olarak gözden geçirebilir. Bu sayede daha etkili stratejiler geliştirmek ve uygulamak mümkün olabilir.

Etkin Geri Bildirim Mekanizmaları: Müdür, öğretmenlerin yönetim yaklaşımları hakkında düzenli olarak geri bildirim verme fırsatı bulabileceği mekanizmalar oluşturabilir. Bu, yönetimin sürekli olarak kendini geliştirmesine yardımcı olabilir.

Topluluk İçi Paylaşımları Teşvik Etme: Okul yönetimi, öğretmenler arasındaki paylaşımları desteklemek için dijital platformlar veya toplantılar gibi araçlar kullanabilir. Bu, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerini ve işbirliği içinde çalışmalarını kolaylaştırabilir.

KAYNAKÇA

Argon, T., Eren A. (2004). İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Yayınları, Ankara

Baloğlu, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları İle Örgütsel Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çekmecelioğlu, H.G. Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık Ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma.Yıl 2006, Cilt: 20 Sayı: 2, 295 – 310.

Eisenberger, R. Stinglhamber, F. Vandenberghe, C. Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). ‘Perceived Supervisor Support: Contributions To Perceived Organizational Support And Employee Retention’, Journal Of Applied Psychology, 87(3), 565.

Ekez, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, M. (2014).İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Algularının İncelenmesi: Gaziantep Nizip Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gök, Z. (2019) Algılanan Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siirt.

Kaplan, M. ve Öğüt, A. (2012). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Analizi: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17(1), 387-401.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Kurt, M. (2020). Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı Ve Örgütsel Sessizliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Nayır, F. (2013). “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin” Kısa Form Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 89-106.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(2), 113–130.

Sarıkaya, Ş.(2019). Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven Ve Örgütsel Destek Algısı,(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

- Say, K. (2015). Örgütsel Yaratıcılık Ve Merak Duygusu Arasındaki İlişkinin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, G.(2003). Örgütsel Desteğin Çalışanların İş İle İlgili Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tan, T.(2022). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Tüysüz, H. (2019), Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Destek Algısı, Örgütsel Hafıza Ve Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı Ortak Doktora Programı, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin

Eğitimde Değişim Yönetimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Change Management in Education

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimde değişim yönetimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 12 öğretmen araştırmacının çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, Öğretmenlerin perspektifleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, iletişimin, liderliğin ve işbirliğinin önemini öne çıkarmaktadır. Benimsenen stratejiler, öğrenci merkezli yaklaşımları ve deneyim paylaşımını içermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretim kalitesini artırma konusunda merkezi bir rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Değişim, Eğitimde Değişim, Değişim Yönetimi.





ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on change management in education. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 12 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, teachers' perspectives reflect the challenges faced by educational change processes and their strategies to overcome these challenges. Teachers emphasize the importance of communication, leadership and collaboration. Strategies adopted include student-centered approaches and experience sharing. At the same time, teachers' professional development plays a central role in improving teaching quality.

Keywords: Education, Change, Change in Education, Change Management.

GİRİŞ

Ertürk (1974, akt. Demirci (2011)) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Biçimi ne olursa olsun -formel ya da informel- eğitimin insanlık tarihiyle paralel giden uzun bir geçmişi vardır. Bilgiyi daha kullanışlı hale getirme çabalarının bir sonucu olarak, bilginin karmaşıklığı çeşitli bilimsel alanların yaratılmasına neden olmuş; eğitim de uygulamalı bir konu olarak sosyal bilimlerin yerini almıştır. Uygulamalı sosyal bilim dalına göre eğitim, hem bilginin kazanılması hem de yayılması yoluyla hemen her konuda yapılması gereken değişim ve ilerlemeler için anahtar araçtır (Genç ve Eryaman, 2007). Hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüz dünyasında toplumlar sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. açılardan pek çok eğilim gözlemlemektedir. Eğitim ve öğretim de tıpkı doğa, yaşam ve toplum gibi kaçınılmaz olarak evrim geçirecektir. Bu değişim ve gelişimden en çok etkilenen sektörlerden biri de kuşkusuz eğitimidir (Argon ve Özçelik, 2007). Günlük menümüzde her zaman değişim var. Toplum, kültür ve çevre değiştikçe eğitim ve öğretimin de değişmesi doğaldır. Toplumlar ve içlerindeki kurumlar değişim gerçeğini kabul ettikleri sürece faaliyetlerine devam edebileceklerdir. Geleceğin toplumları ve bu toplumları oluşturan kurumlar sürekli bir dönüşüm yaşayacaktır. Misyonu insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olan okul gibi eğitim kurumlarının da değişim sürecinden etkileneceği düşünülmektedir (Tandoğdu, 2007). Dolayısıyla eğitimin ve dolayısıyla okulların, küreselleşen dünyada toplumun geleceği, ulusal ve uluslararası rekabetin sonuçları, kişiler arası iletişimin kalitesi ve küresel pazarlardaki rekabet gücü üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı söylenebilir (Çalık & Sezgin 2005, s. 58). Toplumsal dönüşüme yön verecek olan eğitim kurumlarının değişime direnç göstermesi ve az öncelik vermesi söz konusu olamaz. Değişimin öncüleri olarak eğitim kurumları kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmeli ve dönüştürmelidir (Kaşkaya, 2007). Milli Eğitim Şuralarının her birinde eğitim sistemindeki okulların tasarımını güncellemeye yönelik fikirler ortaya atılmıştır. Bu ortamda, eğitim ve öğretimle ilgili yasa ve yönetmelikler sıklıkla kabul edilmiştir. Değişim için çeşitli çabalar olmasına rağmen, değişimin nasıl olması gerektiğinin belirlenmesine yönelik bir girişimde bulunulmadığı dikkat çekmektedir. Kimi zaman başarısız, kimi zaman eksik, tutarsız ve sonuçsuz değişim girişimlerinden, değişimin etkin yönetimi için gerekli modellerin

Muhammed İzzettin Uludağ¹ 
Nilüfer Menekşe Uludağ² 
Yıldız Erzurum³ 
Cengiz Durak⁴ 

How to Cite This Article

Uludağ, M. İ., Uludağ, N. M.,
Erzurum, Y. & Durak, C. (2023).
“Eğitimde Değişim Yönetimine
Yönelik Öğretmen Görüşleri”,
International Academic Social
Resources Journal, (e-ISSN: 2636-
7637), Vol:8, Issue:53; pp:3681-
3689. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.72172>

Arrival: 28 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal
is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Öğretmen, MEB, Bursa, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, MEB, Aydın, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Diyarbakır, Türkiye

oluşturulamamasını sorumlu tutabiliriz (Erdoğan, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı daha önce de belirtildiği gibi düzenlemeler yapmıştır ve yapmaya devam etmektedir. Ancak, Türk eğitim sistemindeki iyileştirmeler genellikle yukarıdan aşağıya doğru olmuştur. Eğitim tarihine baktığımızda da görülebileceği gibi, Osmanlı İmparatorluğu'ndan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen birçok dönüşüm çabası olmuştur. Yine de değişim projelerinin hala bir merkezden seçiliyor ve başlatılıyor olması dikkat çekicidir. Çünkü zaman içinde hızla gerçekleşen gelişmelere ayak uydurmanın zorunlu olduğu günümüz koşullarında sistemi değiştirme inisiyatifi sadece merkeze bırakmak çok da pratik görünmüyor. Sonuç olarak, hem yerel topluluklar hem de merkezi kurumlar eğitimde değişim ihtiyacının farkına varmalı ve uygulamaya başlamalıdır (Tandoğdu, 2007).

Değişim, özellikle Türkiye'de genellikle yukarıdan aşağıya yaklaşımlarla gerçekleşen bir süreç olarak görülmektedir. Bu düşünce bağlamında, birçok sektörde olduğu gibi eğitim alanında da değişim sürekli olarak yukarıdan, yani merkezi otoriteden beklenir. Bu düşüncenin yaygın olduğu ülkelerde yönetimi ele geçirenler kendilerini değişimci olarak görürken, halk da sürekli değişimci (kurtarıcı) arayışı içindedir. Bu düşüncenin yaygın olduğu ülkelerde yönetimi ele geçiren kişiler kendilerini değişim yapıcı gibi hissederler ve halk sürekli olarak değişim yapıcıları (kurtarıcıları) arar ve değişim yapıcıları bekler. Değişim sadece yukarıdan aşağıya bir yaklaşım olarak algılanmak yerine daha geniş bir tabanla ilişkilendirilmelidir. Gerçekte, bireylerin güçlü bir kişisel çıkarı olduğunda değişim girişimlerinin daha hızlı ve etkili bir şekilde ilerlediği doğrudur. Otoriteye dayalı değişim, güç yapısı değiştiğinde etkisini kaybeder ya da unutulur (Erdoğan, 2000: 154). Eğitim sistemimizdeki değişim, ekonomik eğilimler, tarihi olaylar, sosyal ve kültürel gelişmeler, yeni siyasi partilerin yükselişi, demografik eğilimler ve teknolojik ilerlemeler gibi çeşitli faktörler tarafından meydana getirilmektedir (Levin, 1976'dan aktaran Yılmaz ve Kocasaraç, 2010). Değişim süreçlerinin her aşamasında öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır. Reform projelerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu sürece katılımı garanti altına alınmalıdır. Değişimin planlama ve uygulama aşamalarında öğretmenlerin görüşleri, ihtiyaçları ve katılımları dikkate alınmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Böylece eğitim sisteminin işleyişi merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtarılmalı, tabanın önü açılmalı, halkın ve kurumların gerektiğinde kendi başlarına değişimi gerçekleştirebilecekleri güvencesi verilmelidir (Erdoğan, 2002). Tarihsel olarak, bir öğretmenin ilk eğitiminin eğitim kariyeri boyunca yeterli olacağı düşüncesi, yerini öğretmenlerin meslekleri boyunca eğitimlerine devam etmeleri gerektiği düşüncesine bırakmıştır (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Şu anda en büyük değişimin yaşandığı mesleklerden biri de öğretmenliktir. Öğretmenlerin yükümlülüklerini ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilmeleri için kendilerini geliştirmelerine izin verilmelidir. Öğretmenler, toplumlar için hayati önem taşıyan vasıflı işgücü arzına aktif olarak katkıda buldukları için her zaman toplumun dikkatinin ön saflarında yer almıştır. Öğretmen eğitimi için dünya çapında sayısız araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin önemi ve sistemin etkililiği ile öğretmen nitelikleri arasındaki sıkı bağlantı vurgulanmıştır (Erişen ve Çeliköz, 2003). Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, toplumsal yapının da kendini yenilemesini sağlamaktadır. "Davranış değişikliği mühendisleri" (Aydın, Şahin ve Topal, 2008) olarak adlandırılan öğretmenlere, değişimden etkilenenlerin hem gelişime katkıda bulunma hem de gelişim sürecine uyum sağlama potansiyelleri nedeniyle bu yenilenme sürecinde ek görevler verilmektedir. Dolayısıyla, toplumlarda ve okullarda değişimin gerçekleştirilmesi, değişim sürecini başlatan ve yürüten öğretmenlerin önemli bir sorumluluğudur. Değişimi anlamak ve mümkün olan en iyi şekilde uygulamak bu görevlerden biridir. İnsanların eylem ve yöntemlerinin değişim anlayışlarına bağlı olduğu bilinmektedir (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010). Toplum eğitimde değişim konusuna dikkatle yaklaşmaktadır, çünkü eğitim çıktıları eğitim kurumlarındaki değişimlerden etkilenmektedir. Çocukların davranış biçimleri, toplumun değer ve standartlarını yansıtacak şekilde adapte olmak zorundadır. Değişim çoğu zaman bilmediğimiz bazı şeyleri de beraberinde getirdiği için insanlar bu belirsizliğe tepki gösterir. Bu doğrudur çünkü değişim sadece mevcut yapıyı değil, aynı zamanda bu yapı içinde devam eden etkileşimleri ve faaliyetleri de değiştirir (Çelik, 2000). Toplumsal değişimi yönlendirecek olan eğitim kurumlarının değişmeden kalması ve değişimin gerekliliğini küçümsemesi mümkün değildir. Eğitim kurumları değişimin öncüleri oldukları için kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmeli ve dönüştürmelidirler (Kaşkaya, 2007). Eğitimde değişime dirençle başa çıkma ilkeleri anlaşılırsa, bu durumu okul ve okul toplumu lehine dönüştürmek ve okulda ilerleme kaydetmek mümkündür. Öğretmenler, öğrenciler ve okul toplumunun diğer üyeleri birlikte psikolojik olumsuzlukları azaltabilir ve değişimin yansımalarının olumsuz etkilerini hafifletebilirler. Gerçekte, değişim ilkeleri yaygın olarak bilinir ve anlaşılırsa ve tepkiler ve direnç normal olarak görülürse, değişimi yönetmenin ve okuldaki değişimin başarısı aynı hızda artar (Göksoy, 2010). Bu kavramlardan yola çıkarak, öğretmenlerin eğitim sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerini açık uçlu yarı yapılandırılmış anket yöntemiyle inceleyen bilimsel bir çalışma gerekli görülmüştür. Bu çalışma, değişikliklerin tasarlanmasına ve uygulanmasına ya da değişim süreçlerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Eğitim örgütlerinin amacı, insanların eylemlerini daha iyiye doğru değiştirmektir. Bu hedefe ulaşmak isteyen okulların ve eğitim kurumlarının değişim sürecinden etkilenmesi beklenir (Tandoğdu, 2007). Eğitim reformları, eğitim alanındaki gelişmelerin merkezinde yer almaları nedeniyle öğretmenlerin yardımıyla hayata geçirilmelidir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmaları ve eğitim alanındaki değişim ve yeniliklere açık olmaları önerilmektedir (Kılıbaş, 2000). Öğretmenlerin eğitim reformları hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma, uygulamada karşılaşılan sorunların öğretmenlerin bakış açılarıyla tanınması açısından

mevcut durumu tespit edecek bir araştırma değildir. Ayrıca çalışma, eğitmenlerin değişiklikleri nasıl gördüğünü de ortaya koyabilir. Bu açıdan araştırma, yapılan düzenlemelerle benimsenen uygulamaların resmini ortaya koyması ve uygulamadaki aksaklıkları tespit ederek alınması gereken önlemlere kaynak oluşturması açısından önem taşımaktadır. Çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı değişim çalışmalarına ışık tutması açısından da önem taşıyor.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örnekleme sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 12 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değerkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	35	12	Yüksek Lisans
K2	Erkek	İngilizce Öğretmeni	43	19	Lisans
K3	Erkek	Matematik	40	15	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Biyoloji	38	10	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Müzik	43	13	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sosyal Bilgiler	43	20	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Çocuk Gelişimi	36	11	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	15	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Müzik Öğretmeni	38	12	Lisans
K10	Erkek	İngilizce	39	18	Lisans
K11	Kadın	Almanca	40	4	Lisans
K12	Erkek	Felsefe	40	17	Yüksek Lisans

Araştırmanın demografik bileşenini oluşturan öğretmenlerin profili, Tablo 1'de sunulan veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, kıdem süresi ve öğrenim durumu gibi demografik değerkenleri incelendiğinde, çeşitlilik ve farklı deneyimlere sahip bir örnekleme karşılaşıldığı görülmektedir. Tablo 1'den elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin (%58.33) erkek öğretmenlere (%41.67) göre bir miktar daha fazla olduğu görülmektedir. Branşlara göre dağılım incelendiğinde ise, öğretmenlerin çeşitli branşlardan geldiği ortaya çıkmaktadır. İngilizce öğretmenleri (%16.67) en yaygın branşı oluştururken, Müzik öğretmenleri (%8.33) en az temsil edilen branş olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaş dağılımı gözlemlendiğinde, öğretmenlerin yaşlarının 35 ile 43 arasında değerittiği görülmektedir. En yaygın yaş grubunun 40 yaş (%33.33) olduğu tespit edilirken, en az temsil edilen yaş grubunun ise 35 yaş (%8.33) olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin 4 ile 20 yıl arasında değerşen kıdem sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların kıdem sürelerine bakıldığında, en yaygın kıdem süresinin 15 yıl (%25) olduğu, en az temsil edilen kıdem süresinin ise 4 yıl (%8.33) olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenim durumu

açısından bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun Yüksek Lisans (%58.33) ve Lisans (%33.33) düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Doktora veya doktora adayları olan katılımcıların bulunmaması dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik profili incelendiğinde, farklı cinsiyetlerden, branşlardan, yaşlardan, kıdem sürelerinden ve öğrenim düzeylerinden gelen bir örnekleme karşılaşıldığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığı) ve güvenilirliğini (tutarlılığı) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından en büyük zorlukları nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için benimsedikleri stratejiler nedir?

Katılımcılara yöneltilen "Eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından en büyük zorlukları nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için benimsedikleri stratejiler nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Eğitimdeki değişim süreçlerinde en büyük zorluk, yeni yöntemleri hızla adapte etme baskısıdır. Sürekli olarak yeni teknolojiler ve yöntemler geliyor ve bunları öğrenmek ve uygulamak zaman alabiliyor." - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni"

(K2) "Değişimler sırasında öğrenci direnciyle karşılaşmak zor olabiliyor. Yeni bir yaklaşım getirildiğinde, öğrencilerin alışık olduklarından farklı bir şekilde tepki gösterebileceklerini görüyorum."

(K3) "Programlardaki sürekli değişiklikler, öğretmenlerin sürekli olarak yeni materyalleri hazırlamasını gerektiriyor. Bu da zaman yönetimi açısından büyük bir zorluk oluşturabiliyor."

(K4) "Değişimler sırasında öğrenci ve veli beklentilerini dengede tutmak zorlayıcı olabilir. Eğitim yaklaşımları değiştikçe, öğrenci ve velilerin endişeleri ortaya çıkabiliyor."

(K5) "En büyük zorluk, tüm öğrencilere farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uygun bir eğitim sunabilmektir. Farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek zorlayıcı olabilir."

(K6) "Değişimler sırasında öğrencilerin geri bildirimleri ve görüşleri ile uyum sağlamak önemlidir. Onların isteklerini ve ihtiyaçlarını anlayarak ders içeriğini oluşturmak gerekebilir."

(K7) "Eğitimdeki değişim süreçleri, öğretmenlerin ekstra efor sarf etmelerini gerektiriyor. Var olan yoğun program ve görevler arasında yeni yaklaşımları uygulamak zorlayıcı olabilir." - Çocuk Gelişimi Öğretmeni(K8)
"Değişimlerin hızı, öğretmenleri bazen hazır olmadan yakalayabilir. Hızlıca yeni bir müfredat veya yaklaşım benimsemek, öğretmenleri zor durumda bırakabilir."

(K9) "Değişimlerin etkilerini değerlendirmek ve ölçmek zorlayıcıdır. Yeni bir strateji uygulandığında, etkilerini doğru bir şekilde anlayabilmek ve gelişmeleri izlemek önemlidir." -

(K10) "Değişim süreçleri sırasında öğretmenler arasında iletişimi ve işbirliğini artırmak önemlidir. Farklı branşlardan gelen öğretmenler arasında işbirliği sağlamak bazen zor olabilir."

(K11) "Değişimlerin öğrenci başarısına etkisini değerlendirmek zor olabilir. Yeni bir yöntemi uygulamaya başladığınızda, öğrenci performansını objektif bir şekilde analiz etmek önemlidir."

(K12) "Değişim süreçlerinde teknolojik altyapının eksikliği bazen büyük bir engel olabilir. Yeni bir yaklaşımı uygulamak için gerekli teknolojik araçlar sağlanmadığında, zorluklarla karşılaşabiliriz."

Her bir öğretmenin ifadeleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için benimsedikleri stratejileri yansıtmaktadır. Elde edilen öğretmen görüşleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından çeşitli zorluklar içerdiğini ve bu zorlukların çeşitli stratejilerle ele alındığını göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin en sık karşılaştığı zorluklardan biri, hızla gelişen teknolojik ve pedagojik yeniliklere ayak uydurmanın gerekliliğidir. Bu, öğretmenlerin sürekli olarak yeni yöntemleri öğrenme ve uygulama baskısı altında olmalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda, öğrenci direnci değişim süreçlerinde ortaya çıkabilen bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Yeni yaklaşımların benimsenmesi sırasında, öğrencilerin alışık olduklarından farklı tepkiler gösterebileceği ve bu durumun eğitimdeki değişimi etkileyebileceği görülmektedir. Öğretmenler ayrıca, değişim süreçlerinin beraberinde getirdiği zaman yönetimi zorluklarına işaret etmektedir. Özellikle programlardaki sürekli değişiklikler, öğretmenlerin yeni materyalleri hazırlamak için daha fazla zaman ayırmasını gerektirebilmektedir. Bu, öğretmenlerin mevcut iş yükü içinde denge sağlamakta zorlanmalarına yol açabilir. Öğrenci ve veli beklentilerini dengede tutma zorluğu da öğretmenlerin karşılaştığı bir başka önemli noktadır. Değişen eğitim yaklaşımları, öğrenci ve velilerin endişelerini ve beklentilerini tetikleyebilir ve bu da öğretmenlerin iletişim ve yönlendirme konusunda daha hassas davranmalarını gerektirebilir. Değişim süreçlerindeki öğretmenler için bir diğer zorluk, farklı öğrenme hızlarına ve stillerine uygun bir eğitim sunma ihtiyacıdır. Bu durum özellikle heterojen sınıf yapılarında belirgin hale gelmektedir. Öğretmenlerin, farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmek için esnek ve farklılaştırılmış yaklaşımlar benimsemeleri gerekebilmektedir. Öte yandan, öğretmenler değişim süreçlerine uyum sağlamak ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler benimsemektedir. İşbirliği ve iletişim, özellikle farklı branşlardan gelen öğretmenler arasında, değişimleri koordineli bir şekilde uygulamak ve deneyim paylaşmak için önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin geri bildirimleri ve görüşleri değişim süreçlerinde öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesini desteklemekte ve ders içeriğinin şekillendirilmesinde yol gösterici olmaktadır. Ayrıca, değişimlerin etkilerini ölçmek ve değerlendirmek için düzenli olarak veri toplama ve analiz etme stratejileri kullanılmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini yansıtmaktadır. Bu zorluklar çeşitli alanlarda odaklanmakta ve öğretmenlerin iş yükünü artırabilmektedir. Ancak, benimsenen stratejilerle birlikte, öğretmenler değişimi etkin bir şekilde yönetmeye ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmaktadır.

Eğitimde değişim yönetimi sırasında, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve işbirliğini teşvik etmek için etkili iletişim ve liderlik stratejileri neler olabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Eğitimde değişim yönetimi sırasında, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve işbirliğini teşvik etmek için etkili iletişim ve liderlik stratejileri neler olabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Eğitimde değişim süreçlerinde etkili iletişim, öğretmenlerin neden ve nasıl değişimlere katkı sağladığını anlamalarını sağlar. Açık ve net iletişim, motivasyonumuzu artırabilir."

(K2) "Liderlik, öğretmenlere rehberlik etmeli ve vizyonu iletmelidir. Öğretmenlerin rolünü ve katkısını vurgulayarak bağlılık oluşturulmalıdır."

(K3) "İyi bir lider, öğretmenlerin fikirlerini dinler ve değer verir. Karar verme süreçlerine katılım sağlayarak işbirliğini teşvik edebilir."

(K4) "Düzenli toplantılar ve paylaşım platformları, öğretmenler arasındaki iletişimi artırır. Bu da işbirliğini artırarak değişime daha olumlu bir şekilde yaklaşmamızı sağlar."

(K5) "İletişimde şeffaflık ve dürüstlük, öğretmenlerin liderliğe güven duymasını sağlar. Bu da motive olmamıza yardımcı olur."

(K6) "Öğretmenlerin fikirlerini dinlemek ve onları değişimin tasarımına dahil etmek, katılımı artırabilir. Bu da motivasyonu artırır."

(K7) "Liderler, öğretmenlere yetki ve sorumluluk vererek onları değişimin bir parçası olarak hissettirebilir. Bu, işbirliğini teşvik edebilir."

(K8) "Liderlerin destekleyici ve olumlu bir tutumu, öğretmenlerin değişime daha olumlu yaklaşmasını sağlar. Bu da motivasyonu artırabilir."

(K9) "Değişim sürecinde öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve işbirliği platformları oluşturulabilir. Bu, farklı fikirlerin ve bakış açılarının bir araya gelmesini sağlayabilir."

(K10) "İyi iletişim ve liderlik, öğretmenlerin değişimin neden gerekli olduğunu anlamalarını sağlar. Bu da motive olmamızı kolaylaştırabilir."

(K11) "Liderler, öğretmenlerin bireysel hedeflerini ve ilgi alanlarını gözeterik onlara destek sunabilir. Bu da kişisel motivasyonu artırabilir."

(K12) "Liderlerin öğretmenlere vizyonlarını anlatmaları ve bu vizyonu nasıl gerçekleştireceklerini göstermeleri, öğretmenlerin değişime daha olumlu bir bakış açısı getirmelerine yardımcı olabilir."

Bu ifadelerde görülen ortak temalar, iletişimin şeffaflığı, liderlerin destekleyici rolü ve öğretmenlerin katılımının teşvik edilmesinin motivasyonu artırabileceği ve işbirliğini güçlendirebileceği yönündedir. Etkili iletişim, liderlik ve işbirliği, eğitimdeki değişim süreçlerini daha başarılı ve sürdürülebilir kılmak için önemli unsurlar olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde değişim yönetiminin önemli bileşenlerinden biri olan etkili iletişim ve liderlik stratejilerinin belirlenmesine yönelik değerli bir rehberlik sunmaktadır. Bu ifadeler, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve işbirliğinin teşvik edilmesi için gerekli olan stratejilere odaklanmıştır. İletişim, değişim süreçlerinde öğretmenlerin anlayışlarını artırmak ve neden değişimlere katkı sağlamaları gerektiğini açıklamak için temel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, şeffaf ve açık iletişimin, öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceği ve değişime daha olumlu bir bakış açısı getirebileceği vurgulanmıştır. Özellikle liderlerin, değişimin nedenlerini ve amaçlarını öğretmenlere aktarmak için etkili iletişim stratejileri benimsemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, liderlerin etkili liderlik stratejileri izlemesi, öğretmenleri rehberlik etmek ve vizyonlarını iletme konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Liderlerin, öğretmenlerin rolünü ve katkısını vurgulayarak bağlılık oluşturması, işbirliğini teşvik etmesi ve değişimin bir parçası olarak hissettirmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, deneyim paylaşımı ve işbirliği platformlarının oluşturulmasının da etkili iletişim ve liderlik stratejilerini destekleyebileceğini yansıtmaktadır. Bu tür platformlar, farklı bakış açılarının bir araya gelmesine ve değişimin farklı boyutlarının keşfedilmesine olanak tanıyarak işbirliğini artırabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, eğitimde değişim süreçlerinde öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve işbirliğini teşvik etmek için etkili iletişim ve liderlik stratejilerinin vurgulanmasına yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu stratejiler, değişim süreçlerini daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmek amacıyla dikkate alınması gereken kritik unsurlardır.

Değişim yönetimi eğitimde öğrenci başarısı ve eğitim kalitesini artırmayı hedeflerken, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için nasıl bir yol izlenmelidir?

Katılımcılara yöneltilen "Değişim yönetimi eğitimde öğrenci başarısı ve eğitim kalitesini artırmayı hedeflerken, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için nasıl bir yol izlenmelidir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğretmenler için düzenli olarak profesyonel gelişim atölyeleri ve seminerleri düzenlenmeli."

(K2) "Kişisel ihtiyaçlara yönelik profesyonel gelişim fırsatları sunulmalı."

(K3) "Eğitim teknolojileri ve yenilikler konusunda eğitimler sağlanmalı."

- (K4) "Mentorluk programları ile deneyimli öğretmenlerden rehberlik alınmalı."
- (K5) "Uzman konuşmacıların katıldığı konferanslar düzenlenmeli."
- (K6) "Eğitim materyali ve kaynaklarına daha kolay erişim sağlanmalı."
- (K7) "İyi uygulama örneklerini paylaşan öğretmenler arasında işbirliği teşvik edilmeli."
- (K8) "Değişen öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemleri güncellenmeli."
- (K9) "Öğretmenler arasında deneyim paylaşımı platformları oluşturulmalı."
- (K10) "Uzaktan eğitim ve online öğrenme stratejileri konusunda eğitim verilmeli."
- (K11) "Eğitim araştırmalarını takip etmek ve uygulamak için fırsatlar sunulmalı."
- (K12) "Profesyonel gelişim için öğretmenler arası işbirliği projeleri teşvik edilmeli."

Bu ifadeler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için çeşitli stratejilerin gerekliliğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim fırsatları sağlanması, yeni eğitim teknolojileri ve yenilikler konusunda bilgi edinme imkanının sunulması, deneyimli öğretmenlerden mentorluk alınması gibi adımlar, öğretmenlerin yetkinliklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, konferanslar, atölyeler ve deneyim paylaşımı platformları gibi etkinlikler, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini genişletmelerini sağlayabilir. Uzaktan eğitim ve online öğrenme stratejileri gibi alanlarda da eğitim verilmesi, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve dönüşümü konusunda güncel kalmalarını destekleyebilir. Bu stratejiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini teşvik ederek eğitim kalitesini artırmaya yönelik önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek, eğitimdeki değişim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmenin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, bu alanda çeşitli stratejilerin gerekliliğine işaret etmektedir. Profesyonel gelişim atölyeleri, seminerler ve eğitim programları, öğretmenlere güncel bilgi ve becerileri kazanma imkanı sunabilir. Bu, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan profesyonel gelişim fırsatları, her bir öğretmenin güçlü yönlerini geliştirmesini ve zayıf yönlerini geliştirmesini sağlayarak eğitim kalitesini artırabilir. Mentorluk programları, deneyimli öğretmenlerin yeni ve deneyimsiz meslektaşlarına rehberlik etmesini sağlar. Bu, bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederken, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar hakkında öğrenme ve destek alma fırsatı sunabilir. Eğitim teknolojileri ve yenilikler konusundaki eğitimler, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmelerini ve teknolojiyi etkili bir şekilde sınıf içi uygulamalarında kullanmalarını sağlayabilir. Eğitim konferansları ve etkinlikleri, öğretmenlere alanlarında uzman kişilerin bilgi ve deneyimlerini paylaşma fırsatı sunar. Bu, öğretmenlerin perspektiflerini genişletmelerine ve en iyi uygulamaları öğrenmelerine yardımcı olabilir. Profesyonel gelişim için işbirliği projeleri, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşime girmelerini ve birlikte çalışmalarını teşvik ederek öğrenmeyi güçlendirebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, eğitimdeki değişim yönetimi ve öğrenci başarısını artırma hedeflerine ulaşmanın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu amaçla düzenlenen çeşitli eğitimler, mentorluk programları, etkinlikler ve işbirliği projeleri, öğretmenlerin yetkinliklerini ve etkilerini artırarak daha güçlü bir eğitim sistemi oluşturmada önemli bir rol oynayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin görüşleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından ortaya çıkan zorluklarını ve bu zorlukların üstesinden gelmek için benimsedikleri stratejileri açıkça yansıtmaktadır. Bu ifadeler, eğitimdeki değişimin öğretmenlerin günlük pratiklerini etkilediği ve beraberinde farklı engelleri getirdiğini vurgular. Özellikle teknolojik ve pedagojik yeniliklere hızla uyum sağlama, öğrenci direnciyle başa çıkma, zaman yönetimi zorlukları ve farklı öğrenme hızlarına cevap verme gibi zorluklar, öğretmenlerin değişim süreçlerinde karşılaştığı temel konulardır. Bu durum, öğretmenlerin daha esnek, duyarlı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsemelerini gerektirir. Öğretmenler, bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler benimsemektedir. İşbirliği ve iletişim, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını ve koordinasyonu kolaylaştırarak değişim süreçlerini desteklemektedir. Öğrenci geri bildirimlerinin değerlendirilmesi, öğrenci merkezli bir yaklaşımın sağlanmasına yardımcı olurken, veri toplama ve analiz stratejileri de değişimin etkilerini ölçmek ve yönlendirmek için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenler açısından hem zorlukları hem de benimsenen stratejileri yansıtmaktadır. Bu görüşler, eğitimdeki değişimin sadece programların ve içeriğin değişimi anlamına gelmediğini, aynı zamanda öğretmenlerin yaklaşımlarının, iletişiminin ve öğrenci odaklılığının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin benimsediği stratejiler, değişim süreçlerini daha etkili ve öğrenci odaklı bir şekilde yönetmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri, eğitimdeki değişim süreçlerinin başarısı için iletişim, liderlik ve işbirliği gibi temel unsurların vurgulandığına işaret etmektedir. Bu temalar, değişim yönetiminin etkili bir şekilde uygulanmasının öğretmen motivasyonunu artırma ve işbirliğini güçlendirme konusundaki önemini vurgular. Öğretmenlerin görüşleri, değişim süreçlerinde başarılı iletişimin, liderlerin destekleyici rolünün ve öğretmenlerin aktif katılımının, değişimin

olumlu bir şekilde kabul edilmesine ve uygulanmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili iletişim, öğretmenlerin değişim sürecini anlamalarına, amaçlarını kavramalarına ve değişime uyum sağlamalarına yardımcı olur. Şeffaf iletişim, öğretmenlerin değişimle ilgili endişelerini gidermelerine ve neden değişime ihtiyaç duyulduğunu anlamalarına katkı sağlar. Liderlerin etkili iletişim stratejileri benimsemesi, değişimin amacını ve öğretmenlerin rolünü net bir şekilde ileterek güven oluşturabilir. Liderlerin destekleyici rolü, öğretmenlerin değişime aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder. Liderlerin rehberlik ve vizyon sağlama, öğretmenlerin değişime karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Liderler, öğretmenleri değişimin bir parçası olarak hissettirerek bağlılık oluşturabilirler. Bu, öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirirken değişimin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. İşbirliği ve deneyim paylaşımı platformları, öğretmenler arasında etkili iletişimi ve işbirliğini artırabilir. Farklı bakış açıları ve deneyimlerin paylaşılması, değişimin farklı yönlerinin daha iyi anlaşılmasına ve daha kapsamlı çözümler üretilmesine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, eğitimdeki değişim süreçlerinde etkili iletişim, liderlik ve işbirliği stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu stratejiler, değişimin öğretmenlerin motivasyonunu artırması, direnci azaltması ve değişimin etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlama açısından hayati öneme sahiptir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemenin eğitimdeki değişim süreçlerinin başarısı ve öğrenci başarısını artırmak için hayati bir adım olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, eğitimdeki yenilikleri ve değişimleri daha etkin bir şekilde uygulamalarına olanak tanıyarak öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma kapasitesini artırabilir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim fırsatları, her bir öğretmenin güçlü yönlerini geliştirmesine ve zayıf yönlerini güçlendirmesine yardımcı olabilir. Bu, öğretmenlerin kendi öğrenci gruplarına ve ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamalarını destekleyebilir. Aynı zamanda, yeni eğitim teknolojileri ve yenilikler hakkında bilgi edinme imkanı, öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili ve çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olabilir. Deneyimli öğretmenlerden mentorluk almak, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını teşvik ederek öğrenmeyi hızlandırabilir. Mentorluk, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar hakkında destek ve rehberlik alabilecekleri bir mekanizma sunar. Eğitim konferansları, atölyeler ve deneyim paylaşımı platformları gibi etkinlikler, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini genişletmelerine ve en son eğitim trendleri ve uygulamaları hakkında güncel bilgi edinmelerine olanak tanır. Profesyonel gelişim stratejileri aynı zamanda öğretmenleri teknoloji kullanımı ve online öğrenme konusunda güncel tutma konusunda da destekleyebilir. Bu, öğrencilere daha modern ve etkili öğrenme deneyimleri sunmalarını sağlayabilir. Öğretmenler arası işbirliği projeleri ve deneyim paylaşımı platformları, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve farklı bakış açılarından faydalanmalarını teşvik edebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek, eğitimdeki değişim süreçlerinin başarısını artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek için hayati bir araçtır. Bu stratejiler, öğretmenlerin yetkinliklerini güçlendirerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, eğitimdeki değişim süreçlerinin yönetimi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ İletişimi Güçlendirme: Eğitimdeki değişim süreçlerinde etkili iletişim stratejileri benimsemek önemlidir. Liderler, değişimin nedenlerini ve hedeflerini öğretmenlere net bir şekilde iletmelidir. Şeffaf iletişim, öğretmenlerin endişelerini gidermeye ve değişime olan inançlarını artırmaya yardımcı olabilir.
- ✓ Liderlik ve Destek: Liderler, destekleyici bir rol üstlenerek öğretmenlerin değişim süreçlerine aktif katılımını teşvik etmelidir. Rehberlik ve vizyon sağlama, öğretmenlerin değişimi benimsemelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilir.
- ✓ İşbirliği Platformları: Öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve işbirliği platformları oluşturulmalıdır. Bu platformlar, farklı bakış açılarını bir araya getirerek değişim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmeyi sağlayabilir.
- ✓ Profesyonel Gelişim: Öğretmenlerin profesyonel gelişimine önem verilmelidir. Bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim fırsatları sağlanmalı, yeni eğitim teknolojileri ve yenilikler hakkında bilgi edinme imkanı sunulmalıdır.
- ✓ Mentorluk ve Deneyim Paylaşımı: Deneyimli öğretmenlerden mentorluk almak, yeni ve deneyimsiz öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik edebilir.
- ✓ Değerlendirme ve Veri Analizi: Değişimin etkilerini ölçmek ve değerlendirmek için düzenli olarak veri toplama ve analiz stratejileri kullanılmalıdır. Bu, değişimin etkinliğini değerlendirmeye yardımcı olabilir.
- ✓ Eğitim Etkinlikleri: Konferanslar, atölyeler ve deneyim paylaşımı etkinlikleri düzenlemek, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini genişletmelerini sağlayabilir.
- ✓ Teknoloji Kullanımı ve Online Eğitim: Öğretmenlere teknoloji kullanımı ve online eğitim konularında eğitim vermek, değişime daha hazırlıklı olmalarını sağlayabilir.
- ✓ Öğrenci Odaklılık: Değişim süreçlerinde öğrenci odaklı yaklaşımlar benimsemek, öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir ve motivasyonu artırabilir.

- ✓ Sürekli Destek ve İzleme: Değişim süreçlerinin sürdürülebilirliği için öğretmenlere sürekli destek sağlanmalı ve süreçler düzenli olarak izlenmelidir.

Bu öneriler, eğitimdeki değişim süreçlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yönetmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için değerli adımlar olabilir.

KAYNAKÇA

- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(16), 70-89.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 119-142.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 153-173
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 55-66.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirci, S. F. (2011). Eğitim ve verimlilik. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 141, 14- 21.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4). <http://www.tebd.gazi.edu.tr/> adresinden 10 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 89-102
- Göksoy, S. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (29), 131-152.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaşkaya, A. (2007), Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kılbaş, Ş. (2000). 2000’li yıllarda etkili öğretmen nasıl olmalıdır?. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(19), 34-42.
- Tandoğdu, N. (2007). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin değişimi yönetme yeterlilik algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmet içi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 51-64

Okullarda Teknolojik Liderlerin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri

Opinions of School Principals on How Technological Leaders Should Be in Schools

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okullarda teknolojik liderlerin nasıl olması gerektiğine yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 10 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri, teknolojik liderlerin eğitimdeki merkezi rolünü ve özelliklerini vurgularken, aynı zamanda öğretmenlerin dijital becerilerini güçlendirmeleri, yeni teknolojilere yönlendirmeleri ve pedagojik rehberlik yapmaları gerektiğini vurguluyor. Okullar, öğretmenlere düzenli teknoloji eğitimleri sunarak dijital yetkinliklerini artırıyor ve interaktif öğrenme deneyimleri sağlamak için teknolojiyi aktif bir şekilde kullanıyor. STEM eğitimi ve dijital projeler gibi yaklaşımlar, öğrencilerin teknolojiyi keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirme yeteneklerini destekliyor. Eğitimciler arası işbirliği ve en iyi uygulamaların paylaşımı, teknoloji kullanımını artırmayı desteklerken, öğretmenlerin geniş bir yelpazede becerilere sahip olmalarının önemi vurgulanıyor. Sonuç olarak, bu görüşler teknolojik liderlerin çok yönlü rollerini vurgulayarak, öğretmenlerin dijital dönüşümü desteklemek ve öğrenci başarısını artırmak için önemini vurguluyor. Okullar, teknolojik liderlik becerilerini desteklemek için stratejiler benimseyerek eğitimde teknoloji kullanımını artırma çabalarını sürdürüyor.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Okul, Teknoloji Lideri.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the views of school principals on how technological leaders should be in schools. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. With this method, 10 school principals included in the research constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. Teachers' views emphasize the central role and characteristics of technological leaders in education, as well as the need to strengthen teachers' digital skills, orient them to new technologies and provide pedagogical guidance. Schools are increasing their digital competencies by offering regular technology trainings for teachers and are actively using technology to provide interactive learning experiences. Approaches such as STEM education and digital projects support students' ability to explore technology and develop their creativity. Collaboration between educators and the sharing of best practices support increasing the use of technology, while emphasizing the importance of teachers having a wide range of skills. In conclusion, these insights highlight the multifaceted role of technological leaders, emphasizing the importance of teachers to support digital transformation and improve student achievement. Schools continue their efforts to increase the use of technology in education by adopting strategies to support technological leadership skills.

Keywords: Technology, School, Technology Leader.

GİRİŞ

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler yavaş yavaş toplumun temelini yerleşmeye başlamış ve sosyal ilerlemenin temel itici güçlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. İnternet, insanların hayatının birçok yönüne yerleşmiş ve günlük olarak onlar için vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu gelişmelere örnek olarak faturaların çevrimiçi ödenebilmesi, sosyal medyada içerik paylaşılabilmesi, sıra beklemek zorunda kalmadan tıbbi hizmetler için randevuların planlanabilmesi, evrakların hızlı bir şekilde iletilmesi ve bankacılık faaliyetlerinin uzaktan halledilebilmesi gösterilebilir (Sincar, 2015). Teknoloji, insanlar var olduğu sürece var olmuştur. Dinlenmeden ilerleyen teknolojik gelişmelerin içinde sürekli yeni yükseltmeler yer almaktadır. Sonuç olarak, hem toplumlar hem de insanlar üzerinde bir etkiye sahiptir ve büyüme hızlarını hızlandırır (Özkalp, 1992). Eğitim ve teknolojik gelişmelerin bir araya gelmesi sayesinde artık kolayca bilgi edinmek, pratik uygulamalar geliştirmek, orijinal kaynaklardan bilgi almak, ilham sağlamak ve kalıcı öğrenmeyi desteklemek mümkündür. Eğitim ve teknoloji bu nedenlerle bir arada var olmaktadır. Eğitim kurumları,

İbrahim Çıtar ¹ 
Kamil Doğan ² 
Nurseda Çevik ³ 
Ramazan Demiral ⁴ 
Yusuf Kartal ⁵ 

How to Cite This Article

Çıtar, İ., Doğan, K., Çevik, N., Demiral, R. & Kartal, Y. (2023). "Okullarda Teknolojik Liderlerin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3690-3698. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72176>

Arrival: 30 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Kayseri, Türkiye

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, Gaziantep, Türkiye

öğrenci başarısını artırmak için uygun teknoloji altyapısını ve donanımını tamamlamalıdır (Dinç, 2019). Teknoloji çağında ön planda olan eğitim kurumları gibi örgütler, hedeflerini gerçekleştirmek ve başarı derecelerini yükseltmek için değişim ve büyüme yönünde çalışmalıdır (Wildman ve Niles, 1987; aktaran Çalık, Çoban ve Özdemir, 2018). Teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak okullarda da düzenlemeler yapılmaktadır. Okulun hedeflerini gerçekleştirmekten sorumlu olan okul yöneticileri, yeni eğilimlerin ve dönüşümlerin farkında olmalıdır. Altyapı ve ekipman tedariki bu gelişmelerin sadece bir yönüdür (Köseoğlu, 2021). Teknik gelişmelerin eğitim ortamıyla kaynaşması Weber (2006) tarafından yenilikçi olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarında bilgi kaynaklarının ve iletişim ağlarının etkili ve ilgi çekici kullanımı teknolojik liderlik olarak nitelendirilebilir (Anderson & Dexter, 2005). Persaud'a (2006) göre, teknik lider rolünü üstlenen yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullandıklarından emin olurlar. Sürekli yeniliği garanti altına almak isteyen bir okul yöneticisi, olayları önceden tahmin edebilen ve bunları kavrayıp değerlendirebilen ve yorumlayabilen bir yöneticidir. Sonuç olarak, Dönmez ve Sincar'a (2008) göre, okul yöneticileri bilgi teknolojilerini sınıf etkinliklerinin tamamlayıcı bir bileşeni olarak görmelidir. Anderson ve Dexter'a (2005) göre, okul yöneticileri, teknolojik gelişmelerin eğitim kurumlarında kullanılıp kullanılmamasında önemli bir rol oynadıkları için "teknoloji liderliği" olarak adlandırılmalıdır. Eğitim kurumlarında teknoloji uygulamalarının verimliliğini artırmak için, bu bağlamda teknoloji liderliği modelini ortaya koymuşlardır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında ilk adım öğretmenlere düşmektedir. Dijital çağda eğitim, öğrenci bireyselliğini vurgulayan ve sadece konu ifadesi ve akademik başarıdan ziyade yaratıcılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir bakış açısıyla yönlendirilmektedir. Öğretim stratejilerindeki değişiklikler, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve öğretmenin konumunun bir mentor ve öğrenci konumuna dönüşmesi, öğretmenlerin yükümlülüklerindeki değişikliklere katkıda bulunmuştur (Dedebali, 2019). İnsanların bilgi ve becerileri, bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler ışığında gelişmiştir. Öğretme, öğrenme ve yönetim gibi aşamaların ağ ortamıyla bütünleşmesi sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilgi kaynaklarına erişim şekillerinde değişiklikler olmuştur. Eğitimde teknoloji kullanımının önemi de artmıştır (BrooksYoung, 2002). Teknolojideki gelişmelerden etkin bir şekilde yararlanmak, eğitimin güncel ve yenilikçi olmasını sağlarken aynı zamanda değerli bir kaynak olarak hizmet eder. Bu uygulama adımında, öğretmenlerin kimlik bilgileri belirleyici bir faktör olabilir. Eğitim alanındaki uygulamaların hayata geçirilmesinden öğretmenler sorumludur, ancak uygulamaların ne kadar iyi hayata geçirildiği konusunda öğretmenlerin de etkisi vardır. Bu nedenle eğitim ortamında yapılacak değişikliklerin bir ihtiyacının da öğretmenlerin kalitesi olduğunu söylemek mümkündür (MEB, 2017). Dijital okuryazarlık, öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerden biridir. Bu beceri, kişilerin teknolojiyi aktif ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini, etik ilkeleri benimseyebilmelerini, değerli materyaller üretebilmelerini ve dijital platformlar aracılığıyla doğru bilgiye ulaşabilmelerini sağlar (UNESCO, 2011). Okul vizyonunu yönlendiren, planlayan ve geliştiren bir lider olan mükemmel bir okul yöneticisi, öğretmenlerin kalitesini artırmak için gereklidir. Okul yöneticilerinin eğitim sürecinde oynadıkları liderlik rolü başarılı olmalıdır. Lider, başkalarını belirli hedefler doğrultusunda çalışmaya motive eden kişidir. Okulun hedeflerini gerçekleştirmekten sorumlu olan okul yöneticileri, yeni eğilimlerin ve dönüşümlerin farkında olmalıdır. Bu değişimleri gerçekleştirmek için sadece altyapıyı düzenlemek ve eğitim ortamına kaynak sağlamak yeterli değildir (Kırılıoğlu, 2021). Günümüzde, okulların kendilerini teknoloji ve gerekli malzemelerle donatması çok önemlidir. Ancak teknoloji taleplerini karşılamak tek başına yeterli değildir. Okullarda teknolojik donanıma duyulan ihtiyacın yanı sıra, bu yapıyı denetleyecek, tüm personel ve öğrencilerin mevcut olanaklardan yararlanmasını sağlayacak, planlama, uygulama ve eğitim süreçleri gibi alanlarda onları yönlendirecek bir teknolojik lidere de ihtiyaç vardır. Müdürler, bilgi teknolojilerini kullanarak eğitim kurumlarındaki öğretim sürecini geliştirmek istiyorlarsa teknik liderlik özellikleri sergilemelidirler. Anderson ve Dexter'a (2005) göre, eğitim kurumlarında teknolojik liderlik, bilgi kaynaklarının ve iletişim ağlarının verimli ve etkileşimli bir şekilde kullanılmasıdır. Teknik liderliğin sınırları ve kapsamı oldukça geniştir. Teknolojik liderlikten bahsederken tüm öğrencilerin teknolojiye eşit erişimini sağlamak, öğretmen ve öğrencilere teknolojik okuryazarlıklarını geliştirmeleri için yaşlarına uygun fırsatlar vermek ve öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarını engelleyen demografik eşitsizlikleri ve sistemik sorunları ortadan kaldırmak gibi görevleri tartışabiliriz (Balcı, 2004). Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin teknolojik liderlik rolleri ile okuldaki bilgi yönetimi düzeyi arasındaki ilişkiyi (Durnal ve Akbaşlı, 2020), okul ikliminin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri üzerindeki etkilerini (Erdoğan ve Umrkan, 2018), yönetimde teknolojinin etkili kullanımını (Turan, 2002) araştıran çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin bilgisayar kullanımı (Weber, 2006), okul müdürlerinin temel bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri (Ergişi, 2005), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, ortaokul yöneticilerinin teknolojiye yönelik tutumları ve yönetim bilişim sistemlerini kullanımları (Erbakırcı, 2008) üzerine araştırmalar yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji

deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 10 okul müdürü görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okulöncesi	39	13	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Özel Eğitim	32	10	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Türkçe	42	18	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Bilişim Sistemleri	31	8	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	37	13	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Okulöncesi	32	8	Lisans
K7	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	46	24	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	37	13	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	36	13	Lisans
K10	Erkek	Okulöncesi	31	9	Yüksek Lisans

Tabloya dayalı yapılan analize göre, araştırmaya katılanların demografik özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir: Araştırmada toplam 10 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı eşit olarak dağılmış olup, %50'si kadın (%5) ve %50'si erkektir (%5). Katılımcıların branş dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmenliği (%40) ve okulöncesi (%30) alanlarında görev yaptığı görülmektedir. Diğer branşlardan özel eğitim, Türkçe ve bilişim sistemleri alanlarından katılım daha düşüktür. Katılımcıların yaş dağılımı ortalama 36 yaşında bulunmaktadır. En genç katılımcının 31 yaşında, en yaşlı katılımcının ise 46 yaşında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmenlik kıdemi incelendiğinde, ortalama kıdem 13 yıl olduğu görülmektedir. Kıdem dağılımı, en düşük 8 yıl ve en yüksek 24 yıl olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim durumu değerlendirildiğinde, %60'ının yüksek lisans derecesine sahip olduğu, %40'ının ise lisans derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu demografik verilere dayalı olarak, araştırmanın katılımcıları arasında cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi farklılık gösteren bir çeşitlilik bulunduğu söylenebilir. Bu çeşitlilik, okul müdürlerinin farklı deneyim ve eğitim arka planlarına sahip olduğunu ve bu çeşitliliğin konuya geniş bir perspektiften yaklaşımlarını sağlayabileceğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun

kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi alarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığı) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Teknolojik liderin özellikleri ve rolü hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Teknolojik liderin özellikleri ve rolü hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Teknolojik lider, öğretimde yenilikçi teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilen ve diğer öğretmenlere bu konuda rehberlik edebilen kişidir."

(K2) "Teknolojik lider, öğretmenlerin dijital araçları sınıfta nasıl entegre edeceğine dair örnekler sunarak, teknolojiyi pedagojik olarak entegre etmelerine yardımcı olmalıdır."

(K3) "Okuldaki teknolojik lider, öğretmenlere teknik sorunları çözmeye yardımcı olmalı ve aynı zamanda onları yeni eğitim teknolojileri hakkında bilgilendirmelidir."

(K4) "Teknolojik lider, öğrenci merkezli yaklaşımları teşvik ederek teknolojiyi öğrencilerin öğrenme deneyimine nasıl entegre edebileceğimizi göstermelidir."

(K5) "Okuldaki teknolojik lider, öğretmenlere farklı öğrenme yönetim sistemleri ve uygulamaları konusunda rehberlik ederek dijital öğrenme ortamlarını desteklemelidir."

(K6) "Teknolojik lider, öğretmenlere öğrencilerin ilgi düzeyini artıracak şekillerde dijital içerik oluşturma konusunda ilham vermelidir."

(K7) "Teknolojik lider, öğretmenlere veri analizi ve ölçme-değerlendirme konusunda teknoloji kullanımının nasıl optimize edileceğini öğretebilir."

(K8) "Okuldaki teknolojik lider, öğretmenlere güvenli çevrimiçi etkileşimlerin nasıl sağlanacağı konusunda rehberlik etmeli ve siber güvenlik konusunda farkındalığı artırmalıdır."

(K9) "Teknolojik lider, öğretmenlere teknolojiyi projelerde ve işbirlikçi çalışmalarda nasıl kullanabileceklerini göstermeli ve bu konuda destek sağlamalıdır."

(K10) "Teknolojik lider, öğretmenlere sürekli olarak yeni teknolojik gelişmeleri takip etme öneminin altını çizmeli ve bu gelişmeleri sınıfa adapte etmelerine yardımcı olmalıdır."

Tablo 1'de görülen öğretmen görüşleri, teknolojik liderliğin eğitimdeki önemine ve teknolojik liderlerin rollerine dair çeşitli perspektifleri yansıtmaktadır. Bu ifadeler, teknolojik liderlerin özellikleri ve işlevleri hakkında geniş bir anlayış sağlamaktadır. Öğretmenler, teknolojik liderleri öğretimde yenilikçi teknolojileri kullanma ve diğer öğretmenlere rehberlik etme yetenekleri açısından değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda, teknolojik liderlerin pedagojik anlamda teknolojiyi nasıl entegre edebileceğini gösterme rolüne de vurgu yapmışlardır. Bu, teknolojinin sadece bir araç olarak değil, öğrenme deneyimini zenginleştiren bir unsura dönüşmesinin altını çizmektedir. Ayrıca, öğretmenler teknolojik liderlerin teknik destek sağlama ve yeni eğitim teknolojileri hakkında bilgilendirme konularında etkili olmalarının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu da teknolojik liderlerin sadece pedagojik yönlendirmelerle değil, aynı zamanda pratik teknik konularda da öğretmenlere yardımcı olmalarının önemini vurgulamaktadır. Veri analizi, ölçme-değerlendirme, siber güvenlik gibi konularda da teknolojik liderlerin öğretmenlere rehberlik etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu, teknolojik liderlerin eğitimde sadece teknolojiyi değil, aynı zamanda veri odaklı karar verme süreçlerini desteklemeleri gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, teknolojik liderlerin eğitimdeki çok yönlü rolünü vurgulamaktadır. Teknolojik liderlerin pedagojik, teknik ve yönetsel konularda rehberlik yaparak, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmelerine ve teknoloji destekli öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Okulunuzun teknolojik altyapısını geliştirmek ve eğitimde teknoloji kullanımını artırmak için ne tür adımlar atmaktasınız?

Katılımcılara yöneltilen "Okulunuzun teknolojik altyapısını geliştirmek ve eğitimde teknoloji kullanımını artırmak için ne tür adımlar atmaktasınız?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okulumuz, öğretmenlere düzenli olarak teknoloji eğitimleri sunarak onların dijital becerilerini güçlendirmeye yönelik adımlar atmaktadır."

(K2) "Eğitimde teknoloji kullanımını artırmak için interaktif dijital içeriklerin oluşturulması ve ders materyallerinin dijital platformlarda paylaşılması gibi yöntemlere odaklanıyoruz."

(K3) "Öğrenci tabletlerinin sınıflarda kullanımını sağlayarak, öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde öğrenme aracı olarak kullanmalarını teşvik ediyoruz."

(K4) "Okulumuz, sanal sınıflar ve çevrimiçi etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin dijital iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir."

(K5) "Teknoloji tabanlı öğretim materyallerini öğretmenler arasında paylaşarak, en iyi uygulamaların paylaşılmasını ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesini sağlıyoruz."

(K6) "Okulumuz, STEM eğitimi için özel olarak tasarlanmış laboratuvarlar ve atölyeler oluşturarak öğrencilerin teknolojiyi keşfetmelerini ve deneyimlemelerini sağlıyor."

(K7) "Eğitimde teknoloji kullanımını artırmak için öğrencilere dijital proje ve sunum görevleri vererek, öğrencilerin yaratıcılıklarını teknolojiyle birleştirmelerini teşvik ediyoruz."

(K8) "Öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımı teşvik etmek için düzenli olarak dijital pedagoji seminerleri ve atölyeler düzenliyoruz."

(K9) "Okulumuz, her sınıfa akıllı tahtalar ve dijital araç gereçler sağlayarak etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önem vermektedir."

(K10) "Teknoloji kullanımını artırmak için öğrencilere dijital portfolyo oluşturma fırsatı sunarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlıyoruz."

Elde edilen öğretmen görüşleri, okullarının teknolojik altyapısını geliştirme ve eğitimde teknoloji kullanımını artırma konusundaki çeşitli yaklaşımları yansıtmaktadır. Bu ifadeler, okulların öğretmenlerini ve öğrencilerini daha etkili bir şekilde desteklemek ve teknolojiyi eğitimde kullanımını artırmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin düzenli teknoloji eğitimleri aldığını ifade etmeleri, öğretmenlerin dijital becerilerini güçlendirmek ve güncel teknoloji trendlerini takip etmek konusunda desteklendiğini göstermektedir. Okulların interaktif dijital içerikler oluşturması ve dijital platformları aktif bir şekilde kullanması, öğrencilere etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmayı hedeflemektedir. Öğrencilere tabletler gibi teknolojik araçlar sağlama ve çevrimiçi etkinlikler düzenleme, öğrencilerin teknolojiyi öğrenme aracı olarak kullanmalarını teşvik etmekte ve onları dijital dünyaya hazırlamaktadır. Aynı zamanda, STEM eğitimi ve dijital projeler gibi yaklaşımlar, öğrencilerin teknolojiyi

keşfetmelerini, yaratıcı düşüncelerini ve işbirliği yapmalarını desteklemektedir. Öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımı teşvik eden aktiviteler, en iyi uygulamaların yayılmasını ve öğretimde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Akıllı tahtalar, dijital araç gereçler ve öğrencilere dijital portfolyo oluşturma gibi uygulamalar, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha kişiselleştirerek zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri okulların teknolojik altyapısını geliştirme ve teknoloji kullanımını artırma konusundaki çeşitli çabalarını yansıtmakta ve bu çabaların öğrenci deneyimini daha etkili ve zengin kılmayı amaçladığını göstermektedir.

Katılımcılara yöneltilen "Okulunuzdaki eğitimcilerin teknolojik liderlik becerilerini desteklemek için hangi stratejileri uyguluyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

Okulunuzdaki eğitimcilerin teknolojik liderlik becerilerini desteklemek için hangi stratejileri uyguluyorsunuz?

(K1) "Okulumuz, teknolojik liderlik becerilerini desteklemek için öğretmenlere düzenli olarak dijital pedagoji eğitimleri sunmaktadır."

(K2) "Eğitimciler arası mentorluk programları oluşturularak deneyimli teknoloji kullanıcılarının yeni öğretmenlere rehberlik etmesini sağlıyoruz."

(K3) "Teknolojik liderlik kulübü gibi platformlar oluşturularak eğitimcilerin deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ediyoruz."

(K4) "Okulumuz, eğitimcilerin dijital araçları sınıfta etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını gösteren örnek ders planları ve materyaller sağlamaktadır."

(K5) "Dijital yenilikleri takip etmeleri için öğretmenlere düzenli olarak eğitim teknolojileri hakkında güncel bilgi kaynakları sunuyoruz."

(K6) "Eğitimcilerin öğrencilerle daha etkili dijital etkileşimler kurmalarını sağlamak için interaktif öğrenme materyalleri geliştirme süreçlerine dahil ediyoruz."

(K7) "Teknoloji kullanımını sınıfta gözlemleyerek, eğitimcilerin güçlü yönlerini belirliyor ve bu alanlarda liderlik yapmalarını teşvik ediyoruz."

(K8) "Eğitimcilerin dijital projeleri tasarlamalarını ve uygulamalarını desteklemek için eğitim materyalleri ve rehberlik sağlıyoruz."

(K9) "Okulumuz, eğitimcilerin teknoloji konusunda en son gelişmeleri tartışabilmeleri için düzenli olarak teknoloji odaklı toplantılar düzenliyoruz."

(K10) "Eğitimcilerin dijital liderlik rollerini üstlenebilmeleri için onları yönetim tarafından teşvik ediyor ve destekliyoruz."

Bu öğretmen görüşleri, okulun teknolojik liderlik becerilerini desteklemek amacıyla uyguladığı çeşitli stratejileri yansıtmaktadır. Görüşlerden çıkan temel temas, eğitimcilerin dijital yetkinliklerini artırmak ve teknoloji konusunda liderlik rollerini güçlendirmek amacıyla çeşitli yaklaşımların benimsendiği şeklindedir. Öğretmenlere düzenli dijital pedagoji eğitimleri sunma, yeni teknoloji trendlerini ve öğretim yöntemlerini öğrenme fırsatı sağlamak ve eğitimcilerin dijital becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Eğitimciler arası mentorluk programları ve teknolojik liderlik kulüpleri gibi oluşumlar, deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını ve diğer eğitimcilerin bu deneyimlerden öğrenmelerini sağlamaktadır. Dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak adına örnek ders planları ve materyaller sunma, eğitimcilerin teknolojiyi pedagojik olarak entegre etmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Güncel bilgi kaynaklarına erişim sağlama ve interaktif öğrenme materyalleri oluşturma süreçlerine katılma gibi yaklaşımlar, eğitimcilerin dijital öğrenme materyallerini tasarlama ve uygulama konusundaki becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Sonuç olarak, bu öğretmen görüşleri, okulların teknolojik liderlik becerilerini desteklemek için eğitimcileri çeşitli şekillerde desteklediğini ve onların dijital öğretimde daha etkili liderler haline gelmelerine yardımcı olduğunu yansıtmaktadır.

SONUÇ

Öğretmen görüşleri, teknolojik liderlerin eğitimdeki merkezi rolünü ve sahip olmaları gereken özellikleri aydınlatıyor. Bu görüşler, teknolojik liderlerin öğretmenlerin dijital becerilerini güçlendirmesi, yeni teknolojileri kullanmalarını teşvik etmesi ve pedagojik yönden rehberlik yapması gerektiğini vurguluyor. Öğretmenler, teknolojik liderlerin sadece teknik destek sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerektiğini ifade ediyor. Öğretmenler ayrıca, teknolojik liderlerin veri analizi, ölçme-değerlendirme ve siber güvenlik gibi önemli konularda da rehberlik yapmalarının önemini vurguluyorlar. Bu görüşler, teknolojik liderlerin sadece teknolojiyi entegre etmekle kalmayıp aynı zamanda veri odaklı kararlar almak,

öğretmenler arasında işbirliği sağlamak ve güvenli dijital öğrenme ortamları oluşturmak gibi çeşitli alanlarda da etkili olmaları gerektiğini gösteriyor. Bu nedenle, teknolojik liderlerin geniş bir yelpazede becerilere ve bilgiye sahip olmaları, eğitimdeki dönüşümü desteklemeleri ve öğrenci başarısını artırmaları için önemlidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri teknolojik liderlerin çok yönlü rollerini ve eğitimdeki kritik katkılarını vurguluyor. Teknolojik liderlerin hem öğretmenlerin teknoloji becerilerini desteklemeleri hem de pedagojik yönlendirmelerde bulunmaları, modern eğitimde etkili bir şekilde yer almaları için gereklidir.

Öğretmen görüşleri, okulların teknolojik altyapısını güçlendirmeye ve eğitimde teknoloji kullanımını artırmaya yönelik çeşitli yöntemlerin etkili bir şekilde benimsendiğini göstermektedir. Bu görüşler, okulların öğretmenlere ve öğrencilere daha iyi destek olma hedefi doğrultusunda çeşitli stratejileri uyguladıklarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin düzenli teknoloji eğitimleri alması, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini güçlendirmek ve güncel teknoloji gelişmelerini takip etmek için donatıldığını göstermektedir. Okulların interaktif dijital içerikler oluşturması ve öğrencilere tabletler gibi teknolojik araçlar sağlaması, öğrencilere etkileşimli ve katılımcı öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme sürecini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. STEM eğitimi ve dijital projeler gibi yaklaşımlar, öğrencilerin teknolojiyi keşfetme yeteneklerini ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilere dijital portfolyo oluşturma fırsatları sunarak, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme ve ilgi alanlarına göre yönlendirme fırsatı vermektedir. Öğretmenler arası işbirliği ve en iyi uygulamaların paylaşımı, teknoloji kullanımını artırmanın yanı sıra öğretmenler arasında işbirliğini ve deneyim paylaşımını teşvik etmektedir. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri okulların teknolojik altyapısını güçlendirme ve öğrencilerin eğitim deneyimini geliştirme çabalarını yansıtmaktadır. Bu çabalar, öğrencilerin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamalarını ve modern teknolojiyle donatılmış bir eğitim ortamında yetişmelerini amaçlamaktadır.

Elde edilen öğretmen görüşleri, okulların teknolojik liderlik becerilerini destekleme amacıyla kapsamlı bir strateji yelpazesi benimsediğini ortaya koyuyor. Bu görüşler, eğitimcilerin dijital yetkinliklerini artırma ve teknoloji lideri rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirme amacıyla farklı yaklaşımları bir araya getirdiğini gösteriyor. Düzenli dijital pedagoji eğitimleri sunmak, eğitimcilerin dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmanın ötesinde, yeni teknoloji trendlerini takip etme ve öğretim yöntemlerini güncelleme fırsatları sunuyor. Eğitimciler arası mentorluk programları ve teknolojik liderlik kulüpleri gibi inisiyatifler, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını teşvik ederek, diğer eğitimcilerin bu bilgi birikiminden faydalanmalarını sağlıyor. Örnek ders planları ve materyaller sunarak dijital araçların etkili kullanımını desteklemek, eğitimcilerin teknolojiyi öğrenme süreçlerine entegre etme becerilerini artırmayı amaçlıyor. Aynı şekilde, güncel bilgi kaynaklarına erişim ve interaktif öğrenme materyali oluşturma gibi uygulamalar da eğitimcilerin dijital öğrenme materyallerini etkili bir şekilde tasarlamalarını teşvik ediyor. Sonuç olarak, bu görüşler okulların teknolojik liderlik becerilerini desteklemek için kapsamlı ve yönlendirici bir yaklaşım benimsediğini yansıtıyor. Eğitimcilerin dijital yetkinliklerini artırma, dijital araçları etkili kullanma, deneyim paylaşımı ve güncel teknoloji trendlerini takip etme gibi unsurların bir araya gelerek eğitimde teknolojik liderliği güçlendirmeyi amaçladığını gösteriyor.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, okulların teknolojik liderlik alanındaki çabalarını daha da güçlendirmek ve etkili bir şekilde uygulamak için aşağıdaki önerilere dikkat edebilir:

1. Teknolojik Liderlerin Eğitimi: Teknolojik liderleri, dijital pedagoji, veri analizi, siber güvenlik gibi konularda güçlendirecek eğitim programlarına katılmalarını teşvik edin. Bu sayede teknolojik liderler, öğretmenlere daha etkili bir şekilde rehberlik edebilirler.
2. Düzenli Eğitim İmkanları: Öğretmenlere düzenli olarak teknoloji eğitimleri sunun. Teknoloji konusundaki güncel gelişmeleri ve en iyi uygulamaları takip etmelerini sağlayarak dijital yetkinliklerini güçlendirmelerine destek olun.
3. Mentorluk ve Paylaşım Programları: Deneyimli teknolojik liderlerin yeni liderlere mentorluk yapmasını sağlayacak programlar oluşturun. Eğitimciler arası deneyim paylaşımını teşvik ederek birbirlerinin güçlü yönlerinden faydalanmalarını sağlayın.
4. Teknolojik Kaynaklar ve Materyaller: Teknolojik liderlere öğretmenlere yönelik örnek ders planları, interaktif materyaller ve güncel kaynaklar sunmalarını teşvik edin. Bu materyaller, teknolojiyi öğrenme süreçlerine daha etkili bir şekilde entegre etmelerine yardımcı olacaktır.
5. İşbirliği ve Proje Geliştirme: Teknolojik liderleri, öğretmenler arası işbirliği ve projelerin oluşturulmasını teşvik etmeye yönlendirin. Bu, eğitimcilerin birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmalarını sağlayarak öğrenme süreçlerini zenginleştirecektir.
6. Eğitimde Veri Odaklılık: Teknolojik liderlere veri analizi ve ölçme-değerlendirme konularında özel eğitimler sağlayarak öğretmenlerin öğrenci ilerlemelerini daha etkili bir şekilde takip etmelerine destek olun.

7. Güvenli Dijital Ortamlar: Teknolojik liderlerin, öğrenciler için güvenli ve etkili dijital öğrenme ortamları oluşturma konusundaki yeteneklerini geliştirmelerini destekleyin. Bu, öğrencilerin dijital dünyada güvenli ve bilinçli şekilde hareket etmelerini sağlayacaktır.
8. Sürekli Değerlendirme: Teknolojik liderlerin performansını düzenli olarak değerlendirin ve geri bildirim sağlayarak gelişmelerini teşvik edin. Bu sayede liderler daha etkili hale gelebilirler.

KAYNAKÇA

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence And Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence And Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence And Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.
- Balcı, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brooks-Young, S. (2002). Making Technology Standards Work for You: A Guide for School Administrators. ISTE Publications. Ağustos 28, 2022 tarihinde https://books.google.com.tr/books?id=2VHe01tWQgcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden alındı.
- Çalık, T., Çoban, Ö. & Özdemir, N. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(52), 83-106.
- Dedebali, N. C. (2019). 21. Bilgi Okuryazarlığı. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik, & Mehmet Nur Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri içinde* (s. 51-66). Ankara Pegem: Akademi.
- Dinç, H. (2019). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B., & Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği Sürecinde Yükselen Ağ Toplumu ve Eğitim Yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1–19.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranış Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 401-430.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbakırcı, A. M. (2008). Ankara İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Yönetim Bilişim Sistemlerini Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, M., & Yüksel Umurkan, F. (2018). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin Yordanmasında Okul İkliminin Etkileri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 155-172.
- Ergişi, K. (2005). Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı ile İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Kırıkkale Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırhoğlu, İ. (2021). Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Düzeylerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Köseoğlu, D. (2019). Liderlik Tiplerinin İnsan Kaynakları Yönetimini Algılamaya Etkisi: Yerel Yönetimlerde İnsan Kaynakları Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Haziran 16, 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alındı.
- Özkalp, E. (1992). Teknoloji ve Çevre. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 381-417.

- Persaud, B. (2006). School Administrators' Perspective on Their Leadership Role in Technology Integration. Unpublished. Doctoral Dissertation. Minnesota: Walden University.
- Sincar, M. (2015). Teknolojik Liderlik. Necdet Konan (Ed.), Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları içinde (s. 21-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8(2), 271-281.
- UNESCO (2011). UNESCO Institute for information Technologies in Education. Digital Literacy In Education.
- Weber, M. J. (2006). A Study of Computer Technology Use and Technology Leadership of Texas Elementary Public School Principals. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: University of North Texas.
- Weber, M. J. (2006). A Study of Computer Technology Use and Technology Leadership of Texas Elementary Public School Principals. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: University of North Texas.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Eğitim Yöntemlerinin Sporcu Yetiştirilmesindeki Önemi

The Importance of Training Methods in Athlete Training

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim yöntemlerinin sporcu yetiştirilmesindeki önemine dair öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen görüşleri, sporcu yetiştirme sürecinde geleneksel ve modern eğitim yaklaşımlarının dengeli bir şekilde entegre edilmesinin, sporcuların performansına olumlu etkiler sağlamada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Teknolojinin performans takibi ve analizindeki kritik rolü, öğretmenler tarafından öne çıkarılmaktadır. Bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, oyun tabanlı yaklaşımlar, veri analizi ve bireysel rehberlik gibi unsurlar, sporcu gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Geleneksel ve modern yaklaşımların dengelemesi, sporcuların temel becerilerini kazanmalarını desteklerken aynı zamanda bireysel potansiyellerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yöntemleri, Spor, Spor Eğitimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the importance of training methods in athlete training. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 12 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, teachers' views emphasize that the balanced integration of traditional and modern educational approaches in the athlete training process is important in providing positive effects on the performance of athletes. The critical role of technology in performance tracking and analysis is emphasized by teachers. Elements such as meeting individual learning needs, game-based approaches, data analysis and individual guidance play a central role in athlete development. A balance of traditional and modern approaches supports athletes in acquiring basic skills while allowing them to develop their individual potential.

Keywords: Education, Education Methods, Sport, Sport Education.

GİRİŞ

Bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı, sporcu yetiştirme sürecindeki en temel ve etkili stratejilerden biridir. Literatürde geniş bir şekilde ele alınan bu yaklaşım, sporcuların farklı özellikleri, hedefleri ve gereksinimleri gözetilerek tasarlanan özelleştirilmiş eğitim programlarına dayanmaktadır (Bompa ve diğ., 2018). Farklı sporcuların fiziksel yetenekleri büyük ölçüde çeşitlilik gösterir. Bir sporcunun dayanıklılık, kuvvet, hız veya esneklik gibi özellikleri diğerlerinden farklı olabilir. Bu nedenle, eğitim programlarının sporcuların mevcut durumlarına ve hedeflerine uygun olarak uyarlanması gerekmektedir (Bishop ve diğ., 2020). Örneğin, sprinterler için yapılan bireyselleştirilmiş bir antrenman programı, onların hız ve patlayıcılık gerektiren özelliklerini geliştirirken, uzun mesafe koşucuları için farklı bir yaklaşım izlenerek dayanıklılık üzerine odaklanılabilir (Gamble ve diğ., 2019). Sporcuların psikolojik durumları ve zihinsel profilleri de bireyselleştirilmiş eğitimde önemli bir rol oynar. Bazı sporcular yarışmalar sırasında daha fazla stres yaşayabilirken, diğerleri odaklanma ve motivasyon konularında zorluklar yaşayabilir. Eğitim programlarının bu zihinsel yönleri de göz önünde bulundurarak tasarlanması, sporcuların rekabet sırasında daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabilir (Sarkar ve diğ., 2015). Bu bağlamda, bireyselleştirilmiş bir yaklaşım, sporcuların zihinsel dayanıklılıklarını artırmak ve en iyi psikolojik durumlarına ulaşmalarına yardımcı olmak için gereklidir. Sporcuların öğrenme stilleri ve hedefleri de bireyselleştirilmiş eğitimde dikkate alınmalıdır. Kimi sporcular görsel öğrenmeye yatkınken, diğerleri kinestetik veya işitsel öğrenme yöntemlerine daha uygun olabilir (Rea ve diğ., 2016). Aynı şekilde, sporcuların hedefleri de farklılık gösterebilir. Bir sporcu, rekabetçi düzeyde yarışmalara katılmak isteyebilirken, diğer bir sporcu sadece kişisel gelişimine odaklanmak isteyebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim, sporcuların hedeflerine uygun olarak yönlendirilmesini sağlar (Wulf ve Lewthwaite, 2016). Bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı, sporcuların çeşitli özelliklerini, hedeflerini ve gereksinimlerini dikkate alarak özelleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulmasını vurgular. Fiziksel yetenekler, zihinsel ve psikolojik

Burak Kılıçkaya¹ 

Gökmen Kılıç² 

How to Cite This Article

Kılıçkaya, B. & Kılıç, G. (2023). "Eğitim Yöntemlerinin Sporcu Yetiştirilmesindeki Önemi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3699-3708. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72184>

Arrival: 30 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Yozgat, Türkiye

² Develi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Develi, Türkiye

durum, öğrenme stilleri ve hedefler gibi faktörler, sporcuların en üst düzeyde performans göstermeleri için önemlidir. Farklı literatür kaynakları, bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımının sporcu yetiştirme sürecindeki kritik önemini destekler niteliktedir (McLellan ve diğ., 2017; Wergin ve diğ., 2020). Bu yaklaşım, sporcuların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamak için vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmektedir. Teknolojinin spor alanında hızla ilerlemesi, sporcu yetiştirme süreçlerinin önemli ölçüde dönüşmesine ve gelişmesine olanak sağlamıştır. Performans analizi, hareket izleme sistemleri, sanal gerçeklik ve yapay zeka gibi teknolojik araçlar, sporcuların potansiyellerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve en üst düzeyde performans sergilemelerini sağlamada önemli bir rol oynamıştır. Performans analizi, sporcuların antrenman ve rekabet performanslarını detaylı bir şekilde değerlendirme ve anlama imkanı sağlar. Bu amaçla, hareket izleme sistemleri gibi teknolojiler kullanılmaktadır. Özellikle, GPS tabanlı izleme sistemleri sporcuların hareketlerini gerçek zamanlı olarak kaydederek antrenman yoğunluğunu, hızını, mesafeyi ve diğer önemli parametreleri ölçer (Aughey, 2011). Bu veriler, antrenman programlarının optimize edilmesine ve sporcuların performanslarının analiz edilmesine olanak tanır. Aynı zamanda, yarışmalardaki gerçek performans verileriyle karşılaştırma yaparak gelişimin izlenmesine yardımcı olur. Sanal gerçeklik teknolojisi, sporcu eğitiminde etkileyici bir ilerleme sağlamıştır. Özellikle, sporcuların gerçekçi koşullarda antrenman yapmalarına olanak tanıyan simülasyonlar geliştirilmiştir. Bu simülasyonlar, sporcuların farklı hava koşulları, mekanlar ve zeminlerde antrenman yapmalarını sağlar. Örneğin, bir futbolcu sanal bir sahada antrenman yaparak farklı taktikler deneyebilir veya bir kayakçı farklı pist koşullarını simüle edebilir. Bu, sporcuların daha geniş bir yelpazede deneyim kazanmalarına ve farklı koşullara adapte olmalarına yardımcı olur (Müller ve diğ., 2017). Yapay zeka (YZ) ve veri analitiği, sporcuların performansını daha derinlemesine anlamada ve optimize etmede önemli bir rol oynamaktadır. YZ, büyük veri kümesini analiz ederek sporcuların güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamada yardımcı olabilir. Örneğin, bir basketbol takımının oyun analizinde YZ, farklı oyuncu kombinasyonlarını değerlendirerek en etkili taktikleri belirlemeye yardımcı olabilir (Hughes ve diğ., 2012). Veri analitiği, sporcuların fiziksel performanslarını, yorgunluk seviyelerini ve sakatlık riskini izlemeye kullanılarak antrenman programlarının optimize edilmesine yardımcı olur. Teknolojinin bir diğer büyük katkısı, sporcuların sakatlık riskini azaltmada ve rehabilitasyon süreçlerinde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesidir. Hareket izleme sistemleri ve sensörler, sporcuların hareketlerini analiz ederek anormallikleri tespit edebilir ve potansiyel sakatlık risklerini belirleyebilir (Bittencourt ve diğ., 2016). Ayrıca, sanal gerçeklik kullanarak sporcuların sakatlık sonrası rehabilitasyon süreçlerini desteklemek ve hızlandırmak mümkündür (Murray ve diğ., 2017). Teknolojinin sporcu yetiştirme sürecindeki katkıları, sporcuların daha iyi eğitim almalarını, performanslarını optimize etmelerini ve sakatlık riskini azaltmalarını sağlayarak modern sporun gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır. Performans analizi, sanal gerçeklik, yapay zeka ve sensör teknolojileri, sporcuların yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak ve rekabet avantajı elde etmek için kullanılan güçlü araçlardır. Bu nedenle, teknolojinin spor eğitimindeki etkin kullanımı, geleceğin başarılı sporcularının yetiştirilmesinde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır.

Sporcu yetiştirme sürecinin sadece fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel bir boyutu da bulunmaktadır. Sporcuların psikolojik durumları, motivasyon seviyeleri, stres yönetimi becerileri ve odaklanma yetenekleri, performanslarını etkileyen kritik faktörlerdir. Bu nedenle, bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımının bir parçası olarak, sporcuların zihinsel ve psikolojik profilinin dikkate alınması gerekmektedir. Sporcuların yarışma anlarında yaşadığı stres, performanslarını etkileyen önemli bir faktördür. Kimi sporcular stres altında daha iyi performans gösterirken, diğerleri stres altında performanslarını düşürebilir. Zihinsel olarak güçlü sporcular, rekabet baskısı altında bile soğukkanlılık ve kontrollü bir şekilde hareket edebilme yeteneğine sahiptir. Eğitim programları, sporcuların stres yönetimi becerilerini geliştirmeye odaklanarak, yarışma anlarında daha iyi performans sergilemelerine yardımcı olabilir (Gucciardi ve diğ., 2017). Sporcuların motivasyon seviyeleri, antrenmanlara katılım düzenliliği ve performans üzerinde doğrudan etkilidir. Her sporcu farklı motivasyon kaynaklarına sahip olabilir ve hedefleri farklılık gösterebilir. Bu nedenle, bireyselleştirilmiş bir yaklaşım, sporcuların kişisel hedeflerini ve motivasyonlarını anlamayı ve bu doğrultuda eğitim programları oluşturmayı gerektirir (Stambulova ve diğ., 2012). Hedef belirleme ve motive edici teknikler, sporcuların performanslarını artırmada önemli bir role sahiptir. Sporcuların özgüven seviyeleri, performansları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Yüksek özgüvene sahip sporcular, daha pozitif bir ruh haline sahip olabilirler ve zorlu durumlarla daha iyi başa çıkabilirler. Eğitim programları, sporcuların özgüvenlerini artırmak ve olumsuz düşünceleri engellemek amacıyla olumlu düşünce yönlendirmeleri ve görselleştirme teknikleri gibi zihinsel stratejileri içerebilir (Vealey ve diğ., 2018). Sporculuk kariyeri boyunca zorlu durumlarla başa çıkmak ve adversiteye uyum sağlamak zorunda kalınabilir. Zihinsel dayanıklılık, sporcuların stresli veya zorlayıcı koşullar altında bile performanslarını sürdürebilmelerini sağlar. Bu dayanıklılık, eğitim sürecinde geliştirilebilir ve sporcuların güçlü bir zihinsel temel oluşturmasına yardımcı olabilir (Gritti ve diğ., 2020). Sporcu yetiştirme sürecinde zihinsel ve psikolojik faktörlerin dikkate alınması, sporcuların performanslarını belirleyen önemli bir unsurdur. Farklı psikolojik profillere sahip sporcuların bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve bu doğrultuda eğitim programları oluşturmak, sporcuların rekabetçi ortamda en iyi sonuçları elde etmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımının bir parçası olarak zihinsel ve psikolojik profil yönetimi, modern sporun başarılı sporcularının yetiştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Sporcu yetiştirme sürecinin önemli bir parçası, antrenmanların etkili ve motive edici bir şekilde tasarlanmasıdır. Monoton antrenman rutinleri, sporcuların motivasyonunu azaltabilir ve performanslarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, çeşitlendirilmiş antrenman yöntemleri, sporcuların ilgisini canlı tutarak daha iyi performans elde etmelerini sağlayabilir. Oyun tabanlı antrenmanlar, sporcuların antrenmanlara daha büyük bir ilgiyle katılmalarını sağlayan etkili bir yaklaşımdır. Sporcuların eğlenerek rekabet ettiği oyunlar, monotonluktan kaçınmalarını ve daha yüksek motivasyon seviyeleriyle çalışmalarını destekler (Hornig ve diğ., 2016). Ayrıca, bu tür antrenmanlar, takım içi işbirliği ve iletişimi artırarak sosyal bir deneyim sunar. Yüksek yoğunluklu interval antrenmanları, kısa süreli yüksek yoğunluklu egzersizlerin ardından dinlenme dönemleriyle karakterizedir. Bu tür antrenmanlar, hem fiziksel hem de motivasyonel açıdan çeşitlilik sunar. Sporcular, kısa süreli ama yoğun çalışmaların ardından dinlenmeye yönelik hedeflere odaklanarak daha motive olabilirler (Krustrup ve diğ., 2019). Bu antrenman yaklaşımı, hız, dayanıklılık ve kuvvet gibi farklı yetenekleri geliştirmeyi hedefler. Antrenman çeşitliliği, farklı egzersiz modalitelerini içerebilir. Yoga, pilates, dans veya hafif aerobik çalışmalar gibi farklı disiplinler sporcuların antrenman rutinlerini renklendirebilir. Bu tür egzersizler, kas esnekliği, denge ve koordinasyon gibi farklı becerileri geliştirmeye yöneliktir. Sporcuların farklı aktiviteleri deneyimlemesi, sıkılmadan ve motive olarak antrenmanlarına devam etmelerini sağlayabilir (Bergamin ve diğ., 2019). Antrenmanların motive edici olması, sporcuların ilerlemelerini görmeleri ve performanslarını izleyebilmeleriyle de ilişkilidir. Sporcuların antrenman sonuçlarını, hedeflerini ve gelişimlerini izleyebilmeleri, motivasyonlarını artırabilir (Boyer ve diğ., 2020). Bu nedenle, antrenman programlarına performans ölçüm ve izleme bileşenleri eklemek, sporcuların hedeflerine ulaşma yolculuklarını daha motive edici hale getirebilir. Çeşitlendirilmiş antrenman yaklaşımları, sporcuların motivasyonunu canlı tutmada kritik bir rol oynar. Oyun tabanlı antrenmanlar, yüksek yoğunluklu interval antrenmanları, farklı egzersiz modaliteleri ve performans izleme yöntemleri, sporcuların monotonluktan kaçınmalarını ve daha iyi performans elde etmelerini sağlar. Bu yaklaşımlar, sporcuların ilgisini canlı tutarak uzun vadeli motivasyonlarını artırırken, çeşitli becerileri geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bu bilgiler kapsamında bu çalışmanın amacı eğitim yöntemlerinin sporcu yetiştirilmesindeki önemine dair öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 12 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	40	Sınıf öğretmeni	15	Yüksek Lisans
K2	Erkek	30	Beden Eğitimi	15	Lisans
K3	Erkek	41	Beden eğitimi	11	Lisans
K4	Erkek	36	Beden Eğitimi ve Spor	13	Yüksek Lisans
K5	Erkek	37	Beden Eğitimi ve spor	16	Yüksek Lisans
K6	Kadın	24	Voleybol	2	Lisans
K7	Erkek	32	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	13	Yüksek Lisans
K8	Erkek	42	Voleybol	17	Yüksek Lisans
K9	Erkek	48	Beden eğitimi	22	Lisans
K10	Erkek	32	Beden eğitimi	7	Lisans
K11	Erkek	29	Beden Eğitimi	1	Lisans
K12	Erkek	39	Beden Eğitimi	16	Yüksek Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini içermektedir. Cinsiyet dağılımına baktığımızda, katılımcıların tamamının erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarının 24 ila 48 arasında değiştiği fark edilmektedir. Branş dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla "Beden Eğitimi" veya "Beden Eğitimi ve Spor" branşında yer aldığı görülmektedir. Kıdem dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun 10 yıl veya daha fazla deneyime sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu incelendiğinde ise, katılımcıların çoğunun yüksek lisans derecesine sahip olduğu gözlenmektedir. Bu demografik dağılım, araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerini açıkça yansıtmaktadır. Cinsiyet ve branş dağılımının homojen olduğu, yaş ve kıdem dağılımlarının ise geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Özellikle yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcıların çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bu demografik veriler, araştırmanın katılımcı grubunun karakteristiğini anlamamızı sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra

değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Sporcu yetiştirme sürecinde hangi eğitim yöntemlerini tercih ediyorsunuz ve bu yöntemlerin sporcuların performansı üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Sporcu yetiştirme sürecinde hangi eğitim yöntemlerini tercih ediyorsunuz ve bu yöntemlerin sporcuların performansı üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Bireysel Eğitim Planları: Her sporcu için özelleştirilmiş eğitim planları oluşturarak bireysel ihtiyaçlara odaklanıyoruz. Bu, sporcuların potansiyellerini maksimize etmelerine yardımcı oluyor."*

(K2) *"Oyun Tabanlı Yaklaşım: Eğitimi oyunlar ve rekabet içeren aktivitelerle destekliyoruz. Bu, sporcuların motive olmasını sağlayarak performanslarını artırıyor."*

(K3) *"Teknoloji Kullanımı: Video analizleri, sensörler ve diğer teknolojik araçlarla sporcuların hareketlerini inceleyerek hataları ve gelişim alanlarını belirliyoruz."*

(K4) *"Kooperatif Eğitim: Sporcuları gruplar halinde çalışmaya teşvik ediyoruz. Birbirlerine destek olmaları, işbirliği yapmaları ve bu şekilde öğrenmeleri sağlanıyor."*

(K5) *"Sürekli Geri Bildirim: Antrenman ve yarışmalar sonrasında sürekli geri bildirim vererek sporcuların hızlıca iyileşmelerine katkı sağlıyoruz."*

(K6) *"Mental Antrenman: Zihinsel dayanıklılığı artırmak için meditasyon, görselleştirme ve nefes teknikleri gibi mental antrenman yöntemlerini kullanıyoruz."*

(K7) *"İleri Analizler: Sporcu verilerini detaylı bir şekilde analiz ederek güçlü ve zayıf yönleri tespit ediyor ve antrenman planlarını buna göre oluşturuyoruz."*

(K8) *"Öğrenmeye Açık Ortam: Sporcuları yeni fikirleri denemeye teşvik ediyoruz. Hatalardan öğrenmek ve sürekli gelişim yaklaşımıyla hareket ediyoruz."*

(K9) *"Fizyoterapi ve Beslenme: Sadece antrenman değil, aynı zamanda fizyoterapi ve beslenme konusunda da eğitim vererek sporcuların bütüncül gelişimine odaklanıyoruz."*

(K10) *"Role Model Modelleri: Başarılı sporcuların hikayelerini anlatarak, sporcuların motivasyonunu artırıyoruz ve hedeflerine odaklanmalarını sağlıyoruz."*

(K11) *"Çeşitlilik: Antrenmanlarda çeşitli spor dallarından öğeleri dahil ediyoruz. Bu, sporcuların farklı yetenekleri geliştirmelerine olanak tanıyor."*

(K12) *"Problem Çözme Becerileri: Sporculara karşılaştıkları zorlukları nasıl aşacaklarını öğretiyoruz. Bu, sadece sahadaki performanslarını değil, aynı zamanda yaşam becerilerini de artırıyor."*

Bu ifadeler, sporcu yetiştirme sürecinde tercih edilen farklı eğitim yöntemlerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bireysel yaklaşımlardan teknolojik araçların kullanımına, mental antrenmandan çeşitliliğe kadar birçok faktörün sporcuların performansına etki ettiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, sporcuların farklı ihtiyaçlarına ve özelliklerine daha etkili bir şekilde cevap verebilmeyi amaçlamaktadır. Sporcu yetiştirme sürecinde tercih edilen eğitim yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri, geniş bir yelpazede farklı yaklaşımların kullanıldığını ve bu yöntemlerin sporcuların performansı üzerindeki etkilerini değerlendirmeye yönelik çeşitli stratejilerin benimsendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bireysel eğitim planları oluşturmanın, sporcuların özelleştirilmiş ihtiyaçlarını karşılayarak potansiyellerini daha iyi açığa çıkarabilecekleri bir yaklaşım sunduğunu ifade etmektedir. Oyun tabanlı yaklaşımların, sporcuların motivasyonunu artırarak performanslarını olumlu yönde etkilediği görüşüne vurgu yapılmıştır. Teknoloji kullanımının, video analizleri ve sensörler gibi araçlarla sporcuların hareketlerini incelemeyi içerdiği belirtilmiş, bu yaklaşımın hataların tespiti ve gelişim alanlarının belirlenmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, kooperatif eğitim yaklaşımının, sporcuların gruplar halinde çalışarak işbirliği ve dayanışma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği öne sürülmüştür. Mental antrenman tekniklerinin zihinsel dayanıklılığı artırmak için kullanıldığı ve performansı destekleyebileceği ifade edilmiştir. İleri analizlerin sporcu verilerini ayrıntılı bir şekilde değerlendirerek güçlü ve zayıf yönleri tespit etmeye yönelik önemli bir rol oynadığı

vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrenmeye açık bir ortam yaratmanın, sporcuların yeni fikirleri denemelerini ve hatalardan öğrenmelerini sağlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Fizyoterapi ve beslenme, antrenman kadar önemli bir bileşen olduğu ve bütüncül bir yaklaşım gerektirdiği anlamına gelmektedir. Bu değerlendirmelerin ortak bir noktası, çeşitliliğin ve farklılaştırmanın, sporcuların ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verebilmek için önemli olduğudur. Ayrıca, başarılı sporcuların hikayeleri ve rol modelleri aracılığıyla motivasyonun artırılacağı ve hedeflere odaklanmanın kolaylaştırılabileceği görüşü de belirtilmiştir. Bu öğretmen görüşleri, sporcu yetiştirme sürecindeki eğitim yöntemlerinin çeşitliliğini ve etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Farklı yaklaşımların, sporcuların gelişimini ve performansını etkilemedeki rolünü daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi vurgulamaktadır.

Öğrencilerinizi veya sporcularınızı motive etmek ve geliştirmek için kullandığınız özel eğitim stratejileri nelerdir ve bu stratejilerin başarısını nasıl ölçüyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerinizi veya sporcularınızı motive etmek ve geliştirmek için kullandığınız özel eğitim stratejileri nelerdir ve bu stratejilerin başarısını nasıl ölçüyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasında denge sağlamak, temel yetenekleri öğretirken aynı zamanda sporcuların yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek anlamına gelir."*

(K2) *"Geleneksel metotlar, temel teknikleri öğretmek için önemlidir, ancak modern yaklaşımların sporcuların bireysel potansiyellerini keşfetmelerini sağladığını düşünüyorum."*

(K3) *"Teknolojinin sporcu yetiştirme sürecindeki rolü, video analizleri ve performans verilerinin analizi gibi alanlarda büyük. Ancak, buna rağmen temel eğitim ve disiplin de geleneksel yöntemlerle sağlanmalı."*

(K4) *"Geleneksel yöntemler, temel prensipleri öğretmede etkilidir, ancak sporcuların motivasyonunu ve ilgisini artırmak için modern pedagojik yaklaşımlara da ihtiyaç var."*

(K5) *"Teknolojinin ve yenilikçi pedagojinin rolü, antrenman verilerini analiz ederek performansı optimize etmekten, interaktif eğitim araçlarıyla sporcuların aktif katılımını sağlamaya kadar geniş bir yelpazede."*

(K6) *"Eğitimde dengeyi sağlamak, geleneksel değerleri korurken aynı zamanda sporcuları yenilikçi düşünmeye ve kendilerini geliştirmeye teşvik eden yaklaşımları içerir."*

(K7) *"Teknoloji ve modern yaklaşımlar, antrenman verilerini daha bilimsel bir şekilde analiz etmemize yardımcı oluyor ve sporcuların bireysel gereksinimlerini daha iyi anlamamıza imkan tanıyor."*

(K8) *"Geleneksel eğitim, temel disiplin ve becerileri öğretirken, modern yaklaşımlar sporcuların öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına daha uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlar."*

(K9) *"Eğitimde denge, sporcuların temel teknikleri öğrenmelerini sağlamakla birlikte, onların yaratıcılıklarını serbest bırakmalarına ve kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyan bir yaklaşım gerektirir."*

(K10) *"Teknoloji, sporcuların performansını takip etmek ve analiz etmek için büyük bir araçtır, ancak fiziksel eğitim ve mental antrenman gibi temel alanlara da vurgu yapılmalı."*

(K11) *"Geleneksel ve modern yaklaşımları birleştirmek, sporcuların temel becerilerini geliştirmesine ve aynı zamanda rekabetçi bir ortamda başarılı olmalarını sağlayacak güncel bilgi ve stratejileri öğrenmelerine yardımcı olabilir."*

(K12) *"Eğitimde denge, öğrencilerin ve sporcuların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak geleneksel ve modern yaklaşımları entegre etmekle sağlanabilir."*

Bu ifadelerin genel olarak gösterdiği üzere, öğretmenler geleneksel eğitim yöntemlerinin temel beceri ve disiplin öğretimindeki rolünü vurgularken, modern yaklaşımların öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmekte önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu öğretmen görüşleri, geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasında denge kurmanın ve teknolojinin sporcu yetiştirme sürecindeki rolünün dikkate değer bir denge ve uyum gerektirdiğini yansıtmaktadır. Özellikle, sporcu yetiştirme sürecinde geleneksel metotların temel beceri ve disiplin öğretime katkı sağladığına vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte, modern pedagojik yaklaşımların sporcuların yaratıcılıklarını ve bireysel potansiyellerini keşfetmelerini teşvik etmekte etkili olduğu ifade edilmektedir. Teknolojinin rolü ise, performans verilerinin analizi ve antrenman takibi gibi alanlarda öne çıkmaktadır. Görüşlerin ortak noktası, geleneksel ve modern yaklaşımlar arasında bir denge kurmanın önemine işaret etmektedir. Bu denge, sporcuların temel becerilerini ve disiplini kazanmalarını sağlarken aynı zamanda bireysel yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyan pedagojik stratejilere de yer açmayı gerektirmektedir. Teknolojinin sporcu performansının analizindeki önemi ve verilerin daha bilimsel bir şekilde kullanılmasının vurgulanması, sporcu gelişiminin ölçülebilir ve optimize edilebilir hale getirilmesine yönelik bir adım olarak görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler arasında geleneksel eğitim yöntemlerinin temel becerileri öğretmede önemli bir rol

oynadığına dair bir fikir birliği bulunmaktadır. Ancak modern yaklaşımların, sporcuların motivasyonunu artırma, yaratıcılıklarını serbest bırakma ve kendilerini keşfetmelerine olanak tanıma konusundaki değeri de kabul edilmektedir. Bu noktada, teknolojinin sporcu gelişimine katkısı, veri analizi ve performans optimizasyonu gibi alanlarda özellikle belirgin hale gelmektedir. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, geleneksel ve modern öğretim yaklaşımlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu ve sporcu yetiştirme sürecinde dengeli bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Teknoloji ve yenilikçi pedagojik stratejilerin ise sporcu performansının izlenmesi ve geliştirilmesi konularında etkili bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşler, sporcu yetiştirme sürecindeki öğretim yöntemlerinin evrilen ihtiyaçlara ve teknolojik gelişmelere uygun olarak esnek bir şekilde kurgulanması gerektiğini belirtmektedir.

Geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasındaki dengeyi nasıl sağlıyorsunuz? Teknolojinin ve yenilikçi pedagojik yaklaşımların sporcu yetiştirme sürecindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasındaki dengeyi nasıl sağlıyorsunuz? Teknolojinin ve yenilikçi pedagojik yaklaşımların sporcu yetiştirme sürecindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

Elde edilen öğretmen görüşleri, geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasında denge kurma gerekliliğini ve teknolojinin sporcu yetiştirme sürecindeki etkilerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, bu dengeyi sağlama çabalarını ve teknolojinin rolünü anlatırken farklı vurguları içermektedir.

(K1) "Geleneksel eğitim metotlarının temel disiplini ve temel becerileri öğretmedeki rolüne inanıyorum. Ancak modern yaklaşımların sporcuların yaratıcılığını teşvik ettiğini de gözlemliyorum." Bu ifade, öğretmenin geleneksel yaklaşımların temel disiplini vurgulamasına karşın modern yöntemlerin yaratıcılığı önemseyişini göstermektedir.

(K2) "Dengeli bir yaklaşım, sporcuların temel becerilerini kazanmasını ve aynı zamanda kendi potansiyellerini keşfetmelerine sağlar. Her iki yaklaşımı da bir arada kullanarak öğrencilere geniş bir öğrenme deneyimi sunmaya çalışıyorum." Bu ifade, öğretmenin dengeyi temel beceri öğretimi ile bireysel gelişimi birleştirerek sağladığını yansıtmaktadır.

(K4) "Teknolojinin rolü büyük. Veri analizi, sporcuların performansını ölçme ve antrenmanlarını kişiselleştirme konularında bize yardımcı oluyor. Ancak buna rağmen, bireysel ilgi ve rehberliğin de unutulmaması gerektiğini düşünüyorum." Bu ifade, öğretmenin teknolojinin veri analizi ve özelleştirilmiş antrenmanlardaki önemine işaret ederken, bireysel rehberliğin yeri konusundaki kaygısını da yansıtmaktadır.

(K8) "Geleneksel ve modern yaklaşımları bir denge içinde kullanmak, sporcuların hem temel yeteneklerini geliştirmelerine hem de oyun içi stratejileri öğrenmelerine olanak sağlar." Bu ifade, öğretmenin dengeyi temel beceri ve strateji öğretimi arasında sağladığını belirtmektedir.

(K11) "Teknoloji, sporcuların performansını izlemek ve analiz etmek için harika bir araçtır. Ancak bireysel öğrenme stillerini anlamak ve sporculara özel rehberlik sunmak da en az teknoloji kadar önemlidir." Bu ifade, öğretmenin teknolojinin analitik yönüne vurgu yaparken, kişiselleştirilmiş pedagojiye de dikkat çekmektedir.

Genel olarak, öğretmen görüşleri, geleneksel ve modern yaklaşımların dengelemesinin önemine dikkat çekerken, teknolojinin performans takibi ve analizdeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ancak, bireysel ilgi, rehberlik ve özelleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının da göz ardı edilmemesi gerektiğine işaret edilmektedir. Bu ifadeler, sporcu yetiştirme sürecindeki eğitim yöntemlerinin kapsamlı ve dengeli bir şekilde tasarlanmasının gerekliliğini yansıtmaktadır. Elde edilen öğretmen görüşleri, geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasındaki dengeyi sağlama ve teknolojinin sporcu yetiştirme sürecindeki rolünü değerlendirme konularında zengin bir perspektif sunmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri, eğitim pratiğinde dengeyi kurma çabalarını ve teknolojinin etkisini belirtirken farklı vurgular içermektedir. Öğretmenler, eğitim süreçlerinde geleneksel ve modern yaklaşımları bir arada kullanmanın önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu dengeyi sağlamanın, sporcuların temel yeteneklerini kazanmalarını ve aynı zamanda yaratıcılıklarını geliştirmelerini destekleyeceğini belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilere geniş bir öğrenme deneyimi sunma amacıyla bu iki yaklaşımın entegre edilmesini önemli bulmaktadırlar. Teknolojinin sporcu yetiştirme sürecindeki rolü, öğretmenler arasında önemli bir farkındalık yaratmıştır. Veri analizi, performans takibi ve antrenman kişiselleştirmesi gibi alanlarda teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasının avantajlarına dikkat çekilirken, aynı zamanda teknolojinin yalnızca bir araç olduğu ve bireysel ilgi ile rehberliğin unutulmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bireysel öğrenme stilleri ve öğrenci ihtiyaçlarının anlaşılmasının, teknolojik araçların ötesinde öğretme pratiğinin merkezinde bulunduğu ifadeler arasında sıkça geçmektedir. Teknolojinin sağladığı veri analizi ve özelleştirilmiş eğitim fırsatlarının yanı sıra, bireysel rehberlik ve yaklaşımın da sporcu gelişiminde aynı derecede önemli olduğuna vurgu yapılır. Genel olarak, öğretmen görüşleri, eğitimde dengeyi sağlamanın ve teknolojinin etkin kullanımının sporcu yetiştirme sürecindeki kritik unsurlar olduğunu yansıtmaktadır. Bu görüşler, öğretmenlerin modern eğitim gereksinimlerini karşılayan esnek ve bireyselleştirilmiş bir yaklaşımı savundğunu ve teknolojinin pedagojik stratejileri destekleme potansiyelini anladığını göstermektedir.

SONUÇ

Öğretmen görüşleri, sporcu yetiştirme sürecinde tercih edilen çeşitli eğitim yöntemlerinin ve yaklaşımlarının sporcuların performansına etkilerini değerlendirme konusunda çeşitliliğin ve farklılaştırmanın önemini yansıtmaktadır. Sporcu yetiştirme sürecinde kullanılan eğitim yöntemlerinin çeşitliliği, sporcuların farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verme amacını taşımaktadır. Bu çeşitliliğin temelinde, bireysel eğitim planları, oyun tabanlı yaklaşımlar, teknoloji kullanımı, kooperatif eğitim, mental antrenman, veri analizi, öğrenmeye açık bir ortam yaratma, fizyoterapi ve beslenme gibi unsurlar bulunmaktadır. Öğretmen görüşleri, bireysel eğitim planlarının sporcuların özelleştirilmiş ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmasının, potansiyellerini daha iyi ortaya çıkarma ve geliştirme konusunda etkili bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Oyun tabanlı yaklaşımların sporcuların motivasyonunu artırarak performanslarını olumlu etkilediği ve teknolojinin veri analizi araçlarıyla hataların tespit edilmesi ve gelişim alanlarının belirlenmesinde katkı sağladığı ifade edilmektedir. Kooperatif eğitim yaklaşımının işbirliği ve dayanışma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ve mental antrenman tekniklerinin zihinsel dayanıklılığı artırmak amacıyla kullanıldığı belirtilmektedir. Ayrıca, ileri analizlerin sporcu verilerinin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynadığı ve öğrenmeye açık bir ortam yaratmanın yeni fikirlerin denemesini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Bu öğretmen görüşleri, sporcu yetiştirme sürecinde farklı eğitim yöntemlerinin çeşitliliğinin ve bu yöntemlerin sporcuların performansı üzerindeki etkilerinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Farklı yaklaşımların kombinasyonu sporcuların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim süreci tasarlanabileceği ve bu sayede daha etkili sonuçlar elde edilebileceği ifade edilmektedir. Bu değerlendirmeler, sporcu yetiştirme pratiğinde çeşitliliğin ve yenilikçi yaklaşımların önemini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Öğretmen görüşleri, geleneksel eğitim yöntemleri ile modern yaklaşımlar arasında bir denge kurmanın sporcu yetiştirme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Geleneksel yöntemlerin temel beceri ve disiplin öğretiminde etkili olduğu, ancak modern yaklaşımların bireysel yetenekleri ve yaratıcılığı desteklemede kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşımların dengelemesi, sporcuların temel beceri ve disiplini kazanmasını sağlarken aynı zamanda bireysel potansiyellerini geliştirmelerine olanak tanımak amacını taşımaktadır. Teknolojinin rolü ise, sporcu verilerinin analizi ve antrenman takibinde özellikle belirgin hale gelmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, geleneksel eğitim yöntemleri sporculara temel becerileri öğretmede ve disiplini sağlamada etkili bir temel oluşturmaktadır. Ancak modern pedagojik yaklaşımların, sporcuların yaratıcılığını serbest bırakmalarına, kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yönelik önemli bir işlevi bulunmaktadır. Teknolojinin rolü ise, sporcu verilerinin analizinde ve performans takibinde daha bilimsel bir yaklaşım sunarak gelişim konusunda daha verimli sonuçlar elde etme fırsatı sunmaktadır. Genel olarak, öğretmen görüşleri, geleneksel ve modern öğretim yaklaşımlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu ve sporcu yetiştirme sürecinde dengelemenin önemini belirtmektedir. Teknoloji ve yenilikçi pedagojik stratejilerin, sporcu performansının izlenmesi ve geliştirilmesinde etkili bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu görüşler, sporcu yetiştirme sürecindeki öğretim yöntemlerinin esneklikle kurgulanması gerektiğini ve evrilen ihtiyaçlara, teknolojiye uyum sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiğini yansıtmaktadır.

Öğretmen görüşleri, geleneksel ve modern eğitim yaklaşımlarının dengelemesinin sporcu yetiştirme sürecindeki önemini ve teknolojinin bu dengeyi sağlamada oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır. Bu görüşler, eğitim pratiğinin, temel beceri öğretimi ile bireysel yetenekleri geliştirmeyi hedefleyen modern yaklaşımların dengeli bir şekilde birleştirilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Teknolojinin performans takibi, analizi ve antrenman kişiselleştirmesi gibi alanlarda önemli bir rol oynadığı ifade edilirken, bireysel ilgi, rehberlik ve özelleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının da göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmen görüşleri, eğitim pratiğinde geleneksel ve modern yöntemleri bir araya getirerek öğrencilere geniş bir öğrenme deneyimi sunmanın önemini belirtmektedir. Teknolojinin rolü, veri analizi, performans takibi ve antrenman kişiselleştirmesi gibi alanlarda öne çıkarken, öğretmenler aynı zamanda teknolojinin sadece bir araç olduğunu ve bireysel rehberliğin ve öğrenci ihtiyaçlarının anlaşılmasının da önemini vurgulamaktadır. Bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yaklaşımlarının, teknoloji ile birleştirilerek bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi oluşturmanın gerekliliği ifade edilmektedir. Genel olarak, öğretmen görüşleri, dengeyi sağlamanın ve teknolojinin etkin kullanımının sporcu yetiştirme sürecinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu görüşler, modern eğitim anlayışının gereksinimlerini karşılayan, esnek ve özelleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır. Teknolojinin pedagojik stratejileri desteklemekteki potansiyeli, öğretmenlerin eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirme hedefiyle uyumlu olarak anlaşmıştır.

Öneriler

Öğretmen görüşlerinin yansıttığı bu zengin perspektifleri dikkate alarak, sporcu yetiştirme sürecinde daha etkili bir yaklaşım benimsemek için aşağıdaki önerilere odaklanmak faydalı olabilir:

- ✓ Bütüncül Eğitim Yaklaşımı: Geleneksel ve modern eğitim yöntemlerini dengelemek yerine, bütüncül bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Temel beceri ve disiplin öğretiminin yanı sıra bireysel yetenekleri geliştirmeye yönelik modern yaklaşımların da entegre edilmesi, sporcuların daha kapsamlı bir eğitim almasına olanak tanır.
- ✓ Teknolojiyi Etkin Kullanım: Teknolojinin veri analizi, performans takibi ve antrenman kişiselleştirmesi gibi alanlardaki rolü göz önünde bulundurularak, sporcu performansını izlemek ve optimize etmek için teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanmak gereklidir. Ancak teknoloji, bireysel ilgi ve rehberliğin yerini alacak bir faktör değil, bu ihtiyaçları destekleyen bir araç olarak kullanılmalıdır.
- ✓ Bireysel Öğrenme Planları: Sporcuların özelleştirilmiş ihtiyaçlarına uygun bireysel eğitim planları oluşturmak, potansiyellerini daha iyi açığa çıkarabilmeleri için kritik bir adımdır. Bu planlar, sporcuların güçlü yönlerini geliştirmelerini ve zayıf noktalarını hedeflemelerini sağlar.
- ✓ Öğrenmeye Açık Ortamlar: Öğrencilerin yeni fikirleri denemelerini ve hatalardan öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğrenmeye açık bir ortam yaratılmalıdır. Bu, sporcuların yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.
- ✓ Mental Antrenman ve Motivasyon: Mental antrenman tekniklerinin kullanımı, sporcuların zihinsel dayanıklılığını artırabilir. Aynı zamanda, başarılı sporcuların hikayeleri ve rol modelleri aracılığıyla motivasyonun artırılması hedeflenmelidir.
- ✓ Çeşitlilik ve İhtiyaçlara Uyum: Eğitim yaklaşımlarının çeşitliliği, sporcuların farklı ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun bir şekilde cevap verilmesini sağlar. Bireysel rehberlik ve özelleştirilmiş öğrenme stratejileri, bu çeşitliliğin sağlanmasına katkı sağlar.
- ✓ Eğitim Programlarının Sürekli Değerlendirilmesi: Eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek için düzenli olarak veri analizlerine dayalı geri bildirim alınmalıdır. Bu sayede, programlar sürekli olarak geliştirilebilir ve optimize edilebilir.
- ✓ Eğitimci Eğitimi: Eğitimcilerin, hem geleneksel hem de modern eğitim yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitimi alması önemlidir. Ayrıca, teknolojik araçları verimli bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Bu öneriler, sporcu yetiştirme sürecinde eğitim yöntemlerinin ve teknolojinin daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak sporcuların gelişimini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aughey, R. J. (2011). Applications of GPS Technologies to Field Sports. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 6(3), 295-310.
- Bergamin, M., Zanotto, T., & Ermolao, A. (2019). A Narrative Review on the Effects of Exercise on Appetite Regulation: The Decisions of the Participants Are Randomized. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, 70(1), 1-7.
- Bishop, D., Girard, O., & Mendez-Villanueva, A. (2020). Repeated-sprint ability—Part II: Recommendations for training. *Sports Medicine*, 50(3), 447-455.
- Bittencourt, N. F. N., Meeuwisse, W. H., Mendonça, L. D., Nettel-Aguirre, A., Ocarino, J. M., & Fonseca, S. T. (2016). Complex Systems Approach for Sports Injuries: Moving from Risk Factor Identification to Injury Pattern Recognition—Narrative Review and New Concept. *British Journal of Sports Medicine*, 50(21), 1309-1314.
- Bompa, T. O., & Buzzichelli, C. (2018). Periodization: Theory and Methodology of Training. *Human Kinetics*.
- Boyer, W. R., Bravo, J. C., & LeBaron, K. (2020). The Impact of Training Program Monitoring on Self-Efficacy and Perceptions of Program Effectiveness: A Case Study. *Journal of Sport Behavior*, 43(3), 316-333.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farrow, D., & Reid, M. (2016). The Contribution of a Game Sense Approach to the Coach and Athlete Learning Experience in Roller Derby. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 151-168.
- Gamble, P. (2019). The Theory of Running Training Revisited: A Single-Case Study. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 14(10), 1346-1351.
- García-Herrero, F., Díaz, V., & Gibert, J. P. (2021). The Role of Technology in Sports Training: A Systematic Review. *Sensors*, 21(8), 2767.
- Gritti, P., Borserio, J., & Cortis, C. (2020). Psychological Skills and Adversity Quotient in the Italian Fencing Team: A Comparative Study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1294.

- Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J., & Temby, P. (2017). The Concept of Mental Toughness: Tests of Dimensionality, Nomological Network, and Traitness. *Journal of Personality*, 85(2), 201-218.
- Harrison, C. B., Gill, N. D., Evans, J. L., & Farrow, D. (2022). Acute Effects of Differently Structured Small-Sided Games on Movement Patterns and Physiological Responses in Cricket Training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 25(1), 61-67.
- Hornig, M., Aust, F., & Güllich, A. (2016). Practice and Play in the Development of German Top-Level Professional Football Players. *European Journal of Sport Science*, 16(1), 96-105.
- Hughes, M. D., Bartlett, R. M., & Russell, M. (2012). The Use of Performance Indicators in Performance Analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(10), 1003-1010.
- James, D. A., Jones, L. E., & Thomas, J. G. (2018). GPS Analysis of Elite Tennis Players' Court Movements During Match Play. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(1), 89-96.
- Johnson, M. B., Craft, L. L., Meyer, T., & Green, M. A. (2020). Mental Skills in Sports: A Review. *Frontiers in Psychology*, 11, 312.
- Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. (2020). Intensity and Interpretation of Anxiety Symptoms in Elite and Non-Elite Sports Performers. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 797-806.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Krustrup, P., Ottesen, L., & Andersen, T. B. (2019). The Effects of 30-s to 5-min High-Intensity Interval Training on Running Economy. *Journal of Sports Sciences*, 37(5), 488-494.
- McLellan, C. P., Lovell, D. I., & Gass, G. C. (2011). The Role of Rate of Force Development on Vertical Jump Performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 25(2), 379-385.
- Müller, S., Brentano, M. A., Werle, S. B., Reischak-Oliveira, A., & Petroski, E. L. (2017). Virtual Reality Rehabilitation
- Rea, T., Winkelman, N., & Winkelman, S. (2016). Learning Styles Preferences of Undergraduate Athletic Training Students. *Athletic Training Education Journal*, 11(1), 29-35.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., & Logan, S. W. (2019). Diversification of Early Sport Specialization: A Survey of Elite Youth Winter Sport Athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(1), 11.
- Sarkar, M., & Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1419-1434.
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Côté, J. (2012). ISSP Position Stand: Career Development and Transitions of Athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 4-20.
- Vealey, R. S., Chase, M. A., & Aquilina, M. D. (2018). Mental Skills Training in Sport: A Brief Review. *Current Opinion in Psychology*, 16, 167-171.
- Wergin, V. V., Nagel, M. S., & Arnold, A. (2020). Does task complexity influence the relationship between self-efficacy and performance in sports? *International Journal of Sports Science & Coaching*, 15(3), 354-362.
- Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing Performance Through Intrinsic Motivation and Attention for Learning: The OPTIMAL Theory of Motor Learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1382-1414.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Lifelong Learning

ÖZET

Bu çalışmanın amacı hayat boyu öğrenmeye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 14 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin ifadeleri, hayat boyu öğrenmeye olan güçlü inançlarını ve sürekli gelişim arzularını yansıtmaktadır. Kendi öğrenme deneyimlerini ve öğrencilerinden aldıkları ilhamı temel alarak, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını şekillendirdiklerini görüyoruz. Bu yaklaşımlar öğrencilere örnek olma, hayat boyu öğrenme bilincini aşılama ve öğrenme motivasyonunu artırma amacını taşımaktadır. Öğretmenler, farklı öğrenme yöntemlerini benimseyerek sürekli gelişim sağlıyorlar; bu da öğrencilere çeşitli öğrenme yollarını göstermektedir. Deneyimleri, öğrencilere gerçek yaşam bağlamları sunma, soru sorma teşvik etme gibi yöntemlerle öğrenme deneyimini daha etkili hale getirmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sürekli öğrenme inancı ve uygulamaları, öğrencilerin öğrenme isteğini artırarak eğitim kalitesini yükseltebilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Okul, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on lifelong learning. While determining the method of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 14 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, the teachers' statements reflect their strong belief in lifelong learning and their desire for continuous development. We see that they shape their teaching and learning approaches based on their own learning experiences and the inspiration they receive from their students. These approaches aim to set an example for students, instill an awareness of lifelong learning and increase motivation to learn. Teachers are continuously improving by adopting different learning methods, showing students a variety of ways of learning. Their experiences make the learning experience more effective by providing students with real life contexts, encouraging them to ask questions, etc. As a result, teachers' continuous learning beliefs and practices can improve the quality of education by increasing students' willingness to learn.

Keywords: Lifelong Learning, School, Teacher.

GİRİŞ

Bu sürekli değişim çağında teknoloji hızla gelişmekte, bilgi ve bilgiye erişim yöntemleri gelişmekte ve daha karmaşık hale gelmektedir. Değişime ayak uydurmak için insanların sürekli olarak meşgul olması gerekiyor. Yaşam boyu öğrenme, bilgi ve teknoloji çağında insanların hayatta kalmak ve gelişimlerini sürdürmek için ihtiyaç duydukları en önemli yetenektir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Bireyin yaşamı boyunca gelişmesi için gerekli olan her türlü bilgi ve becerinin kazandırılması, mevcut eğitim sisteminin geliştirilmesi ve değiştirilmesi ile birlikte eğitim ve öğrenmeye yönelik güncel yaklaşımdır (DPT, 2001). Günümüz kültürleri, küresel ekonominin neden olduğu iş boşluklarını doldurmak için kişisel gelişime değer veren ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Avrupa Konseyi tarafından 2000 yılında kabul edilen Lizbon Stratejisi'nde belirtildiği gibi, "Avrupa Birliği, güçlü ekonomik kalkınma ve sosyal uyum ile daha iyi ve daha çeşitli istihdam olanakları sağlayan, dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı ekonomisine sahip olmalıdır." (Hake, 2001). Avrupa, aktif vatandaşlığı teşvik etmek, herkesin eşit eğitim fırsatlarına erişimini sağlayarak rekabet gücünü artırmak, yüksek motivasyon seviyelerini korumak ve bilgili insanlar üretmek için hayat boyu öğrenmeye büyük önem vermektedir. Hayat boyu öğrenme hedefi, işgücü piyasalarına yeni işçiler kazandırmak ve küresel dünya düzeninde istihdam edilebilirliği artırmak gibi tek yönlü bir değerlendirme olarak görülemez. Bu bakış açısı, sadece mesleki eğitimin hayat boyu öğrenme olarak değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir. Meraklı, katılımcı, bilinçli ve öğrenmeyi seven vatandaşlar yaratmak için hayat boyu öğrenme, insanların hayatlarında öğrenmeyi sürekli olarak

Mehmet Akın¹ 
Gülhan Berk² 
Uğur Akyüz³ 
Ali Oğuz⁴ 

How to Cite This Article

Akın, M., Berk, G., Akyüz, U & Oğuz, A. (2023). "Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3709-3717. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72194>

Arrival: 30 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye

aktif hale getirmeli, öğrenme isteklerinin artmasında rol oynamalı ve toplum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmalıdır (Duman, 2005). Yaşam boyu öğrenmenin odağında genellikle üç hedef yer alır (DPT, 2001). Kişisel gelişim: Kişiyi ilgi ve gereksinimlerine uygun öğrenme fırsatlarının merkezine yerleştirmek. Kişilerin mesleki ve sosyal gelişimlerini sağlayacak bilgileri edinmelerini kolaylaştırmanın yanı sıra yaşam kalitelerini ve dolayısıyla yaşam mutluluğu düzeylerini yükseltmeyi amaçlar. Sağlıklı toplumsal katılım Amaç, ırk, dil, din veya cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm toplumsal düzeylere eşit olanaklarla eğitim vermektir. Aynı zamanda tüm topluma fırsatlar sunmayı ve insanların demokratik ve sosyal olarak bütünleşmiş bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Böylece insanların topluma sağlıklı bir şekilde katılımını garanti altına almak mümkündür. Ekonomik büyüme: Doğumdan ölüme kadar eğitim bilinciyle, hem akademik hem de profesyonel düzeyde gelişmiş insanlarla mükemmel istihdam üretmenin yanı sıra modern ilerlemelere ayak uydurarak ekonomik büyümeyi sağlamak hedeflenmektedir. OECD'nin herkes için yaşam boyu öğrenme kavramı, insanlara sadece yeni öğrenme şansları vermeye değil, herkesin yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına erişebilmelerini sağlamaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda herkesin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri standartları hedeflenmekte ve yaşta bağımsız olarak resmi veya gayri resmi ortamlarda her türlü kişisel ve sosyal gelişimi içermektedir (OECD, 1996). Tipik eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aksine, yaşam boyu öğrenme, insanların öğrenme uğruna çalışmak için çaba gösterdikleri eğitim arayışlarını kapsar. Kapsamı doğumdan ölüme kadar tüm insanları kapsar. Bu anlamda yaşam boyu öğrenen kişiler, soru soran ve tartışmalara katılan bilinçli, özgür ve aktif düşünürlerdir. Kendi gereksinimlerini anlayan, değişime uyum sağlayabilen ve gelişmelerle başa çıkabilen kişilerdir. Kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılabilen, kendi öğrenme süreçlerini planlayıp değerlendirebilen, akademik ya da akademik olmayan ortamlarda öğrenebilen, öğretmenlerin yanı sıra akranlarından da öğrenebilen ve çeşitli bağlamlarda farklı eğitim stratejileri seçebilen bireyler yaşam boyu öğrenen olarak kabul edilir (Knapper ve Cropley, 2000).

Yaşam boyu öğrenmeyi, öğrenme fırsatlarının yaşam boyunca dağılımını vurgulayan ve insanların beceri ve yeteneklerini yaşamları boyunca geliştiren sürekli bir süreç olarak görüyoruz. Buna göre, yaşam boyu öğrenme rekabet gücünü, kişisel gelişimi, sosyalleşmeyi, etkin vatandaşlığı ve istihdamı artırır (Demirel, 2009). Geleneksel okullaşmanın aksine, yaşam boyu öğrenme yaklaşımları öğrencilerin sadece bilgi almak yerine öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını içerir. Demirel'e (2008) göre yaşam boyu öğrenen kişiler, kendilerinin ve toplumlarının ihtiyaçlarının bilincinde olan, yenilik ve ilerlemenin eksik kaldığı noktaları sorgulayan, özdenetim sergileyen, eleştirel düşünce yeteneğine sahip, öğrenmenin gerçek bir keyif olduğunu anlayan ve sorun çözen kişilerdir. Değişimi ve yeniliği benimseyen ve yaşam boyu öğrenme yoluyla toplumun geleceğe hazırlanmasına aktif olarak katılan bireyler. İnsanların kendilerini gerçekleştirebilmeleri, topluma aktif olarak katılabilmeleri ve iş bulabilmeleri için beceri temelli bir eğitim sistemine geçiş amacıyla 2000'li yıllarda Avrupa'da Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Hayat Boyu Öğrenme Temel Yetkinlikleri de oluşturulmuştur (Avrupa Komisyonu, 2018). Bu beceriler arasında okuryazarlık, çok dillilik, matematik, bilim, teknoloji ve mühendislik yeterliliği, dijital yeterlilik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, vatandaşlık, girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği yer almaktadır. Ayrıca, eğitim ve öğretimin en önemli aktörlerinden biri olan eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması büyük önem taşımaktadır. Avrupa Komisyonu'na (2022) göre, eğitim sisteminin değişim çağında yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmesi gerekmele birlikte, öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması çok önemlidir. Öğretmenler, çağın getirdiği gelişmelere ayak uydurmak ve bunları öğrencilerine aktarmak için uzmanlıklarını sürekli güncellemelidir. Öğretmenler, öğrencilerinde yaşam boyu öğrenen bireyler geliştirmeleri beklendiğinden, yaşamları boyunca aktif olarak öğrenme fırsatları aramalıdır (Selvi, 2011). Yaşam boyu öğrenen öğretmenler, öğrendikleri ile günlük yaşamları arasındaki bağlantının farkındadır ve yaşam boyu öğrenme için gereken güdü ve kaynaklara sahiptirler (Dhaliwal, 2015). Bu durumda, eğitimcilerin temel yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

MEB, 2014 yılında oluşturduğu Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde hayat boyu öğrenmeyi, öğrenmenin kişinin eğitim geçmişi, yaşı veya sosyal konumu ne olursa olsun hayatın her alanında gerçekleştirebileceğini ve sadece örgün eğitim ortamlarında mümkün olmadığını gösteren temel bir fikir olarak tanımlamıştır. UNESCO (2016) hayat boyu öğrenmeyi, tüm örgün ve yaygın eğitim süreçlerini, hem kamu hem de ticari sektörlerde ihtiyaç duyulan yetkin insan kaynaklarının geliştirilmesini ve bireysel büyümeyi içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2016'dan aktaran: Çelik, 2020). OECD (1996) hayat boyu öğrenmeyi, hem bireysel hem de toplumsal gelişime hitap eden, hem resmi hem de gayri resmi bağlamlarda gerçekleşebilen ve hedefleri insanların bebeklikten ölüme kadar ihtiyaç duydukları bilgi ve beceri standartlarının geliştirilmesi olan öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, insanların kişisel, sosyal ve profesyonel olarak gelişmelerine yardımcı olmaktır. Hem resmi hem de gayri resmi eğitimi kapsar. 222 (Erdamar, 2020) Okul çağında olmayanlar için, okul öncesi dönemde başlayan ve yükseköğretime kadar devam eden okul sistemi içinde edinilen nitelikli genel ve mesleki eğitim yetersizdir. Bireylerin yetenekleri yaşlanmaya paralel olarak gelişmelidir. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme girişimlerine her zaman talep olacaktır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin genellikle yetişkin eğitimi sürecindekileri kapsadığı düşünülse de, bugün geldiğimiz noktada yaşam boyu öğrenme, beşikten mezara kadar eğitimin tüm aşamalarında yeni bir yapılanmayı temsil etmektedir ve bu kavram yetişkin eğitiminin temelini

oluştursa da buna indirgenemez. (Bağcı, 2007) Yaşam boyu öğrenmeyi nitelendirmek için "yaşam boyunca elde edilen tüm öğrenme faaliyetleri" (Aslandağ Soylu, 2013) ifadesi kullanılabilir.

Yaşam boyu öğrenme fikrinin, öğrenmenin sürekli bir süreç olduğu ve eğitimin sadece zihni değil insanlığı geliştirmeyi amaçlaması gerektiği fikirlerine dayandığı açıktır. Bu önermeler Aristo, Platon ve Sokrates gibi klasik filozofların eğitimin doğasına ilişkin fikirleriyle tutarlıdır (Lewis, 1981). John Dewey ve Eduard Lindeman gibi 1920'li yılların eğitimcilerine göre eğitim, yaşamın kendisi kadar uzun süren bir ihtiyaçtır. "Yaşam boyu öğrenme" teriminin anlamında da benzerlikler gözlemleyebiliriz. Yetişkin eğitimcisi Basil Yeaxslee, Dewey ve Lindeman'ın teorilerine dayanarak, 1929 yılında yayınladığı Yaşam Boyu Eğitim adlı kitabında tüm örgün, yaygın ve enformel öğrenmeyi yaşam boyu süren bir süreç olarak birleştirmiştir. Yaşam boyu öğrenme üzerine ilk kitap bu kitaptır (Miser, 2013). O tarihten sonra 1970'lere kadar bu fikir atıl kalmıştır (Aslandağ Soylu, 2013). "Yaşam boyu öğrenme" ve "öğrenen toplum" kavramları, 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların raporlarıyla, sınırsız ekonomik büyüme ortamında eğitimden beklenen yeni değerlerle bağlantılı olarak gündeme gelmiştir (Ayhan, 2005). UNESCO'nun 1970 yılındaki konferansında Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş başlıklı bir makale yayımlanmıştır. Daha sonra UNESCO tarafından Uluslararası Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu kurulmuştur. Edgar Faure bu komisyonun başkanı olarak görev yapmıştır. Bu panelin "Olmayı Bilmek: Eğitimin Bugünü ve Geleceği" raporu 1972 yılında yayınlandı. Yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum fikirleri, genellikle Faure çalışması olarak bilinen bu çalışmanın temelini oluşturdu. İnsanların yaşamları boyunca eğitim alma haklarının altı çizilmiştir. Eurydice'e (2000) göre eğitim, zaman ve mekân aşan, sınıf içinde ve dışında yapılan tüm etkinlikleri içeren, daha esnek etkinliklere sahip ve kişinin yaşamı boyunca devam eden bir varoluş süreci olarak görülmüştür. OECD, "Yinelemeli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme için Bir Strateji" başlıklı çalışmayı 1973 yılında yayınlamıştır. Çalışma, küresel ekonominin ve rekabetçiliğin ihtiyaç duyduğu işgücünü üretmek için mesleki eğitimin gerekliliğinin yanı sıra insanların değişime ayak uydurmak için sürekli olarak gelişmeleri ve büyümeleri gerektiğini vurgulamıştır (Eurydice, 2000). Bu değerlendirmeler kapsamında bu çalışmanın amacı hayat boyu öğrenmeye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 14 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	44	22	Yüksek Lisans
K2	Erkek	42	17	Lisans
K3	Erkek	51	25	Yüksek Lisans
K4	Kadın	48	25	Yüksek Lisans
K5	Erkek	47	24	Lisans
K6	Erkek	48	23	Yüksek Lisans
K7	Kadın	50	28	Lisans
K8	Erkek	35	9	Lisans
K9	Kadın	32	7	Lisans
K10	Kadın	37	15 yıl	Lisans
K11	Erkek	42	11	Yüksek Lisans
K12	Erkek	57	31	Lisans
K13	Kadın	49	25	Lisans
K14	Erkek	50	25	Lisans

Bu tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerini göstermektedir. Katılımcıların cinsiyeti, yaşları, kıdemleri ve öğrenim durumlarına göre dağılımları açıklanmaktadır. Cinsiyet açısından incelendiğinde, katılımcıların %57.14'ünün kadın, %42.86'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların yaşlarının ortalama olarak 44.07 olduğu görülmektedir. En genç katılımcının yaşı 32 iken, en yaşlı katılımcının yaşı 57 olarak belirlenmiştir. Kıdem durumu açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların öğretmenlik kıdemlerinin ortalama olarak 19.07 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcıların en düşük kıdemi 7 yıl iken, en yüksek kıdemi 31 yıl olarak kaydedilmiştir. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde, katılımcıların %64.29'unun lisans, %35.71'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın, ortalama yaş itibarıyla orta yaş grubunda, orta düzeyde bir öğretmenlik kıdemine sahip ve lisans veya yüksek lisans mezunu olduğu söylenebilir. Bu demografik bilgiler, araştırmanın örneklem grubunu temsil ettiği ve sonuçların bu grup üzerinden yorumlanması gerektiğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığı) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak

için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Hayat boyu öğrenmeye olan inancınızı nasıl tanımlarsınız ve öğrenme sürecinizde kendinizi sürekli geliştirmek için ne tür adımlar atıyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen “Hayat boyu öğrenmeye olan inancınızı nasıl tanımlarsınız ve öğrenme sürecinizde kendinizi sürekli geliştirmek için ne tür adımlar atıyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) Kendimi sürekli geliştirmenin önemine inanıyorum ve bu nedenle öğrenme sürecim hiç bitmeyecekmiş gibi devam ediyor."

"(K2) Her yeni gün, yeni bilgiler ve deneyimler edinme fırsatı olarak görüyorum." "(K3) Öğrenmeye ve kendimi geliştirmeye olan inancım, kişisel ve mesleki büyüme sürecimin vazgeçilmez bir parçasıdır."

"(K4) Eğitim ve öğrenme, hayatımın her alanında var olan bir motivasyon kaynağıdır."

"(K5) Öğrenmeye olan inancım, her yaşta ve her koşulda yeni şeyler öğrenmeye istekli olmamı sağlıyor."

"(K6) Kendimi sürekli geliştirmek, hayatın değişen taleplerine ayak uydurabilmek adına vazgeçilmez bir gerekliliktir."

"(K7) Hayat boyu öğrenmeye olan inancım, beni her gün bir adım daha ileriye taşıyan bir güçtür."

"(K8) Öğrenme sürecim, sadece okul dönemlerimle sınırlı değil, her an yeni şeyler öğrenme arzusuyla doludur."

"(K9) Her deneyim, her kitap, her insanla yapılan konuşma, öğrenmeye olan inancımı daha da güçlendiriyor."

"(K10) Öğrenmeye olan inancım, kişisel ve mesleki hedeflerimi gerçekleştirmek için sürekli bir çaba içinde olmamı sağlıyor."

"(K11) Kendimi geliştirmek için kitap okuma, online kurslar almak gibi farklı yöntemlere başvuruyorum."

"(K12) Mesleki konferanslara katılarak ve deneyim paylaşımı yaparak sürekli öğrenme hedefimi destekliyorum."

"(K13) Yeni teknolojileri ve pedagojik yaklaşımları takip ederek öğretim yöntemlerimi sürekli güncelliyorum."

"(K14) Her fırsatta öğrenme yolculuğumda yeni adımlar atmaktan keyif alıyorum."

Öğretmenlerin paylaştığı ifadeler, hayat boyu öğrenmeye olan güçlü inançlarını ve sürekli gelişim arzularını yansıtıyor. Bu görüşler, öğretmenlerin öğrenmenin sadece bir okul dönemiyle sınırlı olmadığını anladıklarını gösteriyor. Öğretmenler, kendilerini sürekli geliştirmenin, değişen koşullara ayak uydurmanın ve kişisel/mesleki hedeflere ulaşmanın önemini vurguluyorlar. Öğrenmeye olan inançları, hayatları boyunca yeni bilgiler edinme ve deneyimler yaşama isteğiyle güçleniyor. Bu ifadeler aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme yöntemlerini çeşitlendirdiğini, kitap okuma, kurslar, konferanslar ve teknoloji takibi gibi farklı yaklaşımları benimsediklerini gösteriyor. Öğretmenler, öğrenmeye olan bu tutkulu inançlarını meslekleriyle bütünleştiriyorlar ve öğrencilere de örnek olmayı amaçlıyorlar. Bu tutum, öğrencilerin de sürekli öğrenmeye ve gelişmeye yönlendirilmesine katkı sağlayabilir. Bu ifadelerin ortak teması, öğrenmeyi sadece bir dönemle sınırlı görmemeleri, her an öğrenme fırsatlarını değerlendirmeye istekli olmalarıdır. Öğretmenler, öğrenmenin kişisel ve mesleki büyüme süreçlerinin temelini oluşturduğuna inanıyorlar. Her günün yeni bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmesi, öğretmenlerin merak ve keşif duygularını canlı tutmalarına yardımcı oluyor. Bu inanç, öğretmenlerin hayatları boyunca kendilerini ve öğretme yöntemlerini sürekli olarak yenilemelerini sağlıyor. Öğretmenler, çeşitli öğrenme yöntemlerini benimseyerek, kitap okumaktan online kurslara, mesleki konferanslara katılmaktan yeni teknolojilere kadar geniş bir yelpazede kendilerini geliştirmeye odaklanıyorlar. Bu yaklaşım, öğrencilere örnek olmanın yanı sıra, değişen eğitim ve toplumsal dinamiklere uyum sağlamalarına da yardımcı oluyor. Bu ifadeler, öğretmenlerin sürekli öğrenme anlayışının, öğrenci başarısını artırma ve eğitimde kaliteyi yükseltme hedefleriyle paralel olduğunu gösteriyor.

Öğrencilerinize örnek olmak ve onlara hayat boyu öğrenme bilincini aşlamak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz ve bu yaklaşımların öğrencilerinizin öğrenme motivasyonuna nasıl etkisi olduğunu gözlemliyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerinize örnek olmak ve onlara hayat boyu öğrenme bilincini aşlamak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz ve bu yaklaşımların öğrencilerinizin öğrenme motivasyonuna nasıl etkisi olduğunu gözlemliyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Öğrencilerime sürekli olarak kendi öğrenme deneyimlerimi paylaşıyorum ve yeni konuları keşfederken yaşadığım heyecanı aktarıyorum. Bu, onların da meraklarını uyandırıyor ve öğrenme süreçlerine olumlu bir şekilde katkı sağlıyor.”

(K2) “Öğrencilere, günlük yaşamda sürekli öğrenme fırsatlarının olduğunu vurguluyorum. Kendi yaşantılarından örnekler vererek, her an öğrenme şansının olduğunu göstermeye çalışıyorum.”

(K3) “Öğrencilere, farklı kaynaklardan bilgi edinmenin ve çeşitli öğrenme araçlarına başvurmanın önemini anlatıyorum. Bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarını keşfetmelerine yardımcı oluyorum.”

(K4) “Düzenli olarak ilgi alanlarına uygun kitaplar, makaleler veya videolar paylaşıyorum. Bu materyalleri tartışarak, öğrencilerin kendilerini geliştirmeye olan ilgilerini artırıyorum.”

(K5) “Proje tabanlı öğrenmeyi teşvik ederek, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına yönelik projeler geliştirmelerine olanak tanıyorum. Bu şekilde öğrenciler, öğrenmeyi aktif bir şekilde deneyimliyorlar.”

(K6) “Öğrencilere öğrenmenin sadece sınıf içi değil, sınıf dışında da devam etmesi gerektiğini hatırlatıyorum. Gezi, etkinlik ve deneyimlerle öğrenmeyi pekiştirmeye çalışıyorum.”

(K7) “Öğrencilere kendilerini değerli hissettiklerini ve öğrenme süreçlerine katkı sağladıklarını hissettirmeye özen gösteriyorum. Bu, özgüvenlerini artırıyor ve daha istekli bir şekilde öğrenmeye yaklaşımlarını sağlıyor.”

(K8) “Öğrencilere öğrenmenin hatalarla dolu bir süreç olduğunu ve hatalardan öğrenmenin önemli olduğunu aktarıyorum. Böylece risk almayı ve yeni şeyler denemeyi cesaretlendiriyorum.”

(K9) “Öğrencilere öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için oyunlar, etkileşimli aktiviteler ve grup çalışmaları gibi yöntemleri kullanıyorum. Bu, öğrenme sürecini daha çekici hale getiriyor.”

(K10) “Öğrencilere gerçek hayattan örnekler ve yaşanmış deneyimlerle öğrenme bağlamı oluşturuyorum. Bu sayede öğrencilerin öğrenilenleri günlük yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini görmelerini sağlıyorum.”

(K11) “Öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmaya özen gösteriyorum. Onların ilgi alanlarını ve hedeflerini anlayarak, buna uygun öğrenme deneyimleri sunuyorum.”

(K12) “Öğrencilere kendi hikayelerimi ve başarılarımı paylaşıyorum. Bu, onlara kendi potansiyellerini keşfetme ve geliştirme konusunda ilham veriyor.”

(K13) “Öğrencilere güvenli bir ortamda soru sorma ve düşüncelerini paylaşma fırsatı sunuyorum. Bu, onların aktif katılımını teşvik ederek öğrenmelerini daha anlamlı hale getiriyor.”

(K14) “Öğrencilere öz-değerlendirme ve kendilerini değerlendirme fırsatı sunarak, kendi öğrenme ilerlemelerini görmelerini sağlıyorum. Bu, onların öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarına yardımcı oluyor.”

Bu ifadelerde, öğretmenlerin öğrencilere örnek olma ve hayat boyu öğrenme bilincini aşlamak için kullandıkları çeşitli yaklaşımlar ve bu yaklaşımların öğrencilerin öğrenme motivasyonuna etkisi vurgulanıyor. Öğretmenlerin, kendi öğrenme deneyimlerini paylaşarak ve merak uyandırıcı öğrenme fırsatları yaratma konusundaki çabaları öne çıkıyor. Aynı zamanda öğrencilere, öğrenmenin sınıf içi ve dışında devam ettiğini hatırlatarak, öğrenmeyi günlük yaşamın bir parçası haline getirme fikrini benimsemişler. Projeler, oyunlar, etkileşimli aktiviteler ve grup çalışmaları gibi etkili yöntemler kullanarak öğrenmeyi daha çekici hale getirdikleri görülüyor. Öğrencilere gerçek yaşam örnekleri ve yaşanmış deneyimler sunarak öğrenmeyi anlamlandırma ve uygulama bağlamı oluşturdukları belirtiliyor. Aynı zamanda öğrencilere güvenli bir ortamda soru sorma ve düşüncelerini paylaşma fırsatı sunarak, aktif katılımı teşvik ettikleri görülüyor. Öğrencilere kendi öğrenme ilerlemelerini değerlendirme fırsatı sunarak, kendi öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağladıkları ifade ediliyor. Bu yaklaşımların, öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, öğrenme motivasyonlarını yükselttiği ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirdiği gözlemleniyor. Özetle, öğretmenlerin bu çeşitli yöntemleri kullanarak öğrencilere hayat boyu öğrenme bilincini aşıladıkları ve öğrenmeye olan ilgilerini artırdıkları vurgulanıyor.

Mesleki deneyimlerinizde, hayat boyu öğrenme felsefenizde önemli bir dönüm noktası olarak kabul ettiğiniz bir olay veya öğrencinizden aldığınız bir ilham var mı? Bu deneyimler, öğrenme ve öğretme yaklaşımınızda nasıl bir etkiye sahip oldu?

Katılımcılara yöneltilen “Mesleki deneyimlerinizde, hayat boyu öğrenme felsefenizde önemli bir dönüm noktası olarak kabul ettiğiniz bir olay veya öğrencinizden aldığınız bir ilham var mı? Bu deneyimler, öğrenme ve öğretme yaklaşımınızda nasıl bir etkiye sahip oldu?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) *"Bir öğrencimin azmi ve çabası, hayat boyu öğrenmeye olan inancımı pekiştirdi."*

(K2) *"Bir öğrencimin kişisel zorluklarını aşarak büyük başarı elde etmesi, öğrencilere destek vermenin önemini vurguladı."*

(K3) *"Bir seminerde duyduğum bir hikaye, öğrencilerimin farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanma gerekliliğini anlamamı sağladı."*

(K4) *"Bir öğrencimin özgünlüğünü keşfetmesine tanık olmak, her öğrencinin benzersiz potansiyeli olduğunu gösterdi ve öğretme yaklaşımımı bu doğrultuda şekillendirdi."*

(K5) *"Bir atölyede öğrencilerimin birbirlerine yardım etmekteki istekliliği, iş birliği ve öğrenmeye dayalı bir sınıf ortamının önemini açıkça gösterdi."*

(K6) *"Bir öğrencinin soruları ve merakı, öğrenmenin sadece sınıf içinde değil, dışında da gerçekleşebileceğini anlamama neden oldu."*

(K7) *"Bir proje sırasında öğrencilerimin yaratıcılıklarını sergilemeleri, öğrenme süreçlerini bireysel ve anlamlı hale getirmenin gerekliliğini kavramamı sağladı."*

(K8) *"Bir öğrencinin hayatındaki zorlukları aşma kararlılığı, öğrenme sürecinin zorluklarla dolu olabileceğini, ancak azimle üstesinden gelinebileceğini gösterdi."*

(K9) *"Bir öğrencinin öğrenmeye olan isteği, öğretmenlerin öğrencilere ilham verme ve öğrenme tutkularını besleme rolünü vurguladı."*

(K10) *"Bir konferansta duyduğum bir konuşma, öğrenme materyallerini ve yaklaşımlarını sürekli olarak güncellemem gerektiğini anlamamı sağladı."*

(K11) *"Bir öğrencinin sorun çözme becerilerini geliştirmesi, öğrenme sürecinin pratiğe dayalı olmasının önemini gösterdi."*

(K12) *"Bir öğrencinin yaratıcı projesi, öğrencilerimin özgünlüklerini teşvik etmenin ve onlara farklı yollarla yaklaşmanın gerekliliğini vurguladı."*

(K13) *"Bir öğrencimin öğrenme konusundaki korkularını aşması, öğrenme ortamının destekleyici ve güvenli olmasının ne kadar kritik olduğunu gösterdi."*

(K14) *"Bir öğrencimin sorumluluk alması ve liderlik göstermesi, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme fırsatı vermenin önemini anlamamı sağladı."*

Bu ifadeler, her bir öğretmenin kendi mesleki deneyimlerini ve öğrencilerinden aldıkları ilhamı nasıl hayat boyu öğrenme felsefelerini etkilediğini özetlemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin başarıları, zorlukları aşmaları, özgünlüklerini keşfetmeleri ve iş birliği içinde çalışmalarını gibi deneyimlerden etkilenmişlerdir. Bu deneyimler, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını şekillendirmiş ve vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanma gerekliliğini, iş birliği ve iletişimin önemini, öğrenmenin sadece sınıf içinde değil, dışında da gerçekleşebileceğini, öğrencilerin özgünlüğünü ve potansiyelini keşfetme ihtiyacını vurgulamışlardır. Aynı zamanda, öğrencilerin zorlukları aşma kararlılığı, öğrenme sürecinin meydan okumalarla dolu olabileceğini ancak azimle üstesinden gelinebileceğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilere ilham verme, öğrenme isteğini besleme, öğrenme materyallerini güncelleme, pratiğe dayalı öğrenme süreçleri oluşturma ve öğrencilere liderlik fırsatları sunma gerekliliğini anlamışlardır. Bu deneyimler, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeye ve öğrencilerinin potansiyelini en üst düzeyde ortaya çıkarmaya yönelik yaklaşımlarını şekillendirmiştir.

SONUÇ

Bu ifadeler, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme felsefelerindeki derin inançlarını ve sürekli gelişim arzularını oldukça açık bir şekilde yansıtıyor. Öğretmenler, öğrenmenin sadece sınırlı bir zaman dilimine değil, hayatlarının her anına yayılan bir süreç olduğunu anlamış durumda. Bu perspektif, onların öğrenme motivasyonunu sürekli canlı tutmalarına yardımcı oluyor. Kendi gelişimlerine odaklanmanın, değişen koşullara uyum sağlamanın ve kişisel/mesleki hedeflere ulaşmanın ne denli önemli olduğunu vurguluyorlar. Öğretmenler, farklı öğrenme yöntemlerini benimseyerek kendilerini sürekli geliştiriyorlar. Kitap okuma, kurslara katılma, konferanslara iştirak etme gibi çeşitli yaklaşımlarla öğrenme arzularını tatmin ediyorlar. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştiriyor ve yeni bilgileri hızla entegre etmelerini sağlıyor. Bu çeşitlilik, onların öğrencilere de

farklı öğrenme yollarını keşfetme ve benimseme konusunda ilham veriyor. Öğretmenlerin sürekli öğrenme anlayışı, öğrencilere de örnek olma hedefi taşıyor. Öğrencilere, hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirme önemini aktararak, öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirmelerine katkı sağlıyorlar. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha istekli ve motive bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olabilir. Genel olarak, bu ifadeler öğretmenlerin sürekli öğrenme inancını ve bu inancın öğretme yaklaşımlarına nasıl yansıdığını anlatıyor. Bu tutum, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerini, öğrencilere örnek olmalarını ve eğitimde daha etkili ve güncel yöntemleri benimsemelerini sağlayarak, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesini artırmalarına önemli bir katkı sağlayabilir.

Bu ifadelerde, öğretmenlerin öğrencilere örnek olma ve hayat boyu öğrenme bilincini aşlamak için kullandıkları farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımların öğrencilerin öğrenme motivasyonuna etkisi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenme deneyimlerini paylaşma, merak uyandırıcı öğrenme fırsatları yaratma ve günlük yaşamın bir parçası haline getirme fikrini benimseme gibi çabaları öne çıkmaktadır. Projeler, oyunlar, etkileşimli aktiviteler ve grup çalışmaları gibi etkili yöntemlerle öğrenmeyi daha cazip hale getirdikleri belirtilmektedir. Gerçek yaşam örnekleri ve deneyimler sunarak öğrenmeyi anlamlandırma ve uygulama bağlamı oluşturdukları ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilere soru sorma ve düşüncelerini paylaşma fırsatı sunarak aktif katılımı teşvik ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme ilerlemelerini değerlendirme fırsatı ile kendi öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağladıkları belirtilmektedir. Bu yöntemlerin öğrencilerin özgüvenini artırdığı, öğrenme motivasyonunu yükselttiği ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirdiği gözlemlenmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin bu çeşitli ve etkili yaklaşımlarla öğrencilere hayat boyu öğrenme bilincini aşıladıkları ve öğrenmeye olan ilgilerini artırdıkları özetlenmektedir.

Bu ifadeler, her öğretmenin kendi mesleki deneyimlerini ve öğrencilerinden aldığı ilhamı nasıl hayat boyu öğrenme felsefelerini etkilediğini özetlemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin başarılarından zorlukların üstesinden gelmelerine, özgünlüklerini keşfetmelerinden iş birliği içinde çalışmalarına kadar bir dizi deneyimden etkilenmişlerdir. Bu deneyimler, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını şekillendirmiş ve vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanmanın önemini, iş birliği ve iletişimin değerini, öğrenmenin sınırları aşarak gerçekleşebileceğini, öğrencilerin özgünlüğünü ve potansiyelini keşfetme gerekliliğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencilerin zorlukları aşma kararlılığı ve öğrenme sürecindeki meydan okumaların üstesinden gelebilme azmi hakkındaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, öğrencilere ilham vermenin, öğrenme isteğini beslemenin, öğrenme materyallerini güncellemenin, pratik temelli öğrenme süreçleri oluşturmanın ve öğrencilere liderlik fırsatları sunmanın önemini fark etmişlerdir. Bu deneyimler, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve öğrencilerinin potansiyelini en üst düzeyde ortaya çıkarma yaklaşımlarını şekillendirmiştir.

Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme felsefelerine olan inançlarını ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, aşağıdaki öneriler, bu olumlu yaklaşımları güçlendirmek ve eğitimde daha etkili bir rol oynamak için düşünülebilir:

1. Öğrencilere Örnek Olma: Öğretmenler, hayat boyu öğrenmeye olan inançlarını öğrencilere model olarak sunmaya devam etmelidir. Kendi öğrenme deneyimlerini paylaşmak ve öğrencilere nasıl sürekli geliştiklerini göstermek, öğrencileri motive etmek ve onlara ilham vermek için önemli bir araçtır.
2. Çeşitli Öğrenme Yollarını Kullanma: Öğretmenler, farklı öğrenme yöntemlerini benimseyerek öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunmalıdır. Projeler, oyunlar, etkileşimli aktiviteler ve gerçek yaşam bağlamları gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif katılımını teşvik edebilir.
3. Öğrenmeyi Günlük Yaşamın Bir Parçası Haline Getirme: Öğretmenler, öğrencilere öğrenmeyi sadece sınıf içinde değil, günlük yaşamlarının bir parçası olarak görmelerini sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırabilir.
4. Pratik Uygulama ve Deneyim Paylaşımı: Öğretmenler, öğrencilere öğrenme materyallerini güncellemek ve gerçek dünya deneyimleri sunmak için çeşitli pratik uygulamalar ve deneyim paylaşımları yapabilirler. Bu, öğrenmeyi somutlaştırarak öğrencilerin anlaması ve uygulaması için fırsatlar yaratabilir.
5. Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarlılık: Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun yöntemler geliştirerek öğrenme deneyimini kişiselleştirebilirler. Bu yaklaşım, öğrencilere daha etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi sunabilir.
6. Sürekli Kendini Geliştirme: Öğretmenler, kendi öğrenme deneyimlerini ve gelişimlerini sürekli olarak yenilemeye ve güncellemeye devam etmelidir. Bu, öğretmenlerin öğrencilere en güncel bilgileri ve yöntemleri sunmalarını sağlayabilir.
7. Topluluk ve İş Birliği: Öğretmenler, meslektaşlarıyla ve diğer eğitim profesyonelleriyle iş birliği yaparak deneyimlerini paylaşabilir ve yeni öğrenme fırsatları keşfedebilirler. Bu, öğrenme ağlarını genişletmek ve farklı perspektiflerden yararlanmak için önemli bir yoldur.

Sonuç olarak, bu öneriler öğretmenlerin sürekli öğrenme felsefelerini daha da güçlendirmelerine, öğrencilere daha etkili ve motive edici öğrenme deneyimleri sunmalarına ve eğitimde kaliteyi artırmalarına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aslandağ-Soylu, B. (2013). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Hayat Çapında Öğrenme (Life-Wide Learning) Alışkanlıkları ve Üniversite Yaşamına Giriş Dersi Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ayhan, S. (2005). "Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme". Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004). PegemA Yay. Ankara
- Bağcı, Ş. E. (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Halk Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelik, C.Ö. (2020) Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anahtar yeterliliklerini öğrencilerine kazandırabilmelerine ilişkin öz yeterlik inançları (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği) Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Demirel, M. (2008). Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. 9. Uluslararası Eğiti Teknolojisi Konferansı, Ankara, Türkiye.
- Devlet Planlama Teşkilatı. Özel İhtisas Komisyon Raporu. (2001). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Sekizinci-Bes-YillikKalkinma-Plani-Ortaogretim-Genel-Egitim-Mesleki-Egitim-Teknik-EgitimOIK-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dhaliwal, M. K. (2015) Teachers becoming lifelong learners. The Business & Management Review Volume 5 Number 4 (2019-264) https://cberuk.com/cdn/conference_proceedings/2015iciee_india46.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. Sayılan, F. Ve Yıldız, A. (Yay. Haz.), “Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar”: I. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu, 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (syf. 31-44). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdamar, G. (2020). Yaşam boyu öğrenme. Bulunduğu eser: Demirel, O. (Ed.) Eğitimde yeni yönelimler (syf.222-237). Ankara: Pegem
- Eurydice. (2000). Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/e36cfb36-b16a-4dd8-99e1-c70482e392b9> sayfasından erişilmiştir.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, 143.
- Hake (2005). "AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol". Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004). PegemA Yay. Ankara
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Knapper, C., Cropley, A. (2000). Lifelong Learning in Higher Education, London. Kogan Page.
- Lewis, Rosa B. (1981) The philosophical roots of lifelong learning. Toledo, OH: John H. Russel Center for the Study of Higher Education, College of Education, the University of Toledo.
- Miser, R. (2013) Yaşam Boyu Öğrenme Kavram ve Bağlam. Ankara: Ayrıntı Basımevi
- OECD. (1996). Lifelong learning for all. Paris: OECD.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi , 1 (1), 61-69.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Eğitimde Performans Değerlendirmesi ve Veri Analizi

Performance Evaluation and Data Analysis in Education

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimde performans değerlendirme ve veri analizine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 13 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri, performans değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi için çeşitli etkili stratejilerin önerildiğini göstermektedir. Bu öneriler, sürecin sıklaştırılması ve güncel geri bildirim almanın desteklenmesi, işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik eden atölye çalışmalarının düzenlenmesi, öğrenci görüşlerinin entegrasyonu ile öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi, teknoloji ve çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımının zenginleştirilmesi, bireysel gelişim planlarının özelleştirilmesi, yöneticilerin destek sağlaması ve ödüllendirme sistemlerinin kurulmasını içerir. Veri analizine yönelik öğretmen görüşleri, doğru uygulandığında sınıf içi kararları etkili bir şekilde belirleme ve öğrencileri daha iyi anlama kapasitesine vurgu yapar. Bu analizlerin akademik, psikolojik ve sosyal boyutları içererek öğrenciyi tanıma ve uygun geri bildirim sağlama yeteneğini desteklediği belirtilir. Veri analizinin, ders planlama ve yönetimde yol gösterici olduğu ve disiplin ile başarıyı artırmak için kullanılabileceği ifade edilir. Dijital altyapının ve yoğun sınıf koşullarının bu analizlerin etkinliğini etkileyebileceği, ancak veri analizinin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemedeki önemine dikkat çekilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Performans, Veri Analizi.





ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on performance assessment and data analysis in education. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 13 teachers who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. The teachers' statements indicate that several effective strategies were suggested to improve the performance appraisal process. These suggestions include: increasing the frequency of the process and supporting up-to-date feedback, organizing workshops that encourage collaboration and experience sharing, strengthening the student-centered approach by integrating student views, enriching the use of technology and various assessment methods, customizing individual development plans, providing support from administrators, and establishing reward systems. Teacher views on data analysis emphasize its capacity to effectively inform classroom decisions and better understand students when implemented correctly. These analyses are said to include academic, psychological and social dimensions, supporting the ability to know the student and provide appropriate feedback. Data analysis can guide lesson planning and management and can be used to improve discipline and achievement. Digital infrastructure and busy classroom conditions may affect the effectiveness of these analyses, but the importance of data analysis in supporting student-centered learning is emphasized.

Keywords: Education, Performance, Data Analysis.

GİRİŞ

Türkiye'de hem genel eğitim sistemi hem de öğretmen istihdamı sektörü 1980'lerden bu yana bir dizi önemli değişikliğe sahne olmuştur. Eğitimin yapısal dönüşümü olarak bilinen bu süreç, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal politikalarını temelden değiştirmenin yanı sıra kamu alanını da bir bütün olarak yeniden düzenlemiştir. Teorik olarak yeni kamu yönetimi yaklaşımına dayanan yeniden yapılandırma stratejileri, kamu sektöründe kalite standartlarını, müşteri odaklılığı, performans değerlendirme sistemini ve esnek istihdam düzenlemelerini geliştirme potansiyeline sahiptir (Erdogdu, 2005; Aslan, 2005). Günümüzde yöneticilik mesleğinde yaygın olarak kullanılan performans değerlendirme fikri, daha kapsamlı bir tanıma göre performans değerlendirme, bir amaca ulaşmak için önceden belirlenmiş ölçütlere uygun olarak bir faaliyetin sonuçlarını nicelik ve nitelik açısından betimleyerek, değerlendirilen kişinin işindeki başarı derecesini belirleme sürecidir. Değerlendirme, terfi, eğitim ihtiyaçlarının ve eğitimlerin

Vedat Yalçın ¹ 
Serkan Öztürk ² 
Fırat Sarıkaya ³ 
Esmâ Erkan ⁴ 

How to Cite This Article

Yalçın, V., Öztürk, S., Sarıkaya, F. & Erkan, E. (2023). "Eğitimde Performans Değerlendirmesi ve Veri Analizi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3718-3727. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72196>

Arrival: 30 June 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB Yalova Türkiye

² Öğretmen, MEB Yalova Türkiye

³ Öğretmen, MEB Yalova Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB Yalova Türkiye

belirlenmesi, başarı derecesinin ortaya konması ve performansın gözden geçirilmesinden sonra kuruluşlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çok sayıda kaynakta kavram benzer şekilde ele alınmış ve tanımlanmıştır. Ökmen ve Dönmez'e (2005) göre, çalışanların bireysel başarılarının yanı sıra belirli bir zaman dilimindeki eylem ve tutumlarını değerlendiren ve ölçen bir prosedürdür. Palmer (1993) bunu, yönetimin bir çalışanın işteki performansını önceden belirlenmiş kriterlerle karşılaştırıp değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Sabuncuoğlu'na (2000) göre, bir çalışanın iş performansının ve büyüme potansiyelinin metodik olarak değerlendirilmesidir. Çalışanların iş yerlerini değiştirmek, onlara yeni sorumluluklar vermek ve çalışanları emekliye ayırmak gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilir (Tutum, 1979; Canman, 1993). Performans değerlendirme sistemi, daha önceki dönemlerde bazı ülkelerde sadece kısmen uygulanmış olmasına rağmen, 1980'lerden bu yana birçok ülkede yaygınlaştırılmış ve benimsenmiştir (OECD, 2005). Verimlilik artışı olgusunun hem "gelişmiş" hem de "gelişmekte olan" ülkelerde kabul gördüğü göz önünde bulundurulduğunda, verimlilik artırıcı tekniklerin geliştirilmesi ve yaygın kullanımının yanı sıra çalışan performansının değerlendirilmesi ihtiyacının fark edilmesinin 1980'lerden sonra ortaya çıktığı söylenebilir. 1980'lerden sonra özel sektördeki işletmeler, etkinlik, verimlilik, müşteri odaklılık ve kalite kavramlarının ön plana çıktığı yeni yönetim yaklaşım ve anlayışlarını uygulamaya koymuşlardır (DPT, 2000). Performans değerlendirme sistemi, hem şirketi hem de personeli belirlenen kriterlere göre adil ve objektif bir şekilde büyümeye çalışan bir yönetim ve kontrol mekanizması olarak tanımlanmaktadır. Performans değerlendirme, bu anlamda insan kaynakları yönetiminde yöneticiler için önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Değerlendirme, yöneticilerin belirli bir süre boyunca çalışanların çıktılarını ve iş performanslarını analiz ettiği ve değerlendirdiği bir süreç olduğundan, aynı zamanda yöneticiler ve çalışanlar arasında, çalışanların gelişimini ve uyumunu teşvik etmesi beklenen bir iletişimi de içerir (Canman, 1995). Palmer (1993) performans değerlendirmelerinin iki temel amacı olduğunu ileri sürmektedir. İş performansı hakkında bilgi edinmek bunlardan ilkidir. Ücret artışları, ikramiyeler, eğitim, cezalandırma ve terfi konularında yönetim tercihleri yapmak bu verilerin kullanımını içerir. İkincisi, çalışanların iş tanımlarında ve iş analizlerinde belirtilen gerekliliklere ne kadar uyduklarına dair geri bildirim sağlamaktır. Bir çalışanın şirketteki geleceğine ilişkin kararlar, sistem aracılığıyla toplanan veriler temel bir kaynak olarak kullanılarak verilir (Satır, 2011).

Eğitimde performans değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve kazanımlarını değerlendirmeyi amaçlayan önemli bir süreçtir (Uyargil, 1994). Bu süreç, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek, öğretim yöntemlerini değerlendirmek ve öğrenci başarısını izlemek için kullanılan bir araçtır (Çelik, 2009). Performans değerlendirmesi, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini değerlendirme amacı güderken, aynı zamanda öğretmenlere de öğretim yöntemlerini iyileştirme ve öğrenci gereksinimlerine daha iyi yanıt verme fırsatı sunar. Performans değerlendirmesi genellikle çeşitli ölçme araçları ve yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilir (Demir, 2007). Sınavlar, ödevler, projeler, sunumlar, performans görevleri ve portfolyolar gibi çeşitli araçlar, öğrencilerin öğrenme düzeylerini değerlendirmek için kullanılan yaygın yöntemlerdir. Bu ölçme araçları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini değerlendirmek amacıyla çeşitlendirilebilir (Dinçer, 2003). Performans değerlendirmesi sürecinde veri toplama ve analizi kritik bir rol oynar. Toplanan veriler, öğrencilerin başarı düzeylerini ve öğrenme süreçlerini anlamada rehberlik eder. Veri analizi, öğrencilerin güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrenci gruplarının genel performansını ve öğrenme trendlerini değerlendirme açısından da önemlidir (Fındıkçı, 2003). Veri analizi, istatistiksel yöntemler, grafikler, tablolar ve yorumlar gibi araçları içerebilir. Bu analizler, öğrenci başarısını niceliksel ve niteliksel olarak incelemeyi ve öğrenci performansını daha derinlemesine anlamayı sağlar. Ayrıca, öğrenci öğrenme sonuçlarını öğretim hedefleri ve müfredat standartları ile karşılaştırmayı mümkün kılar. Performans değerlendirmesi ve veri analizi, eğitimde karar alma süreçlerini şekillendirmede büyük önem taşır. Bu süreçler, öğrenci öğrenmesinin etkinliğini değerlendirmenin yanı sıra, öğretim programlarını ve yöntemlerini geliştirmeye yönelik bilgi sağlar. Ayrıca, eğitim politikalarının ve stratejilerinin tasarımı da rehberlik eder. Sonuç olarak, eğitimde performans değerlendirmesi ve veri analizi, öğrenci öğrenme süreçlerini izlemek, öğrenme sonuçlarını değerlendirmek ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla kullanılan önemli araçlardır. Bu süreçler, öğrenci başarısını anlamlandırmada ve öğretim pratiğini geliştirmede etkili bir role sahiptir. Eğitim alanında veri tabanlı kararlar almanın ve sürekli iyileştirmenin önemini vurgularlar. Eğitimde performans değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkililiğini ve kazanımlarını değerlendirme amacıyla kullanılan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, sadece öğrencilerin akademik başarısını ölçmekle sınırlı değildir, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini değerlendirme, öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirme ve okul yöneticilerinin eğitim politikalarını şekillendirme amacını da taşır. Eğitimde performans değerlendirmesinin temel amacı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmektir. Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi nasıl kullanabilecekleri, analitik düşünme becerileri, problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıkları gibi yönlerini de içerir. Bu nedenle, performans değerlendirmesi, öğrencilerin sadece faktik bilgileri ezberlemesini değil, aynı zamanda derinlemesine anlamalarını ve uygulamalarını da teşvik eder. Veri analizi, bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Toplanan öğrenci performans verileri, istatistiksel analiz ve niteliksel yöntemlerle incelenir. Bu analizler, öğrenci başarısını değerlendirirken öğrenci grupları arasındaki farkları, güçlü ve zayıf yönleri, öğrenme trendlerini ve ihtiyaçları ortaya çıkarır. Veri analizi, öğrencilerin nasıl daha iyi desteklenebileceği ve öğretim stratejilerinin nasıl optimize edilebileceği konusunda önemli ipuçları sunar. Eğitimde performans değerlendirmesi ve veri analizi, sadece

öğrenci düzeyinde değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de büyük bir etkiye sahiptir. Okul yöneticileri, eğitim politikalarını ve müfredat geliştirme süreçlerini, veri analizine dayalı olarak şekillendirme eğilimindedirler. Bu veriler, hangi derslerin daha etkili olduğunu, öğrenci ihtiyaçlarını ve eğitimdeki boşlukları belirlemeye yardımcı olur. Eğitimde performans değerlendirmesi ve veri analizi aynı zamanda eğitim sisteminin sürdürülebilirliği için de kritik bir rol oynar. Bu süreçler, eğitimde sürekli iyileştirmenin temelini oluşturur. Eğitimciler, öğrenci performans verilerini kullanarak öğrenci gereksinimlerine daha iyi yanıt verebilmek için öğretim stratejilerini ayarlayabilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilirler. Sonuç olarak, eğitimde performans değerlendirmesi ve veri analizi, öğrenci öğrenme süreçlerinin anlamlandırılması, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde temel bir role sahiptir. Bu süreçler, eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenci başarısını optimize etmek ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla kullanılan güçlü araçlardır. Eğitimciler, bu süreçleri anlamak ve etkili bir şekilde uygulamak için sürekli olarak eğitim almaya ve gelişmeye odaklanmalıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 13 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	İngilizce	51	4	Lisans
K2	Erkek	Beden Eğitimi	38	14	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Türkçe	37	15	Lisans
K4	Kadın	Türkçe	46	23	Lisans
K5	Kadın	Fen Bilimleri	36	10	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	20	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38	15	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	7	Lisans
K9	Kadın	Matematik	37	12	Lisans
K10	Kadın	İngilizce	49	23	Lisans
K11	Kadın	Görsel Sanatlar	62	43	Lisans
K12	Erkek	Sosyal Bilgiler	54	30	Lisans
K13	Erkek	İngilizce	55	25	Lisans

Tablo 1, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında, katılımcıların %50'si kadın, %50'si erkek olarak dağılım göstermektedir. Branş dağılımına göre incelendiğinde ise, katılımcıların çeşitli alanlarda uzmanlaştığı görülmektedir. İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri gibi farklı disiplinlerde öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Yaş dağılımına göre, katılımcıların yaş ortalaması ortalama 43 olarak hesaplanmıştır. Yaş dağılımının geniş bir aralıkta olduğu görülmekte olup, araştırmaya farklı yaş gruplarından

öğretmenlerin katıldığı söylenebilir. Kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin deneyim seviyelerinin dağınık bir dağılım gösterdiği gözlemlenmektedir. Kıdem yılları 4 ile 43 arasında değişmektedir. Öğrenim durumu analizine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin çeşitlilik gösterdiğini işaret etmektedir. Bu tablo, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini ve dağılımlarını ayrıntılı olarak sunmaktadır. Cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi faktörler, araştırmanın örneklem grubunu çeşitlendirerek kapsamlı bir görünüm sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi alarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığı) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Eğitimde performans değerlendirmesi süreçlerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Eğitimde performans değerlendirmesi süreçlerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Performans değerlendirmesi süreçlerini daha sık ve düzenli olarak gerçekleştirmek faydalı olabilir."

- (K2) "Öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve işbirliği sağlayacak atölye çalışmaları düzenlemek, değerlendirmeyi zenginleştirebilir."
- (K3) "Öğrenci geri bildirimleri, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini daha objektif değerlendirmesine yardımcı olabilir."
- (K4) "Performans kriterlerini daha açık ve ölçülebilir bir şekilde belirlemek, adil bir değerlendirme süreci sağlayabilir."
- (K5) "Öğretmenler arası gözlem ve geri bildirim süreçleri, farklı perspektiflerden gelen görüşleri birleştirerek daha kapsamlı bir değerlendirme sunabilir."
- (K6) "Bireysel gelişim planları oluşturarak, öğretmenlerin kendi hedeflerine odaklanmalarını desteklemek faydalı olabilir."
- (K7) "Eğitim teknolojileri ve dijital araçlar, değerlendirme verilerinin toplanması ve analizinde daha etkili kullanılabilir."
- (K8) "Öğrenci performansını daha nitelikli bir şekilde değerlendirebilmek için farklı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir."
- (K9) "Eğitim liderlerinin öğretmenlere sağladığı destek ve rehberlik, değerlendirme sürecinin etkinliğini artırabilir."
- (K10) "Öğrenci ve veli geri bildirimlerini değerlendirmeye dahil etmek, öğrenci merkezli bir yaklaşımı destekleyebilir."
- (K11) "Performans değerlendirmesi sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlere ödüllendirme ve motivasyon sistemleri oluşturmak düşünülebilir."
- (K12) "Değerlendirme süreçlerini belirli dönemlerde yeniden gözden geçirmek ve güncellemek, süreçlerin güncelliğini korumasına yardımcı olabilir."
- (K13) "Değerlendirme sonuçlarını analiz ederek, öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu doğrultuda destek sağlamak önemlidir."

Bu öğretmenlerin ifadeleri, performans değerlendirmesi süreçlerinin geliştirilmesi için önerilen çeşitli yaklaşımları yansıtmaktadır. Bu öneriler, değerlendirme süreçlerinin daha etkili ve adil bir şekilde yürütülmesi için rehberlik sağlayabilir. Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde performans değerlendirmesi süreçlerinin geliştirilmesi için çeşitli ve etkili yaklaşımların önerildiğini yansıtmaktadır. Bu öneriler, değerlendirme süreçlerinin daha verimli ve objektif hale getirilmesi amacıyla geniş bir yelpazede sunulmuştur. Örneğin, sürecin daha sık ve düzenli hale getirilmesi, öğretmenlerin daha sürekli ve güncel geri bildirim almasını sağlayarak gelişimlerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik eden atölye çalışmaları gibi etkinlikler, öğretmenlerin farklı bakış açılarından faydalanarak daha kapsamlı değerlendirmeler yapmalarını destekleyebilir. Geri bildirim ve öğrenci görüşlerinin değerlendirmeye dahil edilmesi, öğrenci merkezli bir yaklaşımın güçlendirilmesine yardımcı olabilirken, teknoloji ve çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ise daha kapsamlı veri toplama ve analizi sağlayabilir. Öğretmenlerin kişisel gelişim hedeflerine odaklanmalarını desteklemek adına bireysel gelişim planları oluşturmak, sürecin daha özelleştirilmiş bir yaklaşım benimsemesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, yöneticilerin destek ve rehberlik sağlayarak öğretmenlerin performans değerlendirmesine daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaları önemlidir. Aynı şekilde, performans değerlendirmesi sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlere ödüllendirme ve motivasyon sistemleri oluşturmanın, çalışma motivasyonunu artırabileceği belirtilmiştir. Genel olarak, bu öneriler, eğitimde performans değerlendirmesi süreçlerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi için çeşitli stratejiler ve yaklaşımların bir araya getirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çeşitlilik, değerlendirmenin tüm paydaşlarının ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılayabilecek bir çerçeve oluşturma amacını taşımaktadır.

Veri analizinin sınıf içi karar verme süreçlerindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Veri analizinin sınıf içi karar verme süreçlerindeki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) "Etkili, öğrenciyi tanıma ve uygun geri dönüşün sağlanması için veri analizinin doğru yapıldığı takdirde sınıf içinde yapılması gereken doğru adımlara daha kolay ulaşılabilir olması ve kısa sürede daha doğru adımlar açılabilir kanısındayım."
- (K2) "Öğrencinin akademik düzeyi ve bunun seyri hakkında fikir verir. Ancak tek başına yeterli olmayabilir. Zira öğrenciyi psikolojik, duygusal ve sosyal yönleriyle de etraflıca değerlendirip karar vermek gerekir."

(K3) "Dersin işlenişinin hangi sırayla yapılacağı ya da geriye dönüp konunun tekrar edilmesinin gerekliliği hep veri analizlerinin sonuçlarına bağlıdır. Bu yüzden sınıf içi karar vermedeki rolü bence çok önemlidir."

(K4) "Güzel bir yol göstericidir, olumlu değerlendiriyorum. Ancak sağlıklı bir veri analizinin olması gerektiği kanaatindeyim."

(K5) "Sınıf içinde karar verirken veri analizinden çıkan sonuçlara göre hareket etmenin başarı ve disiplin ile doğru orantılı olduğunu düşünüyorum."

(K6) "Olumlu buluyorum. Öğrencinin kazanımı edinip edinmediğine destek verici düzeyde olması."

(K7) "Öğrenmeyi destekleyeceğini düşünüyorum."

(K8) "Öğretme stillerine karar verme sürecine etkiler. Yüz yüze iletişimde verilerin doğrulanması veya başka bakış açısıyla değerlendirilmesi bireysel ihtiyaçların tespiti için önemlidir."

(K9) "Veri analizi sınıf bazında değerlendirilmesi demek, küçük ölçekte öğrencinin bireysel başarısını arttırmak amaçlı kullanımını öngörür."

(K10) "Rasyonelliği arttırmakta önemlidir. Taktiksel operasyonel kararlar ve stratejilerde etkilidir."

(K11) "Veri analizinin başarının artırılmasında, problemlerin çözülmesinde, daha doğru kararlar alınmasında önemli olduğunu düşünüyorum."

(K12) "Gerekli dijital altyapı olmadan bunun sadece öğretmenlerden istenmesi çok büyük zaman ve kırtasiye gerektirdiği için öğretmen için abartılı bir yük olur. Ayrıca veri analizi ve veri toplanması başlı başına bir ekol olup, öğretmene eğitilmiş olmadığı bir konuda ben istedim yapacaksın demek beyhude bir çaba olup, sonuçlar kesinlikle güvenilirlikten uzak olur. Bu yüzden okullarda konunun uzmanlarından bir ekibin olması ve öğretmenin bu ekipten faydalanabilmesi ise son derece olumlu sonuç doğurur."

(K13) "Veri analizi önemli fakat sınıflar kalabalık ve müfredat çok yoğun. Yeteri kadar geri dönüş yapamıyoruz. İngilizce konuşma başarısı yüksek bir öğrenci testi iyi yapamadığında başarısız sayılıyor."

Veri analizinin sınıf içi karar verme süreçlerinde öğrencilerin tanınmasına ve uygun geri bildirimlerin sağlanmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır. Doğru yapıldığında, bu analizler sınıf içinde alınması gereken doğru adımların daha etkili bir şekilde belirlenmesine ve hızla uygulanmasına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik düzeyi ve seyri hakkında fikir vermenin yanı sıra, veri analizlerinin öğrencinin psikolojik, duygusal ve sosyal yönleri gibi çeşitli boyutlarıyla değerlendirilerek daha kapsamlı kararlar alınmasına olanak tanıyabileceği vurgulanmıştır. Veri analizlerinin sınıf içinde dersin işlenişinin planlanması ve tekrarlarının düzenlenmesi gibi önemli kararlar için temel bir yol gösterici olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, veri analizlerinin sınıf içi yönetimde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Veri analizlerinin olumlu bir yol gösterici olduğu ve sınıf içi kararlar için sağlıklı sonuçlar elde etmek için doğru şekilde uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Veri analizlerinin disiplin ve başarıyla yakından ilişkili olduğu ve bu sonuçların başarılı bir şekilde yönetimde kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Veri analizlerinin sınıf içi karar verme süreçlerinde öğrenci başarısını ve disiplini artırma amacıyla önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Başarı ve disiplinin veri analizlerine dayalı olarak yönlendirilmesinin etkili sonuçlar doğurabileceği ifade edilmiştir. Veri analizlerinin, öğrencilerin kazanımlarının belirlenmesine destek sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu analizlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemesi beklenmektedir. Veri analizlerinin öğrenmeyi destekleyici bir rol oynadığı ve öğretme stilleri ile ilgili karar verme süreçlerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu analizlerin bireysel ihtiyaçların tespiti için önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Veri analizlerinin öğretme stilini belirleme süreçlerine etkisinin olduğu ve yüz yüze iletişimde verilerin doğrulanmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu analizlerin sınıf içi yönetimde bireysel ihtiyaçların tespitinde rol oynadığı vurgulanmıştır. Veri analizlerinin, küçük ölçekte öğrencilerin bireysel başarısını arttırmak amacıyla kullanılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Sınıf bazında veri analizlerinin bireysel öğrenci gereksinimlerini belirleme konusunda değerli bir araç olduğu ifade edilmiştir. Veri analizlerinin, sınıf içi karar verme süreçlerinde rasyonelliği artırarak taktiksel ve operasyonel kararların daha etkili bir şekilde alınmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Veri analizlerinin başarıyı arttırmak, problemleri çözmek ve daha doğru kararlar almak için önemli bir araç olduğu ifade edilmiştir. Veri analizlerinin sınıf içi karar verme süreçlerinde dijital altyapının önemine işaret ettiği ve uzman ekiplerin öğretmenlere destek sağlamasının olumlu sonuçlar doğurabileceği vurgulanmıştır. Veri analizlerinin önemine rağmen kalabalık sınıflar ve yoğun müfredat nedeniyle yeterli geri dönüşün yapılamayabileceği ve öğrencilerin başarısının yanlış anlaşılabilmesi ifade edilmiştir.

Sınıf içi öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek için hangi tür verileri kullanmayı tercih edersiniz?

Katılımcılara yöneltilen "Sınıf içi öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek için hangi tür verileri kullanmayı tercih edersiniz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek için öğrenci sınav sonuçlarını ve performansını kullanmayı tercih ederim."

(K2) "Düzenli olarak yapılan sınav sonuçları ve ödev performansları, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek için en çok kullandığım verilerdir."

(K3) "Öğrenci notları, sınav sonuçları ve ödev performansları gibi nicel verileri kullanarak öğrenci başarısını değerlendirmeyi tercih ederim."

(K4) "Öğrenci notları, sınav sonuçları ve proje performansları gibi verileri analiz ederek öğretim pratiğini sürekli olarak gözden geçiriyorum."

(K5) "Öğrenci notları, sınav sonuçları ve ödev performansları gibi verileri kullanarak öğrenci başarısını takip ederim ve ders içeriğini ayarlama konusunda bu verilere dayalı kararlar alırım."

(K6) "Sınav sonuçları, öğrenci portfolyoları ve öğrenci geri bildirimleri gibi verileri kullanarak öğrenci başarısını değerlendirip öğretim pratiğini iyileştirmeye çalışıyorum."

(K7) "Öğrenci notları, sınav performansları ve ders içi etkileşimleri göz önünde bulundurarak öğrenci başarısını değerlendirip ders planlarımı düzenlerim."

(K8) "Sınav sonuçları, öğrenci projeleri ve ders içi etkileşimleri gibi verileri analiz ederek öğrenci öğrenmesini değerlendirir ve öğretim pratiğini şekillendiririm."

(K9) "Öğrenci notları, sınav sonuçları ve performans görevleri gibi verileri kullanarak öğrenci başarısını takip ederim ve ders içeriğini uyarlarım."

(K10) "Öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci geri bildirimleri gibi verileri kullanarak öğrenci başarısını değerlendirir ve öğretim yöntemlerimi geliştiririm."

(K11) "Sınav sonuçları, ödev performansları ve öğrenci katılımı gibi verileri kullanarak öğrenci ilerlemesini takip ederim ve ders planlarımı buna göre düzenlerim."

(K12) "Öğrenci notları, performans görevleri ve ders içi etkileşimleri gibi verileri kullanarak öğrenci başarısını değerlendirir ve öğretim pratiğini optimize ederim."

(K13) "Öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci portfolyoları gibi verileri analiz ederek öğrenci başarısını ölçer ve öğretim yöntemlerimi ayarlarım."

(K1) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci sınav sonuçları ve performansını temel veri kaynağı olarak tercih etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin akademik performansını nicel olarak değerlendirmeye yönelik bir adım olarak öne çıkmaktadır. (K2) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla düzenli olarak yapılan sınav sonuçları ve ödev performansları gibi verileri öne çıkaran bir yaklaşım benimsemektedir. Bu sayede öğrencinin akademik ilerlemesi üzerine odaklanarak öğretim içeriğini şekillendirmek istemektedir. (K3) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve ödev performansları gibi nicel verileri öne çıkaran bir perspektife sahiptir. Bu tür verilerin öğrencinin akademik durumunu objektif bir şekilde analiz etmeye yardımcı olduğuna vurgu yapmaktadır. (K4) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve proje performansları gibi verileri analiz etmeyi tercih eden bir yaklaşıma sahiptir. Bu sayede sürekli olarak öğrenci ilerlemesini gözden geçirerek öğretim stratejilerini şekillendirmeyi hedeflemektedir. (K5) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve ödev performansları gibi verileri kullanarak hareket etmeyi tercih ediyor. Bu verilere dayalı olarak öğrenci ilerlemesini takip ederek ders içeriğini ayarlama konusunda bu verilere dayalı kararlar almanın önemine dikkat çekiyor. (K6) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek için öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci portfolyoları gibi verileri kullanmayı tercih ediyor. Bu verilerin öğrencinin kazanımlarını değerlendirmede ve öğretim stratejilerini iyileştirmede yol gösterici olduğunu belirtiyor. (K7) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav performansları ve ders içi etkileşimleri gibi verileri göz önünde bulundurarak hareket etmeyi tercih ediyor. Bu verilere dayalı olarak öğrenci ilerlemesini değerlendirmenin ve ders planlarını şekillendirmenin önemini vurguluyor. (K8) Öğretmen, öğretim pratiğini geliştirmek ve öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla öğrenci notları, performans görevleri ve ders içi etkileşimleri gibi verileri analiz etmeyi tercih ediyor. Bu verilerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretim yöntemlerini uyarlamak konusunda önemli bir rol oynadığını ifade ediyor. (K9) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve performans görevleri gibi verileri kullanmayı tercih ediyor. (K10) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve ödev performansları gibi nicel verilere dayanmayı tercih ediyor. Bu verilerin öğrenci ilerlemesini izlemede ve öğrenci gereksinimlerini anlamada önemli bir rol oynadığını vurguluyor. (K11) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim

pratiğini geliştirmek için öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci performans görevleri gibi nicel verilere odaklanmayı tercih ediyor. Bu verilerin öğrenci ilerlemesini değerlendirmede ve öğretim stratejilerini optimize etmede önemli bir rol oynadığını ifade ediyor. (K12) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci projeleri gibi verileri kullanmayı tercih ediyor. Ancak dijital altyapının eksikliği nedeniyle bu tür veri analizinin sınırlı kaldığını belirtiyor. (K13) Öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci ödevleri gibi verilere dayalı bir yaklaşım benimsemeyi tercih ediyor. Ancak sınıf içi yoğunluğun ve müfredatın fazlalığı nedeniyle yeterli geri dönüş sağlayamadığını ifade ediyor. Genel olarak, öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek için öğrenci notları, sınav sonuçları, öğrenci performans görevleri ve projeler gibi nicel verilere odaklanmayı tercih etmektedir. Bu verilerin öğrenci ilerlemesini takip etmekte ve öğretim stratejilerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Dijital altyapının sağlanması ve sınıf içi yoğunluğun yönetilmesi gibi faktörler, veri analizinin etkinliğini etkileyebilmektedir.

SONUÇ

Bu öğretmenlerin ifadeleri, eğitimde performans değerlendirmesi süreçlerinin geliştirilmesi için zengin bir rehberlik sunmaktadır. Bu öneriler, değerlendirme süreçlerinin daha etkin ve adil bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla geniş bir perspektif sunmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, farklı açılardan yaklaşımların birleştirilerek performans değerlendirmesinin güçlendirilebileceğini yansıtmaktadır. Bunlar arasında sürecin daha sık ve düzenli hale getirilmesiyle sürekli geri bildirim almanın önemi, atölye çalışmalarının işbirliği ve deneyim paylaşımını destekleyerek değerlendirmeyi daha kapsamlı kılması, öğrenci görüşlerinin ve geri bildirimlerinin entegrasyonu öğrenci merkezli bir yaklaşımın güçlenmesi, teknoloji ve çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımının veri analizini zenginleştirilmesi, bireysel gelişim planlarının özelleştirilmiş bir yaklaşım sunması ve yöneticilerin destek ve rehberlik sağlamanın önemi vardır. Ayrıca, performans değerlendirmesi sonuçlarına dayalı ödüllendirme ve motivasyon sistemlerinin oluşturulmasının da öğretmenlerin çalışma isteğini artırabileceği belirtilmektedir. Bu öneriler, değerlendirme süreçlerinin tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerekliliğini vurgularken, eğitimde performans değerlendirmesinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ifadeleri, veri analizinin sınıf içi karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin daha iyi tanınmasına ve uygun geri bildirimlerin sağlanmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Doğru bir şekilde uygulandığında, veri analizlerinin sınıf içinde alınması gereken doğru adımların daha etkili bir şekilde belirlenmesini ve hızla uygulanmasını kolaylaştırabileceği belirtilmektedir. Bu analizler öğrencilerin akademik düzeyleri ve gelişim süreçleri hakkında kapsamlı bilgi sunmanın yanı sıra, psikolojik, duygusal ve sosyal yönleri gibi çeşitli boyutlarını da içerecek şekilde değerlendirme imkanı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Veri analizlerinin, ders planlaması, tekrar organizasyonu gibi önemli kararlar için temel bir yol gösterici olarak işlev görebileceği ve sınıf içi yönetimde etkili bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, analizlerin doğru ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Veri analizlerinin başarı ve disiplinle yakından ilişkili olduğu ve bu analiz sonuçlarının etkili bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu analizlerin öğrenci başarısını artırma amacıyla kullanılmasının ve disiplini yönlendirmenin etkili bir yol olduğu belirtilmiştir. Öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi amacıyla veri analizlerinin tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğretme stillerinin belirlenmesi ve bireysel ihtiyaçların tespiti için bu analizlerin kullanılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Veri analizlerinin öğrenci gereksinimlerini anlamak ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek için önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Veri analizlerinin sınıf içi karar verme süreçlerinde rasyonelliği artırarak taktiksel ve operasyonel kararların daha etkili bir şekilde alınmasına yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde, başarıyı artırmak, problemleri çözmek ve daha doğru kararlar almak için veri analizlerinin değerli olduğu ifade edilmiştir. Ancak, veri analizlerinin sınıf içi yönetimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dijital altyapının ve uzman ekiplerin desteğinin gerekliliği belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, veri analizinin sınıf içi karar verme süreçlerinde öğrencilerin tanınmasına, öğretim stratejilerinin geliştirilmesine ve daha etkili kararların alınmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu analizlerin, öğrenci başarısının artırılması ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına destek sağlamada önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin ifadeleri, öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim pratiğini geliştirmek amacıyla genellikle öğrenci notları, sınav sonuçları ve performans görevleri gibi nicel verilere dayalı bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik ilerlemesini ölçme ve analiz etme konusunda temel bir adım olarak görülmektedir. Öğretmenler, bu tür verileri düzenli olarak takip ederek öğrenci performansını izleme ve öğretim stratejilerini şekillendirme amacı taşımaktadır. Ayrıca, öğrenci notları, sınav sonuçları ve öğrenci projeleri gibi verilerin öğrencilerin ilerlemesini izleme, bireysel öğrenci gereksinimlerini anlama ve öğretim stratejilerini optimize etme konularında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu tür veriler, öğrencilerin akademik durumunu objektif bir şekilde analiz etmeye ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Ancak, dijital altyapının eksikliği ve sınıf içi yoğunluğun yönetilmesi gibi faktörler, veri analizinin etkinliğini

sınırlayabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenler, bu zorluklarla karşılaşsalar da, veri analizinin öğrenci başarısını değerlendirmede ve öğretim pratiğini geliştirmede önemli bir araç olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin tercih ettiği veri analizi yaklaşımları, öğrenci başarısını izleme, öğretim stratejilerini optimize etme ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseme amacını yansıtmaktadır. Bu verilerin kullanımının etkinliği, dijital altyapının sağlanması ve sınıf içi faktörlerin yönetilmesi gibi unsurlarla yakından ilişkilidir.

Bu sonuçlardan çıkan verilere dayalı olarak, eğitimde performans değerlendirmesi ve veri analizi süreçlerinin geliştirilmesine yönelik aşağıda yer alan önerilerin dikkate alınması faydalı olacaktır:

1. Veri Toplama ve Analizi Süreçlerinin İyileştirilmesi: Öğretmenlerin bahsettikleri stratejilere göre, veri toplama ve analizi süreçlerinin daha sık ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi önerilir. Bu, öğrenci performansını daha iyi değerlendirmeye ve öğretim stratejilerini daha etkin bir şekilde uyarlamaya olanak tanır.
2. İşbirliği ve Deneyim Paylaşımını Teşvik Etme: Eğitimciler arasında atölye çalışmaları ve deneyim paylaşımını desteklemek, pedagojik yaklaşımların zenginleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerine ve en iyi uygulamaları paylaşmalarına imkan tanır.
3. Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Geliştirilmesi: Öğrenci görüşlerinin ve geri bildirimlerinin değerlendirmeye dahil edilmesi, eğitim ortamının öğrenci merkezli bir yaklaşıma yönlendirilmesini sağlar. Bu tür geri bildirimler, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı öğretim stratejilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.
4. Teknolojinin Entegrasyonu: Eğitimde veri toplama ve analizi için teknoloji araçlarının kullanımı, süreçleri daha verimli ve etkili hale getirebilir. Dijital platformlar, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerini kolaylaştırarak öğretmenlere daha derin bir perspektif sunabilir.
5. Bireysel Gelişim Planlarının Uygulanması: Öğretmenlerin bireysel gelişim hedeflerini belirlemelerini ve bu hedeflere yönelik planlar oluşturmalarını teşvik etmek, öğretmenlerin profesyonel büyümelerini destekleyebilir.
6. Yöneticilerin Destek Rolünün Güçlendirilmesi: Okul yöneticileri, öğretmenlere değerlendirme süreçlerinde destek ve yönlendirme sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını daha etkili bir şekilde anlamalarını ve gelişim fırsatlarını tanımalarını kolaylaştırabilir.
7. Veri Analizi Yetkinliklerinin Geliştirilmesi: Öğretmenlere veri analizi konusunda eğitim ve rehberlik sağlamak, onların analitik yetkinliklerini artırarak verileri daha etkili bir şekilde yorumlamalarını sağlayabilir.
8. Sınıf İçi Yoğunluğun Yönetimi: Veri analizi ve değerlendirme süreçlerine yeterli zaman ayırabilmek için sınıf içi yoğunluğu yönetmeye özen gösterilmelidir. Bu, öğretmenlere sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için gereken zamanı sağlayabilir.
9. Sürekli İyileştirme Yaklaşımının Benimsenmesi: Öğretmenlerin geri bildirimlerini ve deneyimlerini değerlendirme süreçlerini sürekli olarak geliştirmek için kullanmak, süreçlerin daha etkili ve verimli hale gelmesini destekleyebilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, O. E. (2005). Kamu personel rejimi-statü hukukundan esnekliğe. Ankara: TODAİE Yayınları
- Canman, D. (1995). Çağdaş personel yönetimi. Ankara: TODAİE Yayınları
- Çelik, G.Ö. (2009). Kamu çalışanlarının performansa dayalı ücrete ilişkin algılamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, S. (2007). Performansa dayalı ücret sistemleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ö. (2003). Değişimin yönetimi için yönetimde değişim. Ankara: TC. Başbakanlık.
- DPT (2000). Verimliliğe dayalı ücret sistemlerine geçiş özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: Yayın No: 2342.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2005). Yeni liberal küreselleşme sürecinde esnek kamu personel rejimi. Toplum ve Hekim, 20 (1), 53-64
- Fındıkçı, İ. (2003). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Alfa Yayın Basım Dağıtım
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- OECD (2005). "Paying For Performance: Policies For Government Employees", Paris.

- Ökmen, Ö. ve Dönmez, D. (2005).Yönetmel ve organizasyonel yapı açısından kamu kurumlarında mükemmellik. İstanbul: Kal-der Yayınları
- Palmer, M. J. (1993). Performans değerlendirmeleri. İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Palmer, M. J. (1993).Performans değerlendirmeleri. İstanbul: Rota Yayın Tanıtım
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Satır, E. (2011). Örgütlerde performans değerlendirmesi ve kamu iktisadi teşebbüslerinde bir uygulama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutum, C. (1979).Personel yönetimi. Ankara: TODAİE yayınları.
- Uyargil, C. (1994). İşletmelerde performans yönetim sistemi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Tarihi Yapılarda Bir Yeniden İşlevlendirme Örneği: Edebiyat Müze Kütüphaneleri

An Example of Re-functioning in Historical Buildings: Literature Museum Libraries

ÖZET

Somut kültürel miras olarak yapıldığı dönemin izlerini taşıyan tarihi yapılar, zaman içerisinde mevcut işlevinin kullanım dışı kalması ile işlevselliğini yitirebilmektedir. Bu gibi durumlarda tarihi yapıları koruma yöntemlerinden bir tanesi, yeniden işlevlendirme uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. Tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme süreci; tarihi yapının fiziksel ve yapısal özelliklerinin korunmasını, kültürel ve tarihi değerlerinin muhafaza edilmesini ve aynı zamanda çağdaş ihtiyaçlara uygun hale getirilmesini hedeflemektedir. Bir koruma yöntemi olan yeniden işlevlendirme; yapının özgün karakterini büyük bir değişikliğe uğratmadan koruyarak yapıyı yeni işlevin gereklilikleri ölçüsünde konforlu ve güvenli bir standarda ulaştırmaktadır. Bu bağlamda pek çok yeni işlev tarihi yapılarda uygulanırken bu işlevlerden birisi de Edebiyat Müze Kütüphaneleridir. Edebiyat Müze Kütüphaneleri; yeni bir kütüphane konsepti olarak müze tipolojisinde oluşturulan, nadir edebiyat eserlerinin sergilendiği, nadir el yazmaları, özel baskılar, yazar mektupları ve diğer tarihi belgelerin yer aldığı kurumlar olarak hizmet vermektedir. Buldukları şehrin mimari ve kültürel kimliğini yansıtan özgün nitelikli tarihi yapılarda yer alan kütüphaneler, yeniden işlevlendirme yöntemi ile kullanım amacına uygun şekilde planlanan pek çok farklı yapıda hizmet vermektedir. Özellikle müze kütüphanesi yerleşimi için nitelikli yapıların tercih edilmesi çalışmanın temel araştırma konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada yeni işlevi Edebiyat Müze Kütüphanesi olan ve tüm diğer müze kütüphanelerinden ayrı olarak özgün işlevinde köşk olarak kullanılan; “Alay Köşkü”, “Tristramp Köşkü” ve “Haritonidis Köşkü” incelenerek yeniden işlevlendirme dönüşümünün belgelenebilmesi ve sonuçlarının araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın yöntemini, konu ile ilgili güncel literatür taraması ile birlikte köşkerin özgün kullanım ve yeniden işlevlendirme süreçlerinin görsel ve yazılı olarak belgelenecek incelenmesi oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tarihi Yapı, Yeniden İşlevlendirme, Edebiyat Müze Kütüphanesi

ABSTRACT

The process of re-functioning historical buildings aims to preserve the physical and structural characteristics of the historical structure, safeguard its cultural and historical values, and simultaneously adapt it to contemporary needs. In this context, many new functions have been applied to historical buildings, and one of these functions is Literature Museum Libraries. Literature Museum Libraries, as a new library concept, are institutions created within the typology of museums where rare literary works are exhibited, housing rare manuscripts, special editions, author letters, and other historical documents. Serving as specialized libraries, Literature Museum Libraries facilitate the examination of the historical evolution of literature, research, and easy access to relevant resources in the context of preserving intangible cultural heritage. These libraries are housed in historically significant buildings that reflect the architectural and cultural identity of their host cities. The preference for distinguished structures for museum library placements, especially when a mansion is used for the new function of a Literature Museum Library, constitutes the primary research focus of this study. In this context, the study aims to document the transformation of refunctioning through the examination of “Alay Mansion”, “Tristramp Mansion” and “Haritonidis Mansion”, which have been repurposed into Literature Museum Libraries while retaining their original function as mansions. The methodology of the study consists of a review of current literature along with the visual and written documentation and examination of the original use and refunctioning processes of these mansions.

Keywords: Historical Building, Re-functioning, Literature Museum Library

GİRİŞ

Toplumların kültür ve medeniyet inşasının en önemli bileşenleri olan tarihi yapıların hassasiyet ve ciddiyetle korunarak geleceğe aktarılması; sürdürülebilir bir mimari miras kimliği oluşumu için gereklidir. Tarihi yapılar, toplumsal ve kültürel hafızanın temsil edildiği somut örnekler olarak içinde bulunduğu kente maddi manevi değer katan özelliktedir. Geçmiş ile bağ kurarak sonraki nesillere bir belge niteliğinde olan tarihi yapılar için gerçekleştirilen müdahale yöntemleri yalnızca koruma ve restorasyon uygulamalarından ibaret olmamalıdır (Başgül&İlerisoy, 2021, 164). Geçmişten günümüze kadar ulaşan tarihi yapıların günümüzde aynı işlev ile kullanılmaya devam etmesi çoğu zaman mümkün değildir. Tarihi yapıların korunmasını sağlayan en önemli

Dilara Gökçen Paç¹ 
Fatih Çağrı Akçay² 

How to Cite This Article

Paç, D. G. & Akçay, F. Ç. (2023).
“Tarihi Yapılarda Bir Yeniden
İşlevlendirme Örneği: Edebiyat
Müze Kütüphaneleri”, International
Academic Social Resources Journal,
(e-ISSN: 2636-7637), Vol:8,
Issue:53; pp:3728-3739. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.72198>

Arrival: 30 June 2023
Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal
is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Dr, Mimar, Ankara, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Ankara, Türkiye

etmenlerden birisi yapıların aktif bir şekilde kullanımda olarak, ihtiyaç durumunda bakım ve onarım çalışmalarının gerçekleştirilmesidir. Kullanımda olmayan tarihi yapılar zamanla içerisinde eskiyerek özgün kimlik ve karakterini kaybetme riski taşımaktadır. Bu nedenle güncel olarak işlevine ihtiyaç duyulmayan tarihi yapılar yeniden farklı bir işlev ile kullanıldığında yapı korunmaya devam edecektir. Yeni bir bina inşa etmek yerine, mevcut bir binayı yeniden kullanmak, malzeme kullanımını, ulaşım maliyetini, enerji tüketimini ve çevre kirliliğini azaltarak sürdürülebilirliğe katkıda bulunur ve yeni yapılaşma ile gerçekleşecek olan süreçteki doğaya verilen karbon salınımını azaltır (Kutlu vd., 2022, 107). Tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme; koruma ve kullanım dengesini sağlayarak, miras niteliğindeki yapıların orijinal işlevleri dışında yeni işlevlerle donatılma sürecini ifade etmektedir. Ekonomik ve teknik yetersizliklerden dolayı mevcut işlevi ile tam olarak verimli kullanılmayan tarihi yapıların özgün karakteri korunarak yapılan değişimler ile yeniden işlevlendirilmesi; yapının yaşatılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yeni bir müze tipi olarak ortaya çıkan edebiyat müze kütüphaneleri; yeniden işlevlendirme kapsamında hayata geçirilen örnek işlevlerden birisi olmuştur. Edebiyat Müze Kütüphaneleri; 2011 yılında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün öncülüğünde kurularak, Türkiye'de edebiyat alanındaki çekiciliğin artmasına katkı sağlamak için il ya da komşu illerde doğmuş yazarların eser ve yapıtlarının yer aldığı ve sergilendiği Uzmanlık Kütüphaneleri olarak hizmet vermektedir (Çalışkan, 2021, 61). Kültürel mirası koruma, edebiyatın tarihsel evrimini inceleme, araştırma ve eğitim amacıyla kurulan edebiyat müze kütüphanesi; nadir edebiyat eserleri, tarihi belgeler ve sergilenen özel eşyalar aracılığıyla edebiyatın geçmişine ışık tutar. Kamuya açık olan yapı, araştırmacılara ve edebiyatseverlere geniş bir kaynak havuzu sunmaktadır. Müze kütüphanelerinin; buldukları kentin mimarlık kültürünü yansıtan bağımsız müstakil tarihi yapılarda yer alması, hem mimarlık mirasının hem de edebi mirasın toplumsal ve kültürel sürekliliğini sağlamasına katkıda bulunmaktadır.

Çalışmanın kapsamını; konu ile ilişkili literatür araştırması ile birlikte, yeniden işlevlendirme ile edebiyat müze kütüphanesi olarak kullanıma açılan tarihi yapılar ve bu yapıların içerisinde özgün işlevi köşk olan Alay köşkü, Tristramp Köşkü ve Haritonidis Köşkü oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı; köşk olarak inşa edilen yapıların, yeniden işlevlendirilme ile edebiyat müze kütüphaneleri olarak kullanıma açılması durumunu değerlendirmek ve süreçteki dönüşümünü belgeleyerek analiz etmektir. Çalışmanın yöntemini, literatür taraması, görsel ve mimari teknik çizimler ile belgeleme, belge ve dokümanların konu bağlamında analiz edilmesi oluşturmaktadır.

TARİHİ YAPILARDA YENİDEN İŞLEVLENDİRME

Tarihi yapıların fiziksel olarak kullanılabilir olmasına rağmen, zaman içerisinde işlevlerinin eskimeye uğraması ile yeni bir kullanım amacı doğrultusunda teknik ve teknolojik olarak güncellenerek yeniden işlevlendirilmesi; yapının ömrünü uzatan bir koruma yöntemidir (Burden, 2004, 215). Tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme; mevcut tarihi bir binanın orijinal işlevini yitirdiği veya kullanılamaz hale geldiği durumlarda, bu yapının fiziksel ve kültürel değerlerini koruyarak yeni ve çağdaş işlevler kazandırma sürecini ifade eder. Bu süreç; tarihi bir binanın yıkılmasını veya terk edilmesini önlemeyi amaçlar ve bu yapının toplumsal ve ekonomik yaşama entegre edilmesini hedefler. Tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme; bazı temel prensipler çerçevesinde bütüncül olarak değerlendirildiğinde pek çok açıdan toplumsal ve kültürel bir katkıya dönüşmektedir. Bu kapsamda, yeniden işlevlendirme ile koruma, yeniden kullanım, sürdürülebilirlik, toplumsal katılım, ekonomik katkı gibi temel başlıklar; sürecin katkı sağlayıcı özelliklerini oluşturur. Yeniden işlevlendirme; kültürel mirasın korunmasını ve yaşatılmasını sağlarken, aynı zamanda kentsel dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkıda bulunur. Bu nedenle, tarihi binaların yeniden işlevlendirilmesi, tarihi ve kültürel mirası gelecek nesillere aktarmanın ve çevresel sürdürülebilirliği desteklemenin etkili bir yoludur. Hamam, kervansaray, tekke, manastır gibi tarihi yapı türleri; çoğunlukla özgün işlevini devam ettiremedikleri için farklı amaç ve kullanımlar için işlevlendirilmeleri elzem hale gelmektedir (Ahunbay, 2011, 97). Hali hazırda özgün işlevini devam ettiren konut, otel gibi tarihi yapıların günümüz koşullarına uygun teknik ve teknolojik donanımda olmamasından dolayı yeterli konfor koşulunu sağlayamaması ise terk edilmelerine neden olmaktadır. Terkedilen ya da aktif olarak kullanılmayan, bakım onarımı yapılmayan tarihi yapılar ise zaman içerisinde eskiyerek bakımsız ve harap bir konuma düşmektedir.

Eskiye tarihi yapıların daha fazla zarar görmekten kurtarılması için bir araç olan yeniden işlevlendirme; ulusal mimari koruma uzmanları ve ICOMOS Türkiye Milli Komitesi tarafından Türkiye Mimari Mirası 2013 yılında gerçekleştirilen ICOMOS Türkiye Mimari Mirası Koruma Bildirgesi'nde "Yeniden kullanım – Yeni işleve uyarlama" başlığı altında şu şekilde ifade edilmiştir (URL-1):

"Kültür varlığının özgün işlevi dışında başka bir işlev için kullanılması yönünde alınan kararın gerektirdiği müdahalelerin, restorasyon/koruma projesi kapsamında uygulanmasıdır. Bu yeniden kullanım sürecinde yapılar kabul edilebilir bir yaşam standardına yükseltilirken, özgünlüğü, bütünlüğü ve anlamı saygı görmelidir."

Korunması istenen tarihi yapılarda; yeni işlev ile dış kütle görünümünün bozulmaması arzu edilirken, yapıların hayatta kalması için tek ekonomik yol olarak görülen yeniden işlevlendirmede, iç mekân düzenlemesinde nispeten daha esnek uygulamaların gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir (Ahunbay, 2011, 98). Yine pek çok fiziksel nedenden ötürü (yangın, bakımsızlık, kısmi yıkım vb.) mekânsal özelliklerini yitiren ve ilk durumuna dair yapı ile

ilgili herhangi bir veri edinilemediği durumlarda, yeniden bir iç düzenleme yapılarak tasarım problemine çözüm üretilmesi tercih edilebilir bir yöntemdir. Plan yerleşimi ve iç mekân özellikleri çok yüksek değerde olan tarihi yapılarda ise mekânın anısının özgün halinde korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması, iç mekân düzenlemesi kapsamında öncelikli olarak görülmelidir. Tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme, 1964 yılında kabul edilen Venedik Tüzüğü'nde yer almıştır. Tüzükte koruma kapsamında belirtilen Madde 3, Madde 4 sonrasında Madde 5 ile yeniden işlevlendirme çerçevesi belirgin olarak ifade edilmiştir(URL-2):

“Amaç:

Madde 3- Anıtların korunmasında ve onarılmasındaki amaç, onları bir sanat eseri olduğu kadar, bir tarihi belge olarak da korumaktır.

Koruma:

Madde 4- Anıtların korunmasındaki temel tutum korumanın kalıcı olması, sürekliliğinin sağlanmasıdır.

Madde 5- Anıtların korunması, her zaman onları herhangi bir yararlı toplumsal amaç için kullanmakla kolaylaştırılabilir. Bunun için bu tür bir kullanma arzu edilir, fakat bu nedenle yapının planı, ya da bezemeleri değiştirilmemelidir. Ancak bu sınırlar içinde yeni işlevin gerektirdiği değişiklikler tasarlanabilir ve buna izin verilebilir.”

Madran, kültür varlığı niteliğindeki yapıların yeniden kullanımında doğru bir işlev seçimi yapılabilmesi için bazı temel ilkeler doğrultusunda hareket edilmesini tavsiye etmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmıştır (Madran, 2009, 25):

-Yapının bulunduğu yer ile olan ilişkisinde tarihsel, kültürel, sosyal, belgesel gibi değerlere sahip olan bir miras olma özelliği nedeniyle, yapının tüm mimari, yapısal ve süsleme özellikleri korunmalıdır. Öngörülen yeni işlevin; yapının somut verisini oluşturan mekânsal, mimari eleman ve süslemelerini ne ölçüde etkileyeceği düşünülerek, yapı tipolojisine göre yeni işlevin kapsamına göre teknik gereklilikleri çözülmesi gereken bir tasarım problemi olarak görülmelidir.

-Yapıların mevcut potansiyellerinin yeni işlevleri ile uyumlu olmak koşuluyla yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

-Önerilen yeni işlevin öngörülen yeni malzeme ve bilgiler ile mevcut yapının kapasitesi aşılmamalıdır. Mevcut yapının da sergilenmesi gereken bir öge olarak değerlendirilmesi beklenmelidir.

-Önerilen yeni işlev için gerekli olan teknik donanımın, yapının özgün durumuna uygun olup olmadığı göz önünde bulundurularak, mevcut yapıya zarar vermeyecek bir ölçek ve nitelikte tasarlanması gereklidir.

Bu bağlamda yeniden işlevlendirilecek yapılar için öneri işlev belirlenmesi aşamasında dikkate alınacak bazı temel ölçütler oluşturulmalıdır. Yeni işlevde, yapının mekânsal ve kitlesel bütünlüğünün bozulmaması ve mekânsal kalitenin korunarak zenginleştirilmesi beklenir. Gerçekleştirilen müdahaleler; yapıya kalıcı bir şekilde zarar vermemeli, geri dönüşü mümkün düzenleme ve değişiklikler yapılmalıdır.

EDEBİYAT MÜZE KÜTÜPHANELERİ

Yeni bir yaklaşım benimsenerek müze ile kütüphane işlevinin edebiyat odağında bir arada bulunduğu edebiyat alanında “Uzmanlık (İhtisas) Kütüphanesi” olması amacı ile yedi ayrı coğrafi bölgede 2011’den bu yana kurulan edebiyat müze kütüphaneleri; buldukları bölgelerin kültür ve sanat ortamına katkı sağlayan özgün nitelikli kurumlar olarak hizmet etmektedir. Edebiyat Müze Kütüphanelerinin “müze” olma özelliği; yazarlara ve sanatçılara ait olan kalem, daktilo v.b gibi özel objelerin kalıcı ve geçici olarak sergileniyor olmasından, “kütüphane” olma özelliği ise; edebiyat alanındaki roman, öykü, şiir, deneme, eleştiri, gezi, biyografi vb. gibi edebi türleri barındırıyor olmasından kaynaklıdır (Atınç & Karadeniz, 2011, 523). Kütüphane olma özelliği daha baskın olduğu için edebiyat müze kütüphaneleri; idari olarak kuruldukları illerdeki İl Halk Kütüphanesi’ne bağlanarak, buldukları il ya da çevre illerde doğmuş, uzun süre yaşamış ve yöre ile bütünleşmiş olan yazar ve sanatçılara yönelik özelleştirilerek kurulmuştur (Atınç & Karadeniz, 2011, 524). Edebiyat, müze ve kütüphane kavramlarını bir araya getiren ve bu kavramları bir arada tutarak oluşturulan edebiyat müze kütüphanesinin en temel kavramsal birlik amacı; kültür mirası ve belleğinin sürdürülerek yaşatılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır (Adıgüzel, 2017, 93). Hem müze hem de kütüphane konseptine sahip edebiyat müze kütüphanelerinin en temel özellikleri şu şekildedir (Çalışkan, 2021, 62):

-Kütüphane olarak adlandırılmasının nedeni; edebiyat alanındaki materyalleri bulundurmasından, müze olarak adlandırılmasının nedeni ise; bölgede yaşamış olan yazar ve sanatçılara ait objelerin yer alıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

-Edebiyat müze kütüphanelerinin hizmet vermesi için tercih edilen yapılar; bulunduğu kentin tarihi ve kültürel karakterini temsil eden ve estetik nitelikte olan yeniden işlevlendirilmiş yapılarıdır.

-Edebiyat müze kütüphanelerinde üyelik sistemi olmayıp, kütüphanede bulunan materyallerin dışarıya çıkarılması ya da ödünç verilmesi mümkün değildir.

-Sanatsal ve kültürel etkinlikler ile edebiyatseverlerle buluşmayı sağlayan faaliyet programları yer almaktadır.

-Tüm kamu hizmetine açık olan edebiyat müze kütüphanelerinde okuma ve araştırma yapmak, etkinliklere katılmak mümkün iken; bunun yanında sanat ile iç içe olmak için her bir kütüphanede bir piyano yer almaktadır.

2011 yılında ilk kez açılan Edebiyat Müze Kütüphanesi, 2023 yılı itibarıyla, Ankara, Adana, Diyarbakır, İstanbul, Erzurum, Kütahya, Trabzon, İzmir, Hatay, Büyükkada olmak üzere 10 farklı yerde hizmet vermeye devam etmektedir (Tablo 1). Bu hizmet kapsamında, mevcut edebiyat müze kütüphaneleri, edebiyat eserlerinin sergilenmesi, el yazmaları ve özel belgelerin muhafaza edilmesi, interaktif sanatsal ve kültürel etkinliklerin deneyimlenmesi, edebiyat tarihi ile ilgili sergilerin gerçekleştirilmesi, edebiyat alanındaki araştırmacı ve eğitmenleri bir arada bulundurma, toplumsal ve kültürel etkileşim oluşturma imkanı sunma gibi özelliklere sahiptir.

Tablo 1: Türkiye’de bulunan Edebiyat Müze Kütüphaneleri

Müze adı	Açılış tarihi	Yapı özgün işlev	Yer
Mehmet Akif Ersoy Edebiyat Müze Kütüphanesi	2011	Tarihi Ankara Konağı	Ankara/Altındağ
Karacaoğlan Edebiyat Müze Kütüphanesi	2011	Tarihi Adana Konağı	Adana/Seyhan
Ahmet Arif Edebiyat Müze Kütüphanesi	2011	Tarihi Diyarbakır Konağı	Diyarbakır/Sur
Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi	2011	Alay Köşkü	İstanbul/Fatih
Erzurumlu Emrah Edebiyat Müze Kütüphanesi	2012	Askeriye hamamı	Erzurum/Yakutiye
Evliya Çelebi Edebiyat Müze Kütüphanesi	2013	Yüksek kahve	Kütahya/Merkez
Muhibbi Edebiyat Müze Kütüphanesi	2018	Tarihi Trabzon Evi	Trabzon/Ortahisar
İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi	2021	Tristramp Köşkü	İzmir/Bornova
Hatay Edebiyat Müze Kütüphanesi	2021	Tarihi Antakya Evi	Hatay/Antakya
Büyükkada Edebiyat Müze Kütüphanesi	2023	Haritonidis Köşkü	İstanbul/Büyükkada

Kaynak: Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Mehmet Akif Ersoy Edebiyat Müze Kütüphanesi; Türkiye’nin il edebiyat müze kütüphanesi olarak kurulmuştur. Mehmet Akif Ersoy’un vefatının 75., İstiklal Marşı kabulünün ise 90. yılına denk gelen 2011 yılında İstiklal Marşı’nın kabul edildiği gün olan 12 Mart’ta açılmıştır (Ercan, 2013, 530). İki katlı tarihi bir yapıda hizmet veren kütüphanede; Mehmet Akif Ersoy’a ait fotoğraf, objeler ve şahsi eşyalar sergilenirken, hakkında yazılmış, eserlerle birlikte Türk Edebiyatına ait roman, hikâye, deneme gibi kitaplar da yer almaktadır.

Adana İl Halk Kütüphanesi Müdürlüğü’ne bağlı olarak 2011 yılında kurulan Karacaoğlan Edebiyat Müze Kütüphanesi, 90 yıllık tarihi bir konakta hizmet vermektedir. Adana ve bölgesinde doğmuş ya da yaşamış olan yazarlara ait fotoğraflar ve yazma eserlerin tıpkı basımları, Yaşar Kemal ve Muzaffer İzgü’ye ait saat, daktilo gibi objeler, Yılmaz Güney, Orhan Kemal gibi pek çok sanatçı ve yazar kitapları, Karacaoğlan şiirlerinin bulunduğu tablolar; Karacaoğlan Edebiyat Müze Kütüphanesi’nde yer almaktadır (Doğan, 2013).

Ahmet Arif Edebiyat Müze Kütüphanesi, Diyarbakır’da Ahmet Arif’in sevilen ve bilinen bir şair olması nedeniyle şairin adıyla 2011 yılında hizmet vermeye başlamıştır. Diyarbakır Sur ilçesinde 6 odalı, avlulu bir sivil mimari örneği olan Diyarbakırlı bir aileye ait 120 yıllık bir konağın yeniden işlevlendirilmesiyle açılmıştır. Müze kütüphanesinde yer alan geniş avluda Ahmet Arif’in portresi ile birlikte şiirleri yer alarak sergilenmektedir. Eyvan bölümünde ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yetişmiş edebiyatçıların fotoğrafı bulunurken, diğer odalarında şair ve yazarların kişisel eşyaları sergilenmektedir (Aksoy, 2013, 526).

16. yy. tarihli, halk arasında asker hamamı olarak bilinen eski bir Osmanlı hamamının yeniden işlevlendirilmesiyle 2012 yılında hizmet vermeye başlayan Erzurumlu Emrah Edebiyat Müze Kütüphanesi’nde; Erzurum ve civar illerde yaşamış yazar ve sanatçıların edebi eserleri ve kişisel eşyaları yer almaktadır (İbrahimhakkıoğlu, 2013, 532).

Evliya Çelebi Edebiyat Müze Kütüphanesi; 2013 yılında, Kütahya’da tarihi yüksek kahve binasının yeniden işlevlendirilmesiyle hizmete açılmıştır. İki katlı bahçeli olan yapıda Türk ve dünya edebiyatından Kütahyalı yazar ve şairlerin edebiyat ile ilgili eserleri ve yayınları yer almaktadır (URL-3).



Muhibbi Edebiyat Müze Kütüphanesi; 2018 yılında Ortahisar ilçesi Kanuni Parkı’nda yer alan tarihi bir Trabzon konağının yeniden işlevlendirilmesiyle hizmete açılmıştır. Kanuni Sultan Süleyman’ın mahlaslarından biri olan “Muhibbi” isim olarak kullanılmıştır. Karadeniz Bölgesi’nde yetişmiş, doğmuş yazar, şair ve sanatçıların eserleri, eşyaları ile birlikte bölgeye ait edebi eserler de müze kütüphanesinde yer almaktadır (URL-4).

Hatay Edebiyat Müze Kütüphanesi; 2021 yılında Antakya’da yer alan tarihi tescilli bir yapının yeniden işlevlendirilmesiyle hizmete açılmıştır. Hatay ilinde yaşamış ya da yaşayan şair ve yazarların eserlerinin yer aldığı müze kütüphanesinde şiir dinletileri, yazarlarla buluşma, şair ve yazarları anma gibi kültürel faaliyetler de gerçekleştirilmektedir (URL-5).

TARİHİ ALAY KÖŞKÜ, TRISTRAMP KÖŞKÜ ve HARİTONİDİS KÖŞKÜ'NÜN YENİDEN İŞLEVLENDİRİLMESİ: EDEBİYAT MÜZE KÜTÜPHANESİ

Edebiyat Müze Kütüphanesi işlevi ile kullanımda olan yapıların tamamının bulunduğu kentte yer alan nitelikli ve özgün değerlere sahip tarihi bir yapıda yer aldığı görülmektedir. Mevcut durumda bu yapıların tamamından yalnızca üç tanesinin özgün kullanımının köşk olduğu tespit edilmiştir. Farklı dönem ve yerlerde köşk olarak kullanılan üç yapının restorasyon projesi ile yeniden işlevlendirilerek edebiyat müze kütüphanesine dönüşümü gerçekleştirilmiştir (Tablo 2). Bu dönüşüm, tarihi köşkların sadece fiziksel olarak restorasyon uygulamasıyla sınırlı kalmayarak, aynı zamanda bu tarihi yapıların yeni işlevlerle canlandırılmasını da içermektedir. Dönüşüm sürecinde, tarihi yapının özgün karakteri ve kimliği korunarak yapıya yeni bir toplumsal işlev kazandırılmıştır.

Tablo 2: Çalışma kapsamında ele alınan edebiyat müze kütüphanelerinin yeniden işlevlendirilme süreçlerine ilişkin tablo

Yapının adı	Yapım tarihi; Özgün işlev	Yeniden işlevlendirme tarihi; Mevcut işlev	Yeniden işlevlendirme öncesi fotoğraf	Yeniden işlevlendirme sonrası fotoğraf
Alay Köşkü	1820; Topkapı Sarayı'nda padişahların seyir köşkü	2011; İstanbul Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi	 Görsel 1 Kaynak: URL-6	 Görsel 2 Kaynak: URL-7
Tristramp Köşkü	1904; İngiliz Tristramp ailesinin konutu	2021; İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi	 Görsel 3 Kaynak: URL-8	 Görsel 4 Kaynak: URL-9
Haritonidis Köşkü	19. yy sonu; Hariton Haritonidis'in konutu	2023; İstanbul Büyükkada Edebiyat Müze Kütüphanesi	 Görsel 5 Kaynak: Tuğlacı, 1995, 282	 Görsel 6 Kaynak: URL-10

Kaynak: Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Alay Köşkü

İstanbul Tarihi Yarımada Bölgesi Suriçi'nde, Topkapı Sarayı'nın en dış sınırında yer alan Alay Köşkü; saray suru köşesinde bir burç üzerinde inşa edilmiştir (Görsel 7). Alay Köşkü, Fatih Sultan Mehmed tarafından inşa ettirilen Topkapı Sarayı'nı şehirden ayırmak için yapılmış olup, Bizans sahil surlarından uzanarak Haliç surlarına dayanan Sultaniye surunun burcu üzerinde yer almaktadır (Orgun, 1962, 154). 16. yy.'da yerinde ahşap bir köşk olan Alay Köşkü'nün pencere kemerlerinde yer alan kitabesine göre, yıkılan ahşap köşkün yerine 1810 ya da 1820 yılında II. Mahmut döneminde yapıldığı tahmin edilmektedir. Avrupa üsluplu mimari karakteri ile tahmini olarak Kırkor Amira Balyan (1764-1831) tarafında yapıldığı kaynaklarda yer almaktadır (Eyice, 1993, 177). Alay Köşkü'nün kullanım amacı; ordular sefere çıktığında, zafer, bayram ve şenlik gibi etkinliklerde ya da sultanların nişan, nikâh, düğünlerinde taht odasından seyir yapmak üzere kullanılmaktaydı (Orgun, 1962, 154).



Görsel 7: Alay Köşkü önünden geçit töreni

Kaynak: URL-11

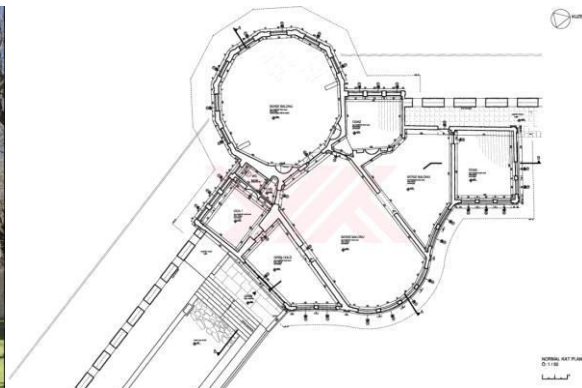
1855 yılında, Dolmabahçe Sarayı'na Pembe Köşk adında bir Alay Köşk'ü yapılmasıyla birlikte mevcut Alay Köşk'ü; işlev değiştirerek telgrafhane nazırlarının kullanımına verilmiştir. Telgrafhane kullanımı sonrasında boşaltılarak uzun bir süre işlevsiz kalan köşk; Cumhuriyet'in ilk yıllarında Güzel Sanatlar Birliği'nin kullanımına verilmiş, sonrasında 1938 yılında Topkapı Sarayı Müdürlüğü'ne bağlanarak 1959-60 yıllarında geniş kapsamlı bir bakım onarım geçirmiştir (Eyice, 1993, 177). Alay Köşk'ü, Güzel Sanatlar Birliği'nin merkezi olduğu zaman diliminde dönemin edebiyatçıların toplandığı bir yer olarak kullanılmıştır. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın da bu toplantılarda yer aldığı ve 19 Eylül 1929 tarihli toplantıda üye olarak seçildiği dönemin gazete ve dergilerinde görülmektedir (İnan, 2013, 535). 1990 yılında Kültür ve Sanat Varlıklarını Koruma ve Tanıtma Vakfı'na tahsis edilen köşk, 2003 yılında yapılan bakım onarım çalışmalarıyla birlikte 2005 yılında Topkapı Sarayı Müdürlüğü'ne bağlanmıştır (Gürkan, 2005, 50). Ahşap karkas olarak inşa edilen yapı; zemin katta kargir yığma yapı tekniği ile örülmüş duvarlar üzerinde yer almaktadır. Yapının Alemdar Caddesi üzerinden görünüşü ve Gülhane parkı içerisinden görünüşü; sunduğu farklılık ve çeşitlilik açısından zengin ve estetik bir mimari söylem içindedir (Görsel 8-9).



Görsel 8-9: Alemdar Caddesi üzerinden görünüm, Gülhane Parkı içinden görünüm

Kaynak: URL-12, URL-13

Selamlık köşkü olarak da adlandırılan Alay Köşk'ü; ampir üslubu ile inşa edilen, üst katta taht odası, 2 adet salon ve 3 odası bulunan, alt katta ise 2 oda ile geniş bir alanın yer aldığı bir plan düzenine sahiptir (Görsel 11). Yapıya rampadan giriş sağlanan ahşap kapının özgün nitelikte olmadığı, sonradan yenilenerek yapıldığı görülmektedir (Görsel 10). Yeniden işlevlendirme çalışmaları tamamlanan Alay Köşk'ü; 2011 yılında, Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi olarak hizmet vermeye başlamıştır.



Görsel 10-11. Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze kütüphanesi Giriş Rampası, Alay Köşkü Restorasyonu Normal Kat Planı

Kaynak: URL-12, Gürkan, 2005, 147

Sergi, okuma, araştırma gibi alanlar ile tanımlanan mekânlar, köşkün plan ve cephe düzlemindeki mimari formu ile birlikte tavanın bezeme ve süslemelerinin mekânda etkili bir hacimsel dil oluşturur (Görsel 12-13). Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi'ndeki bu mekânsal etki; tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme için gerekli olan işlev ve yapı uyumunun doğru eşleşmiş bir örneği niteliğindedir.



Görsel 12-13: Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi iç mekân görünümüleri 1-2

Kaynak: URL-14

Tristamp Köşkü

İzmir Bornova'da 1904 yılında İngiliz Tristamp ailesinin konutu olarak inşa edilen yapı, levanten mimari örneklerinden biridir. Tapu kayıtlarına göre 1948 yılında T.C. Maliye Hazinesi'ne devredilmiştir (URL-15). Sonrasında Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'na bağlı olarak uzun yıllar boyunca Bornova Zirai Mücadele Araştırma Enstitüsü olarak hizmet vermiştir. 1990'lı yıllara kadar aktif kullanımda olan yapı o tarihten sonra 2015 yılına kadar herhangi bir işlev için kullanılmamıştır.



Görsel 14: Tristamp Köşkü 1950'li yıllar

Kaynak: URL-8

Tristamp Köşkü'nün ana caddeye bakan cephesi ile yerel mimarlık yaklaşımını benimsediğini, içerde bahçe tarafına bakan cephelerde ise batılı bir mimarlık yaklaşımını benimsediği görülmektedir (Görsel 15). Tüm cephelerde yer alan payandallı ahşap saçak düzenlemesi ile caddeye yönelen cephede ahşap cumba ve boşluk olması yerel bir kimlik göstergesi iken, bahçeye yönelen cephelerde, veranda, teras, yarım sekizgen çıkma, yüksek boşluk ve ahşap gergili alınlık batılı bir mimari kimlik göstergesidir (Akkurt, 2004, 127). Yapı mimari kimliği ve işlevsel kullanımı ile sade bir yaşama, dolaşım ve servis ağı içermektedir (Görsel 16).



Görsel 15-16: Tristamp Köşkü'nün yeniden işlevlendirme öncesi durumu, Tristamp Köşkü yeniden işlevlendirme öncesi işlevsel ve sosyal kullanım durumu

Kaynak: URL-16, Akkurt, 2004, 125

2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın mülkiyetine geçen yapı, sonrasında restore edilerek 2021 yılından itibaren İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi ve kısmen Böcek Müzesi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Tarihi köşk; İzmir Bornova, Gençlik Caddesi'nde yer alan yapı bahçe girişi ile yol ile temas halinde bulunmaktadır (Görsel 17).



Görsel 17: Tristramp Köşkü'nün restorasyon öncesi durumu
Kaynak: URL-8

Yeniden işlevlendirme ile İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi olarak kullanılan Tristramp Köşkü, 13 oda ve üç kattan oluşmaktadır (Görsel 18-19-20). Engellilerin kullanımına uygun bir şekilde restore edilen yapının içinde asansör yer almaktadır. Giriş katında iki odalık bir alanı, Ege Üniversitesi Böcek Müzesi olarak da işlevlendiren yapının diğer alanları tamamen müze kütüphanesi amacına uygun şekilde kullanılmaktadır. Zemin katta okuma ve sergi salonları bulunan yapının üçüncü katında Atilla İlhan adına düzenlenmiş bir oda bulunmaktadır. Kütüphanede ayrıca, Samim Kocagöz, Turgay Gönenç, Muzaffer İzgü ve Yaşar Aksoy'un gözlük, tarak, yüzük, daktilo saat gibi objelerle birlikte, kendi el yazılarıyla yazılmış mektuplar da yer almaktadır (URL-17).



Görsel 18-19-20: İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi kütle görünümü, Ahşap cumba görünümü, Cephe yarım sekizgen çıkma görünümü
Kaynak: URL-18, URL-19, URL-19

Müze kütüphanesi zemin katında İzmirli yazar ve edebiyata katkıda bulunanların isimleri panolarda yer almaktadır. Duvardaki ışıklı panolar ile yine İzmir'de yaşamış yazar ve sanatçıların kısa yaşam öyküleri yer alırken, şairlerin de şiirleri bulunmaktadır (URL-17). Müze kütüphanesinde iç mekânda düşey sürkülasyonu sağlayan estetik bir merdiven ile üst katlara çıkış sağlanırken, 3. katta yer alan ahşap cumbalı ve diğer odaların çıkışında ortak bir okuma ve oturma alanı düzenlenmiştir (Görsel 21-22-23).



Görsel 21-22-23: İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi iç mekân görüntüleri 1-2-3
Kaynak:URL-19

Haritonidis Köşkü

Büyükkada'da Haritonidis Köşkü'nün yer aldığı Maden Mahallesi'ne ulaşan yolun 1884 yılında Birlik Meydanı'na kadar uzatılması sonrasında, çevresinde yerleşme sağlayacak ilk binaların yapılmaya başlandığı görülmüştür (Millas, 2014). Maden Mahallesi, Çınar Caddesi (Alpaslan Cad), Nevruz Sokak'ta yer alan Haritonidis Köşkü'nün bulunduğu alan; adanın ilk yerleşim bölgelerinden birisi olmasına rağmen 1850 ve 1870 yıllarındaki yangınlardan sonra eski yerleşim tamamen kaybolduğu ifade edilmektedir. 1870 yılı kayıtlarına göre yeni şehir planı düzenlenmiştir fakat 1894 yılındaki deprem ile Büyükkada'da yer alan pek çok yapı zarar görmüştür. Zarar gören köşkler, deprem sonrasında yıkılan üst katları ahşap olarak yeniden yapılarak taş bina olan özgün yapılarına bu şekilde onarım gerçekleştirilmiştir (Millas, 2014; Poridis, 1999). Kurtuluş Savaşı sonrası, İstanbul ve Adalar'da yaşayan Rum nüfusu bölgeyi terk etmiştir. Adalar; 2. Dünya Savaşı sonrası bir sayfiye yeri olarak tercih edilirken, Büyükkada'daki nüfus 1960 sonrası azalmıştır. Haritonidis Köşkü'nün mimari özelliklerine göre 19.yy sonu ya da 20. yy başında inşa edildiği düşünülmektedir (Görsel 24). Haritonidis Köşkü'nün ilk sahibi Hariton Haritonidis'tir. Sonrasında oğulları Yorgo, Yani, Atina ve Fotiadis'e tarafından kullanılan köşk son olarak Hüsameddin Özen tarafından satın alınmıştır (Tuğlacı, 1995, 282).



Görsel 24: Yapının 1980 öncesi durumunu gösteren fotoğraf
Kaynak:Tuğlacı, 1995, 282

Büyükkada iskelesinin yakınında Yalı Mahallesi, Çınar Caddesinde yer alan Haritonidis Köşkü, tescilli bir yapı olarak 1996 yılında kültür ve sosyal amaçlarla kullanılmak üzere Kültür Bakanlığı'na tahsis edilmiştir. Batı yönünde genişçe bir bahçe içinde yer alan köşk, Bodrum katı kârgir (tuğla) olan, üst katları da ahşap karkas yapım sistemine sahip 3 katlı, özgün bir mimari özelliğe sahiptir (Görsel 25). 2012 yılında Adalar Belediyesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörlüğü arasında yapılan protokol ile yapı Büyükkada Edebiyat Müze Kütüphanesine dönüştürülmek üzere mimari koruma projesi (rölöve, restitüsyon, restorasyon) kapsamında projelendirilmeye başlanmıştır (Görsel 26).

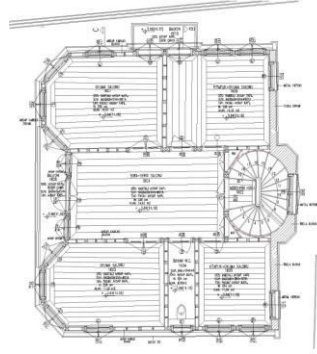


Görsel 25-26. Haritonidis Köşkü 2013, Zemin Kat Rölöve Plan Çizimi³

Kaynak: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi 2012, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi 2012

³ T.C. Adalar Belediyesi ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörlüğü Arasında Yapılan 03.10.2012 Tarihli Ortak Hizmet Protokolü Çerçevesinde Büyükkada, 14 Pafta, 40 Ada, 3 Parselde Yer Alan Tescilli Eski Eser Haritonidis Köşkü'nün Mimari Koruma Projesi Kapsamında Belgelemesi, Değerlendirilmesi ve Projelendirilmesi (Yürütücü: Demet Binan, Araştırmacı: Burcu Büken Cantimur, Araştırmacı:Tigin Töre, Araştırmacı:Burcu Selcen Coşkun, Araştırmacı: Dilara Gökçen Akçay) çalışması için gerçekleştirilmiş rölöve çizimidir.

2012 yılında başlanan mimari koruma proje süreci 2023 yılında tamamlanarak Haritonidis Köşkü, Büyükaada Edebiyat Müze Kütüphanesi olarak 2 Mayıs 2023'de açılmıştır (Görsel 27). Restorasyon projesi yeniden işlevlendirme kullanımına uygun olarak hazırlanan Edebiyat Müze Kütüphanesinde, yoğunluklu olarak sergi, okuma ve kitaplık salonları yer almaktadır(Görsel 28).



Görsel 27-28:Yeni işlevi ile Büyükaada Edebiyat Müze Kütüphanesi 2023, Restorasyon Projesi 1. Kat Plan Çizimi⁴
Kaynak:URL-20, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi 2012

Büyükaada Edebiyat Müze Kütüphanesi'nde; Adalar'da yaşamış ya da eserlerinde Adalar'dan bahsetmiş 92 adet yazara ait kitap ve eserler bulunurken, bunun yanında müze kütüphaneciliğinde yer alan yazma eserler de bulunmaktadır. Müze kütüphanesi pek çok etkinliği gerçekleştirebilmek için çok amaçlı salonlara sahip olup, okuma, sergi ve özel koleksiyonlara ait odalar da yer almaktadır. Gençliği Heybeliada'da geçmiş olan yazar Zeyyat Selimoğlu, Melih Cevdet Anday ve Sait Faik Abasıyanık gibi önemli yazar ve şairlere ait hatıra eşya ve eserleri müze kütüphanesinde yer almak üzere bağışlanmıştır (URL-21).



Görsel 29-30: İstanbul Büyükaada Edebiyat Müze Kütüphanesi sofadan iç mekân görünümü, Odadan iç mekân görünümü
Kaynak: URL-20, URL-21

SONUÇ

Tarihi yapılarda yeniden işlevlendirme, somut kültürel mirası koruma ve sürdürülebilirliğin temel bir unsurudur. Tarihi yapıların orijinal işlevleri zaman içinde kullanım dışı kaldığında, bu yapıların fiziksel ve kültürel değerlerinin korunması için yeni bir amaç kazandırılması kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu bağlamda yeniden işlevlendirme yöntemi; tarihi yapının özgün karakterini büyük ölçüde değiştirmeden, çağdaş gereksinimlere uygun hale getirerek yapıların işlevselliğini sürdürmelerini sağlamaktadır. Tarihi yapıları yeniden işlevlendirmek; bu yapıların fiziksel ve kültürel değerlerini koruyarak onlara yeni bir yaşam vermek anlamına gelir. Bu, tarihi yapıların yaşatılmasının yanı sıra topluma fayda sağlama potansiyelini de beraberinde getirir. Bu örnekler, kültürel mirasın korunması ve topluma hizmet etme açısından nasıl bir model sunabileceğini göstermektedir. Edebiyat müze kütüphaneleri, güncel ve yeni bir müze tipi olarak tarihi yapılarda uygulanan yeniden işlevlendirme yaklaşımını örneklemektedir. Bu makale; bu dönüşümün nasıl gerçekleştiğini inceleyerek, tarihi yapıların yeniden işlevlendirilmesinin kültürel mirası canlandırma ve gelecek nesillere aktarma potansiyelini vurgulamaktadır.

Türkiye'de 2011'den bu yana açılan ve hizmet veren edebiyat müze kütüphaneleri, kültürel mirası koruma bağlamında önemli bir adımı temsil etmektedir. Bu kütüphaneler; buldukları şehirlerin mimari ve kültürel kimliğini yansıtan tarihi binalarda hizmet vererek, somut kültürel miras örneği olan yapıların değerini yeniden canlandırırken, verilen işlev ile soyut kültürel mirasın sürekliliğine katkıda bulunmaktadır. Geleneksel kütüphane

⁴ T.C. Adalar Belediyesi İle Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörlüğü Arasında Yapılan 03.10.2012 Tarihli Ortak Hizmet Protokolü Çerçevesinde Büyükaada, 14 Pafta, 40 Ada, 3 Parselde Yer Alan Tescilli Eski Eser Haritonidis Köşkü'nün Mimari Koruma Projesi Kapsamında Belgelemesi, Değerlendirilmesi ve Projelendirilmesi (Yürütücü: Demet Binan, Araştırmacı: Burcu Büken Cantimur, Araştırmacı:Tigin Töre, Araştırmacı:Burcu Selcen Coşkun, Araştırmacı: Dilara Gökçen Akçay) çalışması için gerçekleştirilmiş restorasyon projesi çizimidir.

yaklaşımının yeniden değerlendirilerek işlevsel olarak çeşitlendirilmesi, edebiyat müze kütüphanesi konseptinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yeni kütüphane konseptinin mimari olarak kültürel ve toplumsal miras niteliğindeki tarihi yapılarda yer alması ayrıca bir değer oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Edebiyat müze kütüphanesi gibi işlevsel olarak tanımlı ve doğru bir kullanım amacı, yeniden işlevlendirme ile tarihi yapıların varlığının geleceğe aktarımına imkan tanımaktadır. Çalışmada konu edilen Alay Köşkü, Tristramp Köşkü ve Haritonidis Köşkü; yeni kullanımları ile Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi, İzmir Edebiyat Müze Kütüphanesi, İstanbul Büyükkada Edebiyat Müze Kütüphanesi olarak işlevlendirilmiştir. Tarihi yapıların yeniden işlevlendirilerek kamusal bir kullanımda müze konsepti içinde kullanıcıların mekânsal anlamda deneyimine açık olarak sunulması, toplumsal olarak mimarlık hafızasını yaşama ve yaşatma fırsatı tanımaktadır. Hem müze hem de kütüphane işlevi; edebiyat müze kütüphanelerini bu bağlamda da önemli kılmaktadır. Özgün kullanımda köşk olan tarihi yapıların, yeni kullanımda müze kütüphanesi mekânsal organizasyonu için büyük ölçüde bir değişikliğe uğrama ihtiyacının olmaması; yapı kimliğinin korunması açısından önemlidir. Bu bağlamda, yapılarda yeniden işlevlendirme sürecinde yeni işlev ile ilişkili olarak iç mekânlarda büyük oranda dönüşüm gerektiren değişiklikler yapılmadığı görülmüştür. Bu durum; koruma prensipleri açısından yeni işlev ve yapı uyumunun da sağlandığını göstermektedir. Edebiyat müze kütüphanesi gibi kamusal kullanıma açık olarak yeniden işlevlendirilen tarihi yapılar; yerel mimarlık kültürü ile de etkileşim kurmayı sağlamaktadır. Kültürel turizme her iki anlamda katkı sağlayan yeniden işlevlendirme uygulamalarının hayata geçirilmesi; kültürel mirası dinamik ve canlı kılmının etkili yollarından biri olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F. B. (2017). Edebiyat Müzeleri ve Müzede Edebiyat Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi* , 46 (214) , 85-104 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36135/405921>
- Ahunbay, Z. (2011). Tarihi Çevre Koruma ve Restorasyon, YEM Yayıncılık
- Akkurt Birol, H. (2004). 19. Yüzyıl Batılılaşma Kesitinde, Bornova ve Buca Levanten Köşkerleri Mekansal Kimliğinin İrdelenmesi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Aksoy, M. (2013). Ahmed Arif Edebiyat Müze Kütüphanesi . *Türk Kütüphaneciliği* , 27 (3) , 526-527. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48830/622056>
- Atınç, S. & Karadeniz, Ş. (2011). Yeni Bir Kültürel Konsept: Edebiyat Müze Kütüphaneleri, *Türk Kütüphaneciliği* , 25 (4) , 519-530 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48853/622425>
- Başgül, M., İlerisoy, Z. Y. (2021). Yeniden İşlevlendirme Kapsamında Tarihi Yapı Örneği; Kırşehir Cacabey Cami Analizi . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 7 (1) , 163-182 . DOI: 10.31592/aeusbed.803056
- Burden, E. (2004). *Illustrated Dictionary of Architectural Preservation : Restoration, Renovation, Rehabilitation, Reuse*. McGraw-Hill Press.
- Çalışkan, Y. (2021). Edebiyat Müze Kütüphanelerinin Toplumsal Rolü ve Müze Malzemesinin Nitelenmesi Üzerine Bir Değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Doğan, F. O. (2013). Adana Karacaoğlan Edebiyat Müze Kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği* , 27 (3) , 528-529 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48830/622057>
- Ercan, E. (2013). Ankara Mehmet Akif Ersoy Edebiyat Müze Kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği* , 27 (3) , 530-531. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48830/622058>
- Eyice, S. (1994). Alay Köşkü, DBİA, Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayımları, Cilt 1
- Gürkan, Ö. (2005). Gülhane Parkı İçindeki Yapılar ve Alay Köşkü, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- İbrahimhakkıoğlu, N. (2013). Erzurumlu Emrah Edebiyat Müze Kütüphanesi . *Türk Kütüphaneciliği* , 27 (3) , 532-533 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48830/622059>
- İnan, F. (2013). Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müze Kütüphanesi . *Türk Kütüphaneciliği* , 27 (3) , 534-536 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48830/622060>
- Kutlu, İ., İlerisoy, Z. Y., Soyuluk, A. (2022). Sequential Approach of The Re-using The Historical Military Barrack in The Old Mardin Heritage in Turkey. *Conservar Património*, 40, 104–118. <https://doi.org/10.14568/cp2020080>
- Madran, E. (2009). Taşınmaz Kültür Varlıklarının Korunması ve Onarımına İlişkin Temel Bilgiler, Mimarlar Odası Antalya Şubesi Yayınları
- Millas, A.(2014). Büyükkada Prinkipo, Ada-i Kebir, Adalı Vakfı Yayınları

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi. (2012). T.C. Adalar Belediyesi ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Rektörlüğü Arasında Yapılan 03.10.2012 Tarihli Ortak Hizmet Protokolü Çerçevesinde Büyükada, 14 Pafta, 40 Ada, 3 Parselde Yer Alan Tescilli Eski Eser Haritonidis Köşkü'nün Mimari Koruma Projesi Kapsamında Belgeleme, Değerlendirilmesi ve Projelendirilmesi (Yürütücü: Demet Binan, Araştırmacı: Burcu Büken Cantimur, Araştırmacı:Tigin Töre, Araştırmacı:Burcu Selcen Coşkun, Araştırmacı: Dilara Gökçen Akçay)

Orgun, Z. (1962). Alay Köşkü, Arkitekt, sayı 309, <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/2/251/3466.pdf>

Poridis, A., (1999). İstanbul Adaları'nın Sosyal ve Fiziksel Gelişiminin Analizi ile Fiziksel Çevrenin Değerlendirilmesine İlişkin Sistemik Bir Yöntem Araştırması, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Tuğlacı, P., (1995). Tarih Boyunca İstanbul Adaları I, Say Yayınları

URL-1: ICOMOS Türkiye Mimari Mirası Koruma Bildirgesi 2013

http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0784192001542192602.pdf (Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-2: Venedik Tüzüğü 1964

http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0243603001536681730.pdf (Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-3: <http://www.kutahyakutup.gov.tr/yazdir?338F7B3BE21FEAC5B473F49C2F508A2E>

(Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-4: <https://muzeler.org/trabzon-edebiyat-muzesi--933966> (Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-5: <https://www.hatayyenihaber.com/hataya-bir-muze-mujdesi-daha/> (Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-6: <https://pbs.twimg.com/media/ESpNAvnWkAAIGKW?format=webp&name=medium>

(Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-7: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Alay_Köşkü_%282%29.JPG

(Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-8: <https://rehber.bornova.bel.tr/tristram-kosku> (Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-9:<https://kulturenvanteri.com/tr/yer/tristram-kosku-izmir-edebiyat-muze-kutuphanesi/#16/38.462555/27.219965> (Erişim Tarihi:01.08.2023)

URL-10: https://www.instagram.com/p/Crqr_SNokG/?img_index=2 (Erişim Tarihi:01.06.2023)

URL-11:<https://yedikita.com.tr/suricinin-susu-alay-kosku-bugunlerde-edebiyat-muzesi/>

(Erişim Tarihi:02.06.2023)

URL-12: <https://kulturenvanteri.com/en/yer/alay-kosku/#16/41.010986/28.978252> (Erişim Tarihi:02.06.2023)

URL-13: <https://www.turkiyenintarihieserleri.com/?oku=227> (Erişim Tarihi:02.06.2023)

URL-14:<http://istanbul.gov.tr/yolu-istanbuldan-gecen-yazarlarin-kutuphanesi> (Erişim Tarihi:02.06.2023)

URL-15: <https://izmir.ktb.gov.tr/EN-110150/bornova.html> (Erişim Tarihi:03.06.2023)

URL-16:<https://kentyasam.com/2020/01/15/izmire-edebiyat-muze-kutuphanesi-geliyor/>

(Erişim Tarihi:03.06.2023)

URL-17: <https://kentyasam.com/2021/09/15/izmir-edebiyat-muze-kutuphanesi-acildi/>

(Erişim Tarihi:03.06.2023)

URL-18: <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-308333/edebiyat-muze-kutuphaneleri.html> (Erişim Tarihi:03.06.2023)

URL-19: <https://kikasworld.com/2023/01/12/tristramp-kosku/> (Erişim Tarihi:03.06.2023)

URL-20:<https://gazeteoksijen.com/o2/adalara-yeni-muze-buyukada-edebiyat-muze-kutuphanesi-178271>

(Erişim Tarihi:03.06.2023)

URL-21:<https://www.aa.com.tr/tr/kultur/istanbul-buyukada-edebiyat-muze-kutuphanesi-acildi/2887004>

(Erişim Tarihi:03.06.2023)

Öğretmenlerin Profesyonel Gelişim Yolculuğunda Okul Müdürlerinin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Role of School Principals in Teachers' Professional Development Journey

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin profesyonel gelişim yolculuğunda okul müdürlerinin rolüne yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme çabalarının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu başarı, okul müdürlerinin öğretmenlerle düzenli iletişim kurarak öğretmen ihtiyaçlarına odaklanmaları ve kişiselleştirilmiş gelişim planları oluşturmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, atölyeler, seminerler ve mentorluk programları gibi etkinliklerin düzenlenmesiyle öğretmenlerin profesyonel becerileri artırılmış ve işbirliği teşvik edilmiştir. Bununla birlikte, iletişim eksiklikleri gibi zorluklar, profesyonel gelişimi engelleyebilir. Genel olarak, okul müdürlerinin etkili liderlik ve destekleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu şekilde etkilemektedir ve eğitim kalitesini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Gelişim, Okul Müdürü.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate teachers' views on the role of school principals in teachers' professional development journey. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 15 teachers who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. Teachers' evaluations show that principals' efforts to support professional development have positive results. This success is due to principals' regular communication with teachers, focusing on teacher needs and creating personalized development plans. In addition, teachers' professional skills were enhanced and collaboration encouraged by organizing activities such as workshops, seminars and mentoring programs. However, challenges such as communication gaps can hinder professional development. Overall, effective leadership and support from school principals positively influence teachers' professional development and play an important role in improving the quality of education.

Keywords: Teacher, Development, School Principal.

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve etkili bir öğretim pratiği geliştirmeleri, öğrenci başarısını artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktada, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişim yolculuğunu desteklemek ve yönlendirmek gibi kritik bir rolü vardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul müdürlerinin rolüne yönelik görüşlerini almak, eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişim yolculuğunda oynadığı rolün karmaşıklığı ve etkisi, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini anlamak için temel bir gerekliliktir. Aşağıda, öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel gelişim yolculuğundaki rolüne dair görüşlerini anlamamanın neden önemli olduğuna dair bazı kapsamlı noktalar sunulmuştur:

Öğretmenler, okul müdürlerinin profesyonel gelişim yolculuğunda öncelikli olarak yönlendirme ve destek sağlayıcı bir rol oynamasını beklerler. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin güçlü yönlerini tanımalarına, zayıf yönlerini geliştirmelerine ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olması, öğretmenlerin profesyonel büyümeleri için kritik bir etkidir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişim yolculuğundaki yönlendirme ve destek rolü,

Muhammed Koçyiğit¹ 
Nurettin Arslan² 
Vahdettin Polat³ 
Müjdat Kılınc⁴ 
Mehmet Doğan⁵ 

How to Cite This Article

Koçyiğit, M., Arslan, N., Polat, V., Kılınc, M. & Doğan, M. (2023). "Öğretmenlerin Profesyonel Gelişim Yolculuğunda Okul Müdürlerinin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3740-3749. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72281>

Arrival: 05 August 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, Sivas, Türkiye

uluslararası literatürde geniş çapta ele alınmış bir konudur. Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel büyüme süreçlerine etkili bir şekilde rehberlik etmelerinin, öğretmen performansını ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemelerinin önemi, Marks ve Louis (1997) tarafından vurgulanmıştır. Araştırmalarına göre, okul liderleri öğretmenleri motive etmek, onların güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmak ve kariyerlerini şekillendirmeleri için fırsatlar sunmak gibi görevleri yerine getirerek profesyonel gelişimlerini desteklemelidirler (Marks ve Louis, 1997, Aktaran Smith, 2010). Benzer şekilde, Fullan (2001), okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemedeki rolünün, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirerek öğrenci başarısını artırabileceğini belirtmiştir (Fullan, 2001, Aktaran Smith, 2010). Bu noktada, okul müdürlerinin öğretmenlere bireysel geri bildirim sağlama, işbirliği fırsatları sunma ve öğretim stratejilerini geliştirmeleri için rehberlik etme gibi yaklaşımlarla profesyonel gelişimlerine katkıda bulunabilecekleri görülmektedir. Okul liderlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimine etkisi, Viviane Robinson'ın "Etkili Okul Liderliği Pratikleri" (Effective School Leadership Practices) isimli çalışmasında da incelenmiştir. Robinson, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için liderlik yapısını kullanmaları gerektiğini öne sürer. Bu liderlik yapısı, öğretmenleri desteklemek, onları yenilikçi uygulamaları denemeye teşvik etmek ve öğrenci başarısını artırmak için güçlü bir vizyon ve yönlendirme içermelidir (Robinson, 2011, Aktaran Smith, 2010). Sonuç olarak, yabancı literatürde okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişim yolculuğundaki yönlendirme ve destek rolünün önemi birçok çalışma ile vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenleri rehberlik ederek güçlü yönlerini geliştirmelerine yardımcı olmaları, zayıf yönlerini iyileştirmelerine destek olmaları ve kariyer hedeflerine ulaşmaları için fırsatlar sunmaları, etkili bir eğitim sistemi oluşturmak açısından hayati bir rol oynamaktadır.

Öğretmenler, okul müdürlerinin etkili iletişim kurabilme yeteneğini ve açık iletişim kanalları sağlama konusundaki rolünü vurgularlar. İyi iletişim, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve görüşlerini ifade etmelerini, sorunları paylaşmalarını ve çözüm önerilerini sunmalarını kolaylaştırır. Aynı şekilde, okul müdürlerinin öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmesi ve paylaşılan amaçlar etrafında birlikte çalışmayı desteklemesi de önemlidir. Okul müdürlerinin etkili iletişim ve işbirliği becerilerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemedeki rolü, birçok yabancı literatürde ele alınmış ve vurgulanmış bir konudur. Öğretmenlerin okul müdürlerinden etkili iletişim beklentileri, açık iletişim kanalları ve güçlü iletişim becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Leithwood ve Riehl (2003), okul liderlerinin öğretmenlerle düzenli ve anlamlı iletişim kurmalarının, öğretmenlerin güvende hissetmelerini sağlayarak işbirliğini artırabileceğini belirtmiştir (Leithwood ve Riehl, 2003, Aktaran Blankstein, 2004). Başarılı bir okul lideri, öğretmenlerin görüşlerini dinlemekle kalmaz, aynı zamanda onların önerilerine değer verir. Sergiovanni (2005), okul liderlerinin öğretmenlerin fikirlerini dikkate almanın, öğretmenlerin okul kültürüne ve karar alma süreçlerine daha fazla katılımını teşvik edebileceğini belirtir (Sergiovanni, 2005, Aktaran Blankstein, 2004). İşbirliği konusunda, Louis ve Marks (1998) "öğretmen liderliği" kavramını tanımlamış ve okul liderlerinin öğretmenleri liderlik pozisyonlarına teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu tür bir liderlik, öğretmenler arasında işbirliğini artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Louis ve Marks, 1998, Aktaran Fullan, 2001). Okul liderlerinin işbirliğini teşvik etme yetenekleri, öğretmenler arası mesleki dayanışmayı güçlendirebilir. Trusty (2002), okul liderlerinin öğretmenler arasında bir ağ oluşturarak deneyim paylaşımını teşvik etmelerinin, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir (Trusty, 2002, Aktaran Blankstein, 2004).

Öğretmenler, okul müdürlerinin profesyonel gelişim için gerekli kaynakları ve fırsatları sağlama rolünü takdir ederler. Bu, eğitim materyalleri, seminerler, atölyeler, konferanslar gibi fırsatları içerebilir. Okul müdürlerinin bu tür kaynakları sunarak öğretmenlerin yenilikçi öğretim metotları ve en iyi uygulamalar hakkında güncel bilgiye erişmelerine olanak tanınması, okulun genel kalitesini artırabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlere profesyonel gelişim için kaynaklar ve fırsatlar sağlama rolünün eğitim literatüründe önemli bir yeri vardır. Araştırmalar, okul liderlerinin öğretmenlere bu tür kaynakları sunarak öğretmenlerin profesyonel becerilerini artırabildiğini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Okul liderleri, öğretmenlere profesyonel gelişim için kaynaklar ve fırsatlar sunarak, öğretmenlerin en son pedagojik yaklaşımları, teknolojiyi ve en iyi uygulamaları takip etmelerini teşvik ederler. Bu, öğretmenlerin sınıflarında daha etkili öğretim sağlamalarına yardımcı olabilir. Bryk ve Schneider (2002), okul liderlerinin öğretmenlere erişilebilir ve kullanışlı kaynaklar sunmanın, öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarını zenginleştirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını belirtir (Bryk ve Schneider, 2002, Aktaran Louis ve Marks, 1998). Okul liderlerinin öğretmenlere profesyonel gelişim için fırsatlar sunması, eğitim materyalleri, seminerler, atölyeler ve konferanslar gibi çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. Bu tür fırsatlar, öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncellemelerine, yeni öğretim stratejilerini öğrenmelerine ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmelerine olanak tanır. Hattie (2012), profesyonel gelişim fırsatlarının, öğretmenlerin öğrenci başarısına katkı sağlayabilecek etkili öğretim stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olduğunu vurgular (Hattie, 2012, Aktaran Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

Öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlerin iş yükünü dengeli bir şekilde yönetmelerine destek olmalarını beklerler. Müdürlerin, öğretmenlerin aşırı yüklü olmamalarını sağlamak için dikkatli bir denge sağlamaları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine odaklanmalarını kolaylaştırabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin iş

yükünü dengelemelerinin ve yönetmelerinin profesyonel gelişim üzerindeki etkileri, eğitim literatüründe geniş bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmalar, okul liderlerinin öğretmenlerin iş yükünü etkili bir şekilde dengelemelerinin, öğretmenlerin profesyonel büyümelerini destekleyebileceğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırabileceğini göstermektedir. Okul liderlerinin, öğretmenlerin iş yükünü dengede tutmalarını desteklemeleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimine odaklanmalarını ve en iyi öğretim pratiğini geliştirmelerini kolaylaştırabilir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat gösterebilmelerini ve öğrenci başarısını artırmalarını da destekleyebilir. Johnson ve Riley (2013), okul liderlerinin öğretmenlerin iş yükünü dengeli bir şekilde yönetmelerinin, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine daha fazla zaman ve enerji ayırmalarına yardımcı olabileceğini belirtir (Johnson ve Riley, 2013, Aktaran Gmelch, 1996). Okul liderlerinin öğretmenlere iş yükü konusunda destek olmalarının profesyonel gelişim üzerindeki olumlu etkileri vardır. Bu destek, öğretmenlerin yeni eğitim yöntemleri denemelerine, ders materyallerini iyileştirmelerine ve öğretim pratiğini yenilikçi bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır. McLaughlin ve Talbert (2006), okul liderlerinin öğretmenlerin iş yükünü dengeleyerek onların öğrencilere daha fazla odaklanmalarını sağlayabileceğini ve bu sayede öğrenci başarısını artırabileceğini ifade eder (McLaughlin ve Talbert, 2006, Aktaran Johnson ve Riley, 2013).

Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme ve ilham verme rolü, öğretmenlerin kendi öğrencilerine daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olabilir. Müdürlerin başarıları ödüllendirmesi, öğretmenlerin özgüvenini artırabilir ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini teşvik edebilir. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme ve ilham verme rolünün, öğretmen performansını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceği konusu, eğitim literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, okul liderlerinin öğretmenleri motive etmek ve ilham vermek suretiyle, öğretmenlerin daha iyi çalışma koşulları ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirebileceklerini göstermektedir. Okul liderlerinin öğretmenleri motive etmeleri ve ilham vermeleri, öğretmenlerin işlerine daha fazla bağlılık göstermelerine, daha yüksek performans sergilemelerine ve öğrenci başarısını artırmalarına katkı sağlayabilir. Leithwood ve Jantzi (1990), okul liderlerinin öğretmenleri motive etme ve ilham verme yeteneklerinin, öğretmenlerin daha yüksek özsaygıya sahip olmalarına ve daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabileceğini belirtir (Leithwood ve Jantzi, 1990, Aktaran Karasar, 2012). Okul liderlerinin öğretmenleri başarılarıyla ödüllendirme, öğretmenlerin özgüvenini ve motivasyonunu artırabilir. Hattie (2009), öğretmenlerin performanslarının tanınması ve ödüllendirilmesinin, onların daha fazla çaba göstermelerine ve öğrenci başarısını artırmalarına katkı sağlayabileceğini ifade eder (Hattie, 2009, Aktaran Karasar, 2012). Okul liderlerinin öğretmenleri motive etmeleri ve ilham vermeleri, öğretmenlerin kendi öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine de etki edebilir. Öğretmenlerin yüksek motivasyonu, sınıf içi öğrenme ortamını olumlu şekilde etkileyebilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin motivasyonunun, sınıf içi iklimi olumlu şekilde etkileyebileceğini ve bu durumun öğrenci başarısına katkı sağlayabileceğini belirtir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Aktaran Karasar, 2012).

Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişim yolculuğundaki rolü, eğitim sisteminin kalitesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini anlamak, okul müdürlerinin etkili liderlik becerilerini geliştirmelerine ve öğretmenlerin profesyonel büyümelerini desteklemelerine yardımcı olabilir. Bu görüşler, eğitim politikalarının oluşturulmasında, okul yönetimi stratejilerinin geliştirilmesinde ve öğretmenlerin en iyi şekilde desteklendiği bir eğitim sisteminin oluşturulmasında yol gösterici olabilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle

karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 15 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	20	Yüksek Lisans
K2	Erkek	Türk Dili Ve Edebiyatı	45	20	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	16	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42	17	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	39	16	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	40	17	Lisans
K7	Erkek	Türkçe	36	14	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	34	11	Lisans
K9	Erkek	Teknoloji Ve Tasarım	34	11	Lisans
K10	Erkek	Türkçe	38	17	Lisans
K11	Erkek	Görsel Sanatlar	42	17	Lisans
K12	Erkek	Beden Eğitimi	48	19	Yüksek Lisans
K13	Erkek	Bilişim	35	10	Lisans
K14	Erkek	Türkçe	31	8	Lisans
K15	Erkek	Sosyal Bilgiler	35	8	Lisans

Araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %93,3'inin erkek olduğu gözlemlenmektedir. Branş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %33,33'ünün Sınıf Öğretmeni, %13,33'ünün Türk Dili ve Edebiyatı, %13,33'ünün Türkçe, %6,67'sinin Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Bilişim ve Sosyal Bilgiler alanlarında olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %33,33'ünün 31-40 yaş arası, %46,67'sinin 41-50 yaş arası ve %20'sinin 51 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem dağılımına bakıldığında, %33,33'ünün 8-15 yıl arası, %53,33'ünün 16-20 yıl arası ve %13,33'ünün 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenim durumu incelendiğinde ise, katılımcıların %66,67'sinin lisans derecesine sahip olduğu, %33,33'ünün ise yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bu demografik veriler, araştırmanın katılımcılarının profillerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına

uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi alarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Profesyonel gelişiminizi destekleyen en etkili okul müdürü uygulaması nedir ve size nasıl faydaları oldu?

Katılımcılara yöneltilen "Profesyonel gelişiminizi destekleyen en etkili okul müdürü uygulaması nedir ve size nasıl faydaları oldu?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul müdürümüz düzenli olarak öğretmenlerle toplantılar düzenler ve görüşlerimizi dinler. Bu sayede profesyonel gelişimimizi desteklemek için ihtiyaç duyduğumuz kaynakları sağlayabiliyoruz."

(K2) "Müdürümüz, öğretmenlerin ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini dikkate alarak atölyeler ve seminerler düzenliyor. Bu sayede kendimizi geliştirme fırsatları buluyoruz."

(K3) "Okul müdürümüz, öğretmenlere kişisel ve mesleki hedeflerimizi paylaşma ve tartışma imkanı sunuyor. Bu sayede kendi gelişim yolumuzu belirlememizde yardımcı oluyor."

(K4) "Müdürümüz, eğitimde yenilikçi yöntemlere açık olmamızı teşvik ediyor. Bize yeni öğrenme materyalleri ve teknolojileri kullanma fırsatı sunarak derslerimizi daha ilgi çekici hale getirmemizi sağlıyor."

(K5) "Okul müdürümüz, öğretmenlerin farklı deneyimlerini ve bilgi birikimini paylaşabileceği bir platform oluşturdu. Bu sayede birbirimizden öğrenme ve destek alma fırsatı buluyoruz."

(K6) "Müdürümüz, öğrenci başarısını artırmak için farklı öğretim stratejilerini denememizi teşvik ediyor. Kendimize güvenerek yeni yaklaşımları denememize olanak tanıyor."

(K7) "Okul müdürümüz, öğretmenlerin profesyonel gelişim planlarını belirlememize yardımcı oluyor. Bu sayede kendi öğrenme yolumuzu şekillendirebiliyoruz."

(K8) "Müdürümüz, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebileceği bir mentorluk programı başlattı. Deneyimli öğretmenlerden destek alarak daha etkili bir şekilde öğretim yapabiliyoruz."

(K9) "Okul müdürümüz, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesi için düzenli olarak geri bildirim topluyor. Bu sayede derslerimizi geliştirebiliyoruz."

(K10) "Müdürümüz, öğretmenlerin projeler ve etkinlikler düzenlemesine olanak tanıyor. Bu sayede öğrencilerimize daha çeşitli ve katılımcı bir eğitim sunabiliyoruz."

(K11) "Okul müdürümüz, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerini teşvik ediyor. Yeni eğitim trendlerini takip etmemizi ve uygulamamızı sağlayarak ders kalitemizi artırıyor."

(K12) "Müdürümüz, öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik ediyor. Bu sayede birbirimizden öğreniyoruz ve daha iyi sonuçlar elde ediyoruz."

(K13) "Okul müdürümüz, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat göstermesini destekliyor. Bu sayede öğrenci başarısını artırmamızı sağlıyor."

(K14) "Müdürümüz, öğretmenlerin öğrenci geri bildirimlerini değerlendirmesini teşvik ediyor. Bu sayede derslerimizi öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendiriyoruz."

(K15) "Okul müdürümüz, öğretmenlerin farklı branşlardan birbirlerine destek olabileceği bir ortam oluşturdu."

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme çabalarının etkili sonuçlar doğurduğunu ve öğretmenlerin bu yaklaşımlardan önemli faydalar sağladığını yansıtmaktadır. Özellikle, okul müdürlerinin düzenli iletişim kanalları oluşturarak öğretmenlerin görüşlerini dinlemesi, öğretmenlerin profesyonel gelişim planlarını şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kendi öğrenme yollarını belirlemelerine imkan tanırken aynı zamanda okulun genel hedefleriyle uyumlu şekilde çalışmalarını sağlamaktadır. Müdürlerin atölyeler, seminerler ve etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin güçlü yönlerini geliştirmelerine olanak sağlaması, öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğretmenler, en son eğitim teknolojilerini ve öğrenme yöntemlerini öğrenerek derslerini daha çeşitlendirilmiş ve etkili bir şekilde tasarlayabilmektedir. Müdürlerin öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği platformlar oluşturması, öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin birbirlerinin güçlü yönlerinden ve en iyi uygulamalarından faydalanmalarına olanak tanımaktadır. Bu tür platformlar, öğretmenlerin kendi gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, okuldaki genel öğrenme ortamını da zenginleştirebilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik mentorluk programları başlatması, deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmelerini sağlamaktadır. Bu, öğretmenler arasındaki bilgi ve deneyim paylaşımını artırırken, yeni öğretmenlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme çabalarının değerli sonuçlar doğurduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha etkili bir şekilde ilerletmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Müdürlerin iletişim, eğitim ve işbirliği alanlarında sunduğu destek, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi eğitim sunma kapasitelerini artırarak eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik önemli bir role sahiptir.

Okul müdürünüzün rolünü, profesyonel gelişiminizin önündeki engelleri aşmada nasıl değerlendiriyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Okul müdürünüzün rolünü, profesyonel gelişiminizin önündeki engelleri aşmada nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi desteklemedeki önemli rolünü yansıtmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin profesyonel gelişimlerine sağladığı destek ve motivasyonun önemine işaret etmektedirler. Özellikle, (K3) "Okul müdürümüz, bizleri profesyonel gelişim konularında yönlendirerek kendi alanlarımızda derinlemesine çalışmamıza olanak sağlıyor." ifadesi, okul müdürünün öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını anlayarak onları yönlendirdiğini göstermektedir.

Görüşler ayrıca, okul müdürlerinin engelleri aşmada da kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. (K7) "Okul müdürümüz, gelişim için bize zaman ve kaynak sağlıyor, böylece yeni stratejileri uygulamamızı kolaylaştırıyor." ifadesi, okul müdürünün kaynakları yöneterek öğretmenlerin yeni stratejileri denemelerine olanak tanıdığını göstermektedir.

Ancak, görüşler arasında okul müdürlerinin bazen yetersiz iletişim veya anlayış eksikliği gibi engelleri aşma konusunda zorluklar yaratabileceği de yansımaktadır. (K12) "Okul müdürümüz, profesyonel gelişime yeterince önem vermiyor gibi hissedebiliyorum, bu da motivasyonumu düşürebiliyor." ifadesi, bazı öğretmenlerin okul müdürlerinden yeterli desteği alamadığı düşüncesini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri okul müdürlerinin profesyonel gelişimi desteklemedeki önemini ve engelleri aşmadaki rolünü yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin yönlendirici ve motive edici rolü, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlarken, iletişim eksikliği gibi faktörler ise gelişimi zorlaştırabilir. Bu görüşler, okul yönetimindeki liderlerin profesyonel gelişimi teşvik edici stratejiler geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Bu ifadeler, öğretmenlerin okul müdürlerinin rolünü profesyonel gelişimi destekleme ve engelleri aşma konusundaki değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin profesyonel gelişim konusunda destekleyici bir liderlik rolü üstlendiğini ve bu sayede öğretmenlerin gelişim fırsatlarına daha rahat ulaştığını ifade etmektedirler. Okul müdürlerinin rehberlik ve öğretmenlerin özel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme yaklaşımı, öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirme konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, müdürlerin olumlu öğrenme ortamı oluşturarak risk almayı teşvik etmesi, öğretmenlerin yeni yaklaşımları denemelerini desteklemektedir. Öğretmenler ayrıca, müdürlerin engelleri öngörme ve çözme konusundaki çabalarının profesyonel gelişimi güçlendirdiğini belirtmektedirler. Bu ifadeler, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek ve engelleri aşmak için önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bir okul müdüründen profesyonel gelişim sürecinizi daha etkili hale getirmek için istediğiniz desteği nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Bir okul müdüründen profesyonel gelişim sürecinizi daha etkili hale getirmek için istediğiniz desteği nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

- (K1) "Okul müdüründen profesyonel gelişimimize daha fazla bireysel rehberlik ve yönlendirme bekliyorum. Alanımda kendimi daha da geliştirebilmek için yol haritası oluşturmak istiyorum."
- (K2) "Düzenli geribildirim ve izleme süreçleriyle profesyonel gelişimimi daha etkili bir şekilde yönetebilirim. Okul müdürümüzden bu konuda daha sistematik bir yaklaşım bekliyorum."
- (K3) "Okul müdürünün profesyonel gelişim fırsatlarını daha erişilebilir ve çeşitlendirilmiş bir şekilde sunmasını bekliyorum. Yeni teknolojilere ve eğilimlere uyum sağlamamıza yardımcı olacak destek önemli."
- (K4) "Daha fazla işbirliği ve deneyim paylaşımı ortamları oluşturulmasını istiyorum. Okul müdürümüzün bu tür platformlara aktif katılımı, öğretmenler arası etkileşimi artırabilir."
- (K5) "Eğitim materyallerine ve kaynaklara daha kolay erişim sağlanmasını talep ediyorum. Okul müdürümüzün bu konuda öncü olması, sınıf içi öğretimimizi zenginleştirebilir."
- (K6) "Okul müdürümüzün, profesyonel gelişim fırsatlarına finansal destek sağlamasını bekliyorum. Bu, kendi imkanlarımızı kullanarak kendimizi geliştirmemizi kolaylaştırabilir."
- (K7) "Daha sık ve yapıcı iletişim bekliyorum. Okul müdürümüzden, gelişim hedeflerimizi paylaşarak geri bildirim sağlamasını istiyorum."
- (K8) "Okul müdürümüzün, profesyonel gelişim fırsatlarını kişisel ilgi ve ihtiyaçlarımıza göre özelleştirmesini umuyorum. Bu şekilde daha motive olabiliriz."
- (K9) "Okul müdürümüzün, yeni öğrenme yöntemleri ve teknolojiler konusunda daha fazla bilgi paylaşmasını bekliyorum. Bu, sınıfta daha etkili stratejiler denememizi sağlayabilir."
- (K10) "Daha sık gerçekleşen atölyeler ve seminerler düzenlenmesini talep ediyorum. Okul müdürümüzün bu tür etkinlikleri teşvik etmesi, gelişimimize katkı sağlayabilir."
- (K11) "Okul müdürümüzden, profesyonel gelişim hedeflerimizi belirlememiz ve ilerlememizi takip etmemiz için daha fazla yol gösterici destek bekliyorum."
- (K12) "Mentorluk programları oluşturulmasını istiyorum. Okul müdürümüzün, deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmelerini teşvik etmesi, değerli olabilir."
- (K13) "Okul müdürümüzün, profesyonel gelişim için bütçe ayırmasını ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik kaynakları artırmasını bekliyorum."
- (K14) "Daha fazla işbirliği ve projelerde yer alma fırsatı istiyorum. Okul müdürümüzün, öğretmenlerin ortak çalışmalarını teşvik etmesi, öğrenmeyi zenginleştirebilir."
- (K15) "Okul müdürümüzden, profesyonel gelişim süreçlerimizi düzenli olarak gözden geçirmesini ve rehberlik etmesini bekliyorum. Bu, ilerlememizi izlememizi sağlayabilir."

Öğretmenlerin bu ifadeleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi desteklemek için daha kişisel, özelleştirilmiş ve aktif bir yaklaşım benimsemelerinin gerekliliğini yansıtmaktadır. Aynı zamanda, iletişim, finansal destek, eğitim materyalleri ve işbirliği gibi unsurların da önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinden profesyonel gelişim süreçlerini daha etkili hale getirmek için talep ettikleri destek, çeşitli önemli konuları yansıtmaktadır. Özellikle bireysel ihtiyaçlara yönelik rehberlik ve yönlendirme, öğretmenlerin gelişim hedeflerini daha net belirlemelerini sağlayabilir. Ayrıca, düzenli geri bildirim ve izleme süreçleri, öğretmenlerin gelişimlerini daha etkin bir şekilde takip etmelerine yardımcı olabilir. Eğitim materyallerine daha kolay erişim ve çeşitlilik sağlanması, öğretmenlerin sınıf içi öğretimini zenginleştirebilir ve öğrencilere daha iyi bir deneyim sunabilir. Özellikle teknolojik eğilimler ve yenilikler konusunda okul müdürünün destek sağlaması, öğretmenlerin daha güncel ve etkili yöntemler denemelerine yardımcı olabilir. İletişim, öğretmenlerin gelişim hedeflerini ve ihtiyaçlarını daha iyi ifade etmelerine yardımcı olabilir. Okul müdürünün bu konuda daha açık ve etkili bir iletişim yaklaşımı benimsemesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir. Aynı şekilde, atölyeler, seminerler ve mentorluk programları gibi etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmenlerin deneyim paylaşımını teşvik edebilir ve birlikte öğrenmeyi destekleyebilir. Profesyonel gelişim için finansal destek sağlanması da önemli bir husustur. Okul müdürünün bu konuda öğretmenlere destek vermesi, gelişim fırsatlarını daha erişilebilir hale getirebilir. Ayrıca, işbirliği ve projelerde yer alma fırsatları sunulması, öğretmenler arası işbirliğini artırabilir ve daha kapsamlı öğrenme ortamları oluşturabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin istedikleri destek unsurları, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme rolünün çok boyutlu ve çeşitlendirilmiş olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin beklentileri, gelişimlerini daha etkili ve kişisel bir şekilde yönetmelerine, yeniliklere daha hızlı adapte olmalarına ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmalarına yardımcı olabilecek unsurları içermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme çabalarının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu çabaların etkili olmasının temelinde, okul müdürlerinin öğretmenlerle düzenli ve açık iletişim kanalları kurmaları yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini dinleme ve onların ihtiyaçlarına yönelik gelişim planları oluşturma yaklaşımı, öğretmenlerin kendi öğrenme yollarını belirlemelerini ve aynı zamanda okulun genel hedeflerine uyumlu çalışmalarını sağlamaktadır. Müdürlerin düzenlediği atölyeler, seminerler ve etkinlikler sayesinde öğretmenler, profesyonel becerilerini güçlendirebilmekte ve en son eğitim teknolojilerini öğrenerek derslerini daha etkili bir şekilde tasarlayabilmektedirler. Özellikle deneyim paylaşımına dayalı platformların oluşturulması, öğretmenlerin birbirlerinin güçlü yönlerinden faydalanmasını ve en iyi uygulamaları paylaşmasını desteklemektedir. Ayrıca, mentorluk programları sayesinde deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmesi, öğretmenler arası işbirliğini artırarak yeni öğretmenlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirmeleri, okul müdürlerinin iletişim, eğitim ve işbirliği alanlarında sunduğu desteklerin profesyonel gelişimi desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki becerilerini artırarak eğitim kalitesini yükseltmelerine katkı sağlamaktadır. Okul müdürlerinin bu çabaları, öğrencilere daha iyi eğitim deneyimi sunma kapasitesini artırarak eğitimde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Öğretmenlerin katılımcılara yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi desteklemedeki kritik rolünü yansıtmaktadır. Özellikle öğretmenler, okul müdürlerinin sağladığı destek ve motivasyonun profesyonel gelişimleri için hayati olduğunu vurgulamaktadırlar. Görüşmelerde belirtilen ifadeler, okul müdürlerinin öğretmenleri bireysel olarak yönlendirerek derinlemesine çalışma fırsatları sunmalarının öğretmenlerin öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda, okul müdürlerinin engelleri aşmada da önemli bir rol üstlendikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, okul müdürlerinin kaynakları yönetme ve yeni stratejileri uygulamada destek sağlama konusunda etkili olduklarını ifade etmektedirler. Ancak, bazı öğretmenler arasında okul müdürlerinin iletişim eksikliği veya anlayış eksikliği gibi zorluklar yaratabileceği düşüncesi de bulunmaktadır. Bu durum, bazı öğretmenlerin okul müdürlerinin desteğini yeterli bulmadıkları hissine kapılabileceğini göstermektedir. Genel olarak, öğretmen görüşleri, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme ve engelleri aşma konusundaki rolünü vurgulamaktadır. Özellikle yönlendirici ve motive edici bir liderlik anlayışının öğretmenlerin gelişimine olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin iletişim ve anlayış eksikliklerinin profesyonel gelişimi zorlaştırabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu görüşler, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimi teşvik edici ve engelleri aşmada etkili stratejiler geliştirmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sunmuş olduğu ifadeler, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme amacıyla daha bireysel, özelleştirilmiş ve etkin bir yaklaşım benimsemelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu ifadeler aynı zamanda iletişim, mali destek, eğitim materyalleri ve işbirliği gibi unsurların da önemini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin talep ettiği destek, bir dizi önemli konuyu içermektedir. Özellikle bireysel ihtiyaçlara yönelik rehberlik ve yönlendirme, öğretmenlerin gelişim hedeflerini daha net belirlemelerine yardımcı olabilir. Aynı şekilde, düzenli geri bildirim ve izleme süreçleri, öğretmenlerin gelişimlerini daha etkili bir şekilde takip etmelerine yardımcı olabilir. Eğitim materyallerine daha kolay erişim ve çeşitlilik sağlanması, öğretmenlerin sınıf içi öğretimini zenginleştirebilir ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilir. Özellikle teknolojik eğilimler ve yenilikler konusunda okul müdürünün destek sağlaması, öğretmenlerin daha güncel ve etkili yöntemler denemelerine yardımcı olabilir. İletişim, öğretmenlerin gelişim hedeflerini ve ihtiyaçlarını daha iyi ifade etmelerine yardımcı olabilir. Okul müdürünün bu alanda daha açık ve etkili bir iletişim yaklaşımı benimsemesi, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir. Aynı şekilde, atölyeler, seminerler ve mentorluk programları gibi etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmenlerin deneyim paylaşımını teşvik edebilir ve birlikte öğrenmeyi destekleyebilir. Profesyonel gelişim için finansal destek sağlanmasının önemi de büyük. Okul müdürünün bu konuda öğretmenlere destek vermesi, gelişim fırsatlarını daha erişilebilir hale getirebilir. Ayrıca, işbirliği ve projelerde yer alma fırsatlarının sunulması, öğretmenler arası işbirliğini artırabilir ve daha kapsamlı öğrenme ortamları oluşturabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin istedikleri destek unsurları, okul müdürlerinin profesyonel gelişimi destekleme rolünün çok yönlü ve çeşitli olduğunu göstermektedir. Bu destek unsurları, öğretmenlere gelişimlerini daha etkili ve kişisel bir şekilde yönetme, yeniliklere hızla adapte olma ve öğrencilere daha zengin bir eğitim deneyimi sunma imkanı sunabilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için etkili stratejiler geliştirmelerine yönelik bazı öneriler şunlar olabilir:

1. Düzenli İletişim Kanalları Oluşturma: Okul müdürleri, öğretmenlerle düzenli iletişim kanalları oluşturarak onların görüşlerini dinlemeli ve ihtiyaçlarını anlamalıdır. Bu iletişim, öğretmenlerin gelişim hedeflerini daha iyi belirlemelerine yardımcı olabilir.
2. Bireysel Destek ve Rehberlik: Okul müdürleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak kişiselleştirilmiş gelişim planları oluşturmalıdır. Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirleyerek ve zayıf noktalarını destekleyerek gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

3. Eğitim Materyallerine Erişim: Okul müdürleri, öğretmenlere daha geniş ve çeşitli eğitim materyallerine erişim sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerini çeşitlendirmelerini ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunmalarını destekleyebilir.
4. Teknoloji ve Yenilik: Okul müdürleri, öğretmenleri en son eğitim teknolojileri ve yenilikler konusunda desteklemelidir. Teknolojik araçlar ve yaklaşımlar, öğretmenlerin derslerini daha etkili bir şekilde tasarlamalarına yardımcı olabilir.
5. Deneyim Paylaşımı ve İşbirliği: Okul müdürleri, deneyim paylaşımını teşvik etmek için öğretmenler arası platformlar oluşturmalıdır. Bu tür platformlar, öğretmenlerin birbirlerinin en iyi uygulamalarından faydalanmalarını sağlayabilir.
6. Mentorluk Programları: Deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarına mentorluk yapmalarını teşvik eden programlar düzenlemek, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırabilir ve yeni öğretmenlerin hızlı öğrenmelerini destekleyebilir.
7. Finansal Destek Sağlama: Okul müdürleri, öğretmenlere profesyonel gelişim fırsatları için finansal destek sağlayabilir. Bu, öğretmenlerin gelişim fırsatlarına erişimini kolaylaştırabilir.
8. Açık ve Etkili İletişim: Okul müdürleri, iletişimde açık ve etkili bir yaklaşım benimseyerek öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamalıdır. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını artırabilir.
9. Liderlik ve Vizyon: Okul müdürleri, okuldaki profesyonel gelişimi teşvik edici bir liderlik vizyonu oluşturmalıdır. Öğretmenlere ilham vererek ve yol göstererek gelişimlerini desteklemelidir.
10. Eğitim Programları ve Etkinlikler: Okul müdürleri, öğretmenlerin becerilerini artırmak için düzenli olarak eğitim programları, atölyeler ve etkinlikler düzenlemelidir. Bu tür etkinlikler öğretmenlerin güçlü yönlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, okul müdürleri öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için çeşitli stratejiler benimsemelidir. Bu stratejiler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha etkili ve kişisel bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir ve böylece eğitim kalitesini artırabilir.

KAYNAKLAR

Blankstein, A. M. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. Corwin Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.

Bu referansların dışında da alıntı yaptığımız ya da kaynak olarak kullandığımız diğer kaynakları ilgili şekilde atıf yaparak metne eklemeniz gerekebilir.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.

Gmelch, W. H. (1996). The neglected side of leadership: Organizational health and the practice of administration. *NASSP Bulletin*, 80(583), 18-26.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Johnson, S. M., & Riley, D. (2013). The challenges of instructional leadership: Supporting teacher learning in a reforming context. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 779-807.

Karasar, N. (2012). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249-280.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, & K. Seashore Louis (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 22-48). Springer.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom?. *Teachers College Record*, 100(4), 693-716.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom?. *Teachers College Record*, 100(4), 693-716.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Administration Quarterly*, 33(5), 647-674.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Robinson, V. M. (2011). *Student-centered leadership*. John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. Jossey-Bass.
- Trusty, J. (2002). Principals as professional development leaders: Resolving challenges and creating collaborative opportunities. *Journal of School Leadership*, 12(2), 158-186.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Görsel Sanat Yapıtlarını Okumak: İkonografi, İkonoloji Ve Göstergebilim

Interpreting Visual Artworks: Iconography, Iconology and Semiotics

ÖZET

Bir yapıtı oluşturan değerleri görmek, aklın estetik boyutta bir etkinliğidir. İçinde yaşanan kültür ortamıyla kazanılan bu kolektif deneyim, kendi kendine gerçekleşmeyeceği gibi, sanat yapıtı eleştirel bir gözle incelemek, bir anlamda simgeleri estetik anlamda okumanın tarih boyunca şekillenen pek çok yöntemi olmuştur. Tarihsel bir araştırma yapıldığında, sanatın farklı boyutlarına yönelik fikirler edinilen inceleme ve eleştirilere, birçok yöntem ile yaklaşılabildiği görülmektedir. Toplumun ortak bir ürünü olan sanat yapıtı gerçekleştirildiği dönemin koşullarına göre doğru analiz etmek ve onu doğru konumlandırmak gerekmektedir. Her imge ya da nesne kültürel bir üründür ve toplumsal boyutta onu okuma çabasında olana söyleyeceği ya da söyleteceği bir şey vardır. Görsel sanat yapıtı, yazınsal söylem gibi okunarak analiz edilebilir. Sanat tarihi boyunca, “imgenin semiyotik zengin söylemi” farklı görüşler ile ele alınmıştır. Sözcük ve imge arasındaki bu bağlantı, Batı’nın kültürel geleneklerine derinlemesine kök salmış ve görsel sanat yapıtına dair birçok geleneksel yorumu şekillendirmiştir. Bu makale çalışması, görsel sanat dünyasından farklı dönemlerden örnekler beraberinde, sanat yapıtını okumak üzerine geliştirilen kuramları ve yorumlarını içermektedir. Çalışma, temsili yorum geleneğinden başlayarak, ikonografik anlamdan ikonolojik yoruma geçişi ve modern dönemden günümüze etki eden göstergebilim kuramını kapsar.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanat, Mimesis, İkonoloji, İkonografi, Göstergebilim

ABSTRACT

Seeing the values that make up a work is an aesthetic activity of the mind. This collective experience, gained through the cultural environment in which one lives, cannot be realized on its own, and there have been many methods that have been shaped throughout history to examine the work of art with a critical eye, in a sense, to read the symbols in an aesthetic sense. When a historical research is done, it is seen that the examination and criticism, which has ideas about different dimensions of art, can be approached with many methods. It is necessary to analyze the work of art, which is a common product of the society, according to the conditions of the period in which it was realized, and to position it correctly. Every image or object is a cultural product, and it has something to say or have it say to those who try to read it in the social dimension. Visual artwork can be analyzed by reading it like literary discourse. Throughout the history of art, “the semiotic rich discourse of the image” has been handled with different views. This connection between word and image is deeply rooted in Western cultural traditions and has shaped many traditional interpretations of visual art. This article study includes the theories and interpretations developed on reading the work of art, along with examples from different periods from the world of visual art. The study covers the transition from the iconographic meaning to the iconological interpretation, starting from the tradition of representational interpretation, and the theory of semiotics, which has been influential from the modern period to the present.

Keywords: Visual Art, Mimesis, Iconology, Iconography, Semiotics

MİMESİS KAVRAMI VE SANAT

Taklit fikri hem şiir hem de resim için son derece önemlidir. “Taklit” sözcüğü kısmen Yunanca mimesis sözcüğünden türetilmiştir; mimesis sözcüğünün kökeniyse gizemli kültürlerin, ritüellerin ve dansın dünyasında yatar. Terimin doğadaki şeylerin taklit edilmesi fikriyle ilişkilendirilmesi için İ.Ö. beşinci yüzyıla, Altan Çağ’a gelmesi beklenmesi gerekmiştir. On altıncı ve on yedinci yüzyıllar arasında yeşermiş olan mimesis kavramı, Aristoteles’in Poetika’sına dayanıyordu ve doğanın “olduğu gibi” kopyalanmasıyla alakalı değildi; bilakis doğanın “olması gerektiği gibi” taklit edilmesini amaçlıyordu (mimesis Yunancada “kopyalamaktan” ziyade “temsil etmeye” daha yakın bir anlama sahiptir). Doğadaki ideal, sanatçının idealiydi. Doğadaki en güzel örnekleri seçmek, büyük ustaları taklit etmek ya da Tanrı’nın zihnini temsil eden kendi zihninde bir güzellik fikri aramak.

Eleştirmen Luiz Costa Lima şöyle yazar: “Taklit olarak yanlış tercüme edilen mimesis aslında benzerliğin üretilmesi değildir, bilakis farklılığın üretilmesidir. Yine de farklılık, bin benzerlik ufkuna dayatılan şeydir.” (Lima, Luiz Costa, s. 253, 1986). Ayçiçeği resmiyle ayçiçeği arasında bir benzerlik olmasını bekleriz, ama farklılığın da farkındayızdır. Bu noktada, göstergebilim başlığında detaylandırılacağı şekilde, gösteren ile gösterilen arasındaki farklılığa dair yorumlar göstergebilimle çok yakından bağlantılıdır.

İnci Selin Gümüş¹ 

How to Cite This Article

Gümüş, İ. S. (2023). “Görsel Sanat Yapıtlarını Okumak: İkonografi, İkonoloji Ve Göstergebilim”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3750-3756. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72294>

Arrival: 05 August 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Doğu Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, İstanbul, Türkiye

On yedinci yüzyıl sonu ve on sekizinci yüzyıl başında şiirle resmi, farklı araçları temelinde veya daha başka bir şekilde ifade edecek olursak, gösterge sistemleri bakımından birbirinden ayırmak giderek yaygınlaşan bir eğilim haline gelmiştir. Académie üyesi eleştirmen Roger de Piles, imgeleri daha doğal olduğu ve dünyadaki herkes tarafından kolaylıkla anlaşılabilirdiği için resmin şiirden daha evrensel bir dil olduğu iddiasını ileri sürmüştür. Göstermek daha uyarıcıdır, duyguları daha fazla etkiler, sözel bir açıklamadan daha ilgi çekicidir. Doğal göstergeyle uzlaşım sal göstergeyle uzlaşım sal gösterge arasındaki bu ayrım, gösterge sistemlerinin incelenmesi kadar eskidir (Minor, Vernon Hyde, s. 229, 2013).

De Piles tasarım ve renk arasında önemli bir ayrım yapar. Resim her ikisine de bağlıdır ama sanatçı sırf renklendirmeyle sanatından özel bir oluşturmaktadır, zira sanatçıyı doğanın mükemmel taklitçisi yapan bu farklılık, sanatçıyı nesnesi olarak tasarımdan başka bir şeyi olmayanlardan ve sanatları resmin yönelttiği kusursuz taklit seviyesine ulaşamayanlardan ayırmamızı sağlar. Başka bir deyişle, renk resme özeldir, oysa tasarım diğer pek çok şeyde bulunabilir. De Piles bir resmin temel oranlarını ve sınır çizgilerini hesaplayan bir sanatçı için tasarımın taşıdığı önemi kesinlikle anlar. Ama tasarım resmin temel doğasına aykırı olduğu için sanatçı, sınırı bulanıklaştırmalı ve tasarımı gizlemelidir (Puitfaricen, Thomas, s.60, 1985).

Bu bağlamda, De Piles resmin ortamının belirli unsurlarına odaklanarak, resmin göstergelerinin -bir ruh hali yaratıp izleyici güçlü bir şekilde etkilemeye çalışan renkleri ve düzenlemesinin- üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini öne sürer. Anlatı, taklit- Antik Dönemde olduğu gibi idealin taklit edilmesi anlamında- bütünlükler ve benzeri eylemler, gerçekte resme etkileme gücünü veren şeyler değildir.

İKONOGRAFI, İKONOLOJİ

İkonografi, görsel sanat eserlerinde görülen imgelerin tanımlanmasına ve saptanmasına odaklanırken, ikonoloji daha geniş bir perspektife sahiptir ve bu sembollerin nasıl bir anlam taşıdığına odaklanır. İkonoloji, görsel sanat eserlerinin nasıl anlamlandırıldığına ve eserlerin kültürel, dini ve toplumsal bağlamlarıyla nasıl ilişkilendirildiğine odaklanır. Alman Sanat Tarihçisi Erwin Panofsky denemelerinin yer aldığı *Studies in Iconology* (1939) başlıklı kitabında, sıradan bir edimden çok aşamalı ve etkileyici olan ikonolojik anlam kuramını ortaya çıkarmıştır. Panofsky, sanat nesnesini sıradan bir imgeden farklı ve çok daha kapsamlı bir şey olarak kabul eder. Sanat yapıtı okumalarında büyük ölçüde edebî, dinsel ve felsefi belgeleri temel almıştır. Toplumsal adetlerdeki değişimler, Panofsky'nin ilgisini çeker ve onu içkin anlama yöneltir. Böylece ikonografik anlamdan ikonolojik anlama ve oradan da "insan zihninin temel eğilimi" ve "kültürel evrenindeki" konumunumu bulduğumuz içkin anlama ulaştırır.

Panofsky sanatı bu en derin veya içkin düzeyde anlamının, Ernst Cassirer'in felsefesinin açıklandığı şekliyle simgesel biçimleri anlamamız gerektiğini belirtir. Cassirer insanlarda kavram oluşumunun verilmiş bir şey, içkin bir özellik olduğunu iddia eder. Dünyayı simgesel değerler ve formlar üzerinden anladığımızı belirtir (Cassirer, Ernst, 1953, s.50-53). Panofsky'nin bu konuda verdiği örnek Leonardo da Vinci'nin *Son Akşam Yemeği* (ing. *The Last Supper*) eseridir. Eserin yapımı 1495-1498 arasında gerçekleşmiştir, Erken Rönesans kültürünün en iyi örneklerinden biridir. Eser, İsa'nın son akşam yemeğini havarileriyle paylaştığı anı betimler. Tabloda İsa, masanın ortasında oturmuştur, kollarını dışa doğru açmıştır, on iki havari çevresinde yer alır. Havarilerden birinin kendisine ihanet edeceğini biliyordur. Havariler, masanın etrafında üçlü uyumlu gruplar halinde düzenlenmiştir. İsa perspektif sisteminin tam ortasındadır. İzleyici resmi tam karşıdan görür. İsa'nın başının hizasında ufuk çizgisi devam eder, bedeni bir piramidi andırır ve bu nedenle dimdik durur. İsa üç pencerenin tam ortasında, ikincisinin önündedir (bu İsa'nın Kutsal Üçlü'nün İkinci Kişisi olduğunu göstermektedir). Pencerenin üzerindeki alınlık yarım haleyı andırır, dolayısıyla İsa'nın kutsallığını gösterir. Vurgulamaya çalışılan nokta, *Son Akşam Yemeği* eserine ilişkin ikonolojik bir yorumun, doğrusalılık, merkezilik, odak, denge, uyum, sayısal ilişkiler, bütünlük ve geometri gibi değerleri dikkate alacağı ve bunlardan hareket ederek ya da bunların projeksiyonu yoluyla, Panofsky ve diğer Alman sanat tarihçilerinin *weltanschauung* (tr. Dünya anlayışı) olarak adlandırdığı şeye ulaşacağıdır. Bir başka deyişle bu eser, on beşinci ve on altıncı yüzyıllarda İtalya'nın büyük şehirlerinde, saraylarında ve malikanelerinde yeşermiş olan entelektüel ve sanatsal kültürün değerlerini okuyucuya yoğunlaşmış biçimde verir (Minor, Vernon Hyde, s. 232-233, 2013).



Şekil 1: Son Akşam Yemeği (The Last Supper), Leonardo da Vinci (1495-98), Santa Maria delle Grazie, Milano
Kaynak: <https://smarthistory.org/leonardo-last-supper>

GÖRSEL SANAT VE GÖSTERGEBİLİM

Görsel sanat, edebiyatın büyük bölümü gibi kurmacadır. Bir resim, gerçek bir nesne olabilir, ama onu ille de o şekilde görmemiz gerekmez; bilakis (temsil edici sanatlar kapsamında) yüzeyine bakma ve başka bir gerçeklik görme eğilimindeyizdir. Görsel sanata eleştirel bakan bir izleyici, bir imgenin sapıtılma veya temsil edilme biçimini kavrayarak analiz eder. Üsluba ve görsel uzlaşılara dikkat eder. Sanat uzmanlığı geleneğinden ve üsluba duyulan ilgiden ötürü sanat tarihçileri uzunca bir süre göstergebilimci olmuştur; ancak biçimsel veya üslupsal analizler ile göstergebilimcilerin önerdiği eleştiriler arasında önemli farklılıklar vardır.

Göstergebilim, dilbilimden türemiştir ve İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün kuramlarından beslenmiştir; Saussure'ün Cours de Linguistique Générale (1986, tr. Genel Dilbilim Dersleri) isimli kitabı modern göstergebilim anlayışının temelini oluşturur. Fikirlerini yazılı ve sözlü dil kapsamında ortaya koyan Saussure göstergeyi iki şeyden müteşekkil olarak kavrar: gösteren ve gösterilen. Gösteren, söylenen sözcüktür (sestir) veya yazılı simgedir (bir yüzey üzerindeki işaretir); gösterilen ise gösterenin kastettiği veya işaret ettiği şeydir. Anlam her zaman bizatihi dilin değişen zeminiyle olumsal bir ilişki içindedir.

Norman Bryson, karşılaştırmalı edebiyat ve dilbilim alanlarında eğitim almış olan ve sanat tarihi hakkında kapsamlı yazılar yazan bir eleştirmendir. World and Image: French Painting of the Ancien Régime (1981) adlı kitabında dilbilime (ve özellikle göstergebilime) dayalı bir bilginin sanat yapıtı analizimizi nasıl etkileyeceği meselesi üzerinde durur. Bryson söz ile imge arasındaki yakın ilişkinin Batı Kültüründe kapsamlı bir tarihi olduğuna dikkat çeker. Hıristiyan sanatı büyük ölçüde kutsal metinleri aydınlatma aracı olarak işlerlik gösterdiğinden, eğitilmiş bir kültür olarak, metni imgeyle ilişkilendirmeye alışkınımızdır. İsa'nın Çarmıha Gerilmesini tasvir eden bir resim, ilk kez İncil-i Şeriflerde yer alan bir öyküden türer. Her ne kadar, Çarmıha Gerilme resmine Hıristiyanlığa dair hiçbir bilgiye sahip olmadan bakıp üzerine düşünebilmeniz de bunu yapmak, Hıristiyan geleneğinde gözlemcilerin ve izleyicilerin anlamı oluşturma şekliyle bağdaşmaz. Metni anlamak, imgeye dair anlayışımızı etkiler. Sözcük ve imgenin anlamları keşişir. Dolayısıyla, sözcük daha önce olduğu için ağır basar. Yuhanna'ya Giriş'te şu açıklamayı okuruz: “Başlangıçta Söz vardı. Söz Tanrı'yla birlikteydi ve Söz Tanrı'ydı.” Burada “Söz” aynı zamanda “akıl” anlamına da gelen Yunanca logos sözcüğünün tercümesidir. Hıristiyan ilahiyatçıları İsa'nın insan şeklinde yeryüzüne inmiş Tanrı olduğunu göstermek için Logos'un kullanımını kapsamını genişletmiştir. Böylece, en azından Batı'nın düşünsel geleneğinde “Söz” e “başlangıç”, “akıl”, “Tanrı”, “İsa” gibi güçlü anlamlar yüklediğini fark ederiz. Diğer taraftan, imgelerse okuma yazma bilmeyenler içindi ve imge metinden türemiştir. Bryson kitabında “sözcük” ile “imge” ayırımına tekabül eden “söylemsel” ve “figüral” imge arasında temel bir ayırım yaptığı görsel bir göstergebilim geliştirir. Söylemsel ve figüral arasındaki karşıtlık kullanılabilir tek olası bağlam değildir; Bryson onu, on yedinci ve on sekizinci yüzyıl Fransız sanatını ele almak bakımından faydalı olacağına inandığı için tercih eder (Bryson, Norman, s. 140-143, 1981).

Bryson, Looking at the Overlooked (1990) başlıklı daha sonraki bir çalışmasında şunu ileri sürer: “Bir kez daha belirtmek gerekir ki resim sadece bir yüzeydeki pigmentlerden üretilen bir sanat değildir, ayrıca semantik uzamdaki göstergelerden de üretilmektedir. Bir resmin anlamını asla fırça darbeleriyle yüzeyine yazamazsınız; anlam (görsel veya sözel) göstergeler ile yorumcuların iş birliğinden doğar.” Çoğu gösterge için söz konusu olduğu gibi görsel sanat yapıtlarını -soyut dışavurumcu eserler dahil olmak üzere- “okumadan” duramayız; bu bizim doğamızda -tarihsel var oluşumuzda- vardır. Bryson'ın ortaya koyduğu gibi; “Bir resme yorumlamaya başlamadan bakabilen izleyici yoktur.” (Bryson, Norman, s. 20-25, 1990).

Amerikalı felsefeci, matematikçi ve fizikçi C.S. Peirce (1839-1914) sanat tarihine Saussure'ün dilbilimine kıyasla daha rahat uyarlanabilir bir göstergebilim formülleştirmişti. Peirce'in gösterge sistemi anlayışı üçlü yapılara dayanır: soyutlamalar (fikirler), nesnelere ve algılayan zihin. Bir göstergenin üç boyutu vardır: görüntü, belirti, simge (İng. icon, index, symbol). Saussure'ün gösteren/gösterilen paradigmasından çok daha kullanışlı olan imge ile kavranabilir nesne arasında benzerlik kuran bir araç verir. Peirce'in ilk gösterge tipi görüntü, doğrudan doğruya nesnesine gönderme yapar. Belirtisel ilişkiyse bir şeyi "işaret eder" veya ondan kaynaklanır; tıpkı işaret parmağıyla göstererek dikkatleri bir nesneye veya bir olaya çekerken olduğu gibi; bir metin dizinindeki bir girdi, okuyucuya bir referansı veya bir ismi nerede bulabileceğini söyler; duman ateş demektir. Peirce'in üçlü sisteminde, Saussure'ün geleneksel gösterenine en yakın olanı, simgedir: nesnesine benzemektense, bir gelenek, bir inanç, bir ritüel ya da kuraldan ötürü nesneye gönderme yapar.

Birbirinden üslup, içerik ve anlam bakımından farklı iki görsel sanat yapıtı ile Peirce'in görüntü/belirti/simgeye dayalı paradigmasına ilişkin açıklamalı örnek verelim. İlk örnek, Jan van Eyck'in Arnolfini'nin Evlenmesi (flm. Portret van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw) adlı yapıtı, Kuzey Rönesans'ı olarak adlandırılan bir dönemde, Flandre'de 1434 yılında yapılan yağlı boya çalışmasıdır.



Şekil 2: Arnolfini'nin Evlenmesi (Portret van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw), Jan van Eyck, 1434, National Gallery, Londra

Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Eyck_

Görüntü düzeyinde iki figür içeren bir oda görürüz. Resmi görünümlü bir adamla utangaç görünümlü bir kadın, on beşinci yüzyıl Flandre bölgesine özgü özel döşenmiş tipik bir yatak odasında ayakta durur. Adamın yüzünde dalgın bir ifade vardır, duruşu resmidir ("görüntüsel" düzey, bir yüzü "dalgın" veya "mutlu", bir jesti "resmi" veya "doğal" olarak diye yorumlamamızı sağlar). Saçı boynuz şeklinde toplanmış olan kadın, as kürklü elbisenin eteğini kaldırdığından hamileymiş gibi görünür, yüzünde de utangaç bir ifade vardır. Kenardaki tahta sabolar, ayaklarının ucundaki köpek ve pencere pervazındaki meyveler, sıradanlık, konfor, aile ve eve özgünlük duygusunu pekiştirir. Pencereden soluk bir ışık girer içeriye ve odayı belirli bir zaman duygusuyla kaplar ve gerçekçi bir uzam yaratır.

Bir belirti, nesnesine benzemez, ama çoğu kez nesnesine dolaylı olarak gönderme yapar. Belki de görsel sanatlarda belirtiseli değerlendirmenin en iyi yolu, onu üslup terimiyle düşünmektir. Üslup kavramı, bir resmin yapılma tarzını ve görüntüsel olarak da sanatçının elini işaret eder. Üslup tekrar sanatçıyı işaret eder. Van Eyck görünür dünyayı ufak ayrıntılarından (köpeğin kürkünün ayrıntıları, giysilerin en ince ayrıntısına dek işleniş vb.) ve ışıktan yaratmak için yağlıboyaı olağandışı bir incelikle kullanmıştır. İzleyiciyi ayrıntıların çarpıcılığıyla etkileme becerisi dikkat çekicidir ve yapıtın önemiyle alakalıdır. Resimde görsel deneyimin en ufak ayrıntısının bile büyüleyici bir kesinlikle vermesinden ötürü Van Eyck'in üslubu neredeyse bir üslup değilmiş gibi görünür (Minor, Vernon Hyde, s. 241, 2013).

Peirce bir belirtinin "herhangi bir benzerlik ve analogiden ötürü veya söz konusu nesnenin sahip olduğu genel özelliklerle ilişkisinden ötürü değil, ama hem tekil nesneyle hem de bir gösterge olarak hizmet ettiği kişinin

duyularıyla ve dinamik (ve uzamsal) bir ilişki içinde olmasından ötürü nesnesine bu kadar çok gönderme yapan bir gösterge veya temsil” olduğunu yazmıştır (The Philosophy of Peirce, 1956). Bu açıklama, üslubu belirtisel göstergenin bir parçası olarak değerlendirmemizi sağladığı gibi, bağlam meselesini de hesaba katmamızı sağlar, çünkü izleyici olarak belleğimize seslenen koşulların ve ortamın farkındayızdır. Bağlam, genel ama kurallara uygun bir şekilde kavrandığında, sanatçının hayatına, dönemin hamilik pratiklerine ve hatta sanatsal, toplumsal ve politik koşullara da gönderme yapabilir.

Panofsky, yapıtın envanter kayıtlarından oldukça bilgi sahibi olmuştur. Giovanni Arnolfini isimli adam, Luccalı varlıklı bir aileden gelmektedir, Gioavanni Cenami isimli kadınsa saygın ve zengin Fransız ve İtalyan ailelerinden gelmektedir. Panofsky, çiftin hem yalnız hem de mahrem olma olasılığında bir fikir yürütür. Kendi evlerinde papazsız evlenmeyi seçtiklerini iddia eder. Öyleyse bu resim bir evlilik sertifikasıdır. Panofsky, bu kanıt ve Roma Katolik Kilisesi'nin pratiklerine dair bilgisi sayesinde sorgulamasının bir sonraki düzeyine, göstergeler platosuna, yani “simgesel” e kolayca geçer. Giovanni, Giovanna'nın sağ elini sol elinin içine almıştır ve diğer elini de havaya kaldırmıştır. Panofsky ellerin birleşmesini *fides manualis* (dindar eşler) ve havaya kalkan diğer eli de *fides levata* (her zaman birbirine destek olmak) olarak yorumlar; her iki eylem de evlilik bağıyla birleşme ve yemin etme ile ilişkilidir. Muhteşem avizde yanan tek mum, yine Panofsky'ye göre, Tanrı'nın her şeyi gözen görünüm ve *Brautkerzenin* (evlilik mumu) simgesidir. Papaz bulunmaması, Trento Konsili öncesi Katolik pratikleriyle bağdaşmaktadır. Gerekli olan tek şey, *testis qualificatus*, yani yeterli tanık (arka plandaki ayna yansıması izleyiciye bunu ustaca vermektedir; izleyicinin konumuna denk düşen noktada iki insan görülmektedir) ve (“*Johannes de Eyck fuit hic*”, “Jan Van Eyck buradaydı” yazısını içeren) yasal bir belgedeki imzaydı. Van Eyck yazının altına 1434 tarihini düşer (Minor, Vernon Hyde, s. 243, 2013).



Şekil 3: Arnolfini'nin Evlenmesi (Portret van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw), Jan van Eyck, 1434, ayna detayı

Kaynak: <https://tr.wikipedia.org/wiki/>



Şekil 3: Arnolfini'nin Evlenmesi (Portret van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw), Jan van Eyck, 1434, yazı detayı

Kaynak: <https://tr.wikipedia.org/wiki/>

Panofsky'nin yorumları on beşinci yüzyıl Flandre'sinin sanatsal bilincine dair büyüleyici bir içgörü sunar. Panofsky "gizli simgecilik"i ileri sürer; sıradan şeyleri evlilikle ilişkili kutsal nesnelere yorumlama stratejisidir bu. Yatak, bunu bir *benedictio thalamise* (tr. gerdek) çevirir; *speculum sine macula* (Meryem'in saflığının simgesi olan tr. "lekesiz ayna"); karyola başlığının üzerindeki küçük figür, doğumun koruyucu meleği Aziz Margaret'tir; köpek Fides'tir (tr. inanç; Roma mitolojisinde inanç, vefa ve sadakatin tanrıçası); kenardaki tahta sabolar veya takunyalar, ortamın kutsallığını gösterir; pencere kenarındaki meyvelerse Cennet'ten kovulmadan önceki masumiyeti anımsatır. Her ne kadar, betimlenen her nesne kutsal bir anlamla yüklü olmasa da kutsalı sıradanda bulmaya yönelik olan bu tutumla resim dönüşür. Panofsky, "gizli simgeciliğin portre ressamlığı ile anlatsallık arasındaki sınırı, din dışı sanatla dinsel sanat arasındaki sınırı nasıl yok edebildiğini" anlatır (Panofsky, Erwin, s.201-203, 1953).

İkinci örnek, Barnett Newman'ın *Vir Heroicus Sublimis* (tr. Yaşa Yüce Kahraman) isimli 1950-1951 yıllarında gerçekleştirdiği tuval üzeri yağlıboya yapıtıdır. Newman'ın yapıtları tuval resminin işlevselliği haline gelen zemin ile yüzey arasında bir yapı-inşa ilişkisi alanı yaratır. Renkli alanlar bütünlükten çıkarak, çoğunlukla dikey olmakla birlikte bazen de yatay çizgiler ile bölümler oluşturmaktadır. Yapıtlarda en önemli özellik, rengin egemenliğidir.



Şekil 5. Barnett Newman, *Vir Heroicus Sublimis* (tr. Yaşa Yüce Kahraman), 1950-51, 242 x 542 cm, MoMA, New York.

Kaynak: <https://www.sartle.com>

Bu yapıt, yüzeyi hafifçe boyanmış bir dikdörtgen destek geleneği ile ilintilidir. Başka bir deyişle, bu bir resme benzer, onu bir resim olarak algılarız, ama ilişkilendirebileceğimiz türde imgeler içermez. Muhtemelen bu resmin görüntüsel değil, ama belirtisel olduğunu söyleyebiliriz. Burada belirtisel gösterge tamamen bağlam kapsamında görülmelidir: 1945 ile 1970 tarihleri arasındaki Amerikan resimleri bağlamında ve Batı sanatında geleneksel "anımlar" bağlamında şeklinde iki belirgin sınıflandırma yapılabilir. Newman'ın sanatı her ne kadar soyut veya nesnel olmayan sanatın bir parçası olsa da yeni bir sanattır çünkü beklediğimiz şeyleri, yani görüntüsel bir şeyi (tanımlanabilir bir şeyi) onda bulamayız.

Soyut sanatın bağlamı ve özellikle Newman'ın resimleri, izleyicinin beklentilerini içerir. Sanatçı bizden bir şey saklıyordur ve bu da ilgimizi çeker. Yapıbozum, *aporia* (tr.deşifre edilemez, karar verilemez, çıkmaz) kavramıyla oynamaktan hoşlanır. Aslında gösterebilim deşifre edilemeyenle başa çıkabilmek için dikkatimizi doğrudan doğruya deşifre etmenin sorunlarına yönelir. Öncelikle, zaten soyut olan, hazır biçim ya da bilgi sunmayan üretimin gizemini duyumsamak ve içgörüyle yaklaşmak gerekmektedir. Ayrıca soyut haliyle ve sayıca az birkaç biçimlendirme öğesiyle temsil durumu belirsizleşmiş üretimlere, ritim, uyum gibi biçimsel açılardan yaklaşırken, sergilenişi, boyutu, malzemesi gibi dışsal bağlam özellikleri de anlamlandırmada rol oynar. Sanatçının kırmızı üzerindeki şeritlerden "fermuar" diye söz etmesinden yola çıkılarak, sanatçı söylemlerinin de eleştiriye yön verebileceği eklenebilir. Ayrıca adlandırmanın da bir gösteren olduğu fikrinden hareketle, gösterilenin, Newman'ın "Kim Korkar Kırmızı, Sarı ve Maviden", "Kahraman Yüce İnsan" gibi adlandırmaları ve bu adların tuval üzerinde ifade bulumuna olanak sağlayan araçların, bütün olarak izleyicide bir algı yaratabilmesiyle anlamlandırılabilir, var olabileceğidir (Minor, Vernon Hyde, s. 245-246, 2013).

SONUÇ

Eleştirmen ve izleyiciyi "düşünmeye çağırın" her şey aracılığı ile var olabilen görsel sanat yapıtları, yorumlanmayı talep eder. Sanatı fiilen yapmak, tarihsel ya da yeni okumalarda bulunmak, sanatın bütününe bağlantılı alanlarıdır. Sanatın her alanı, üretmek edimiyle uyumludur. Tarihsel bir araştırma yapıldığında, sanatın farklı boyutlarına yönelik fikirler edinilen inceleme ve eleştirilere, birçok yöntem ile yaklaşılabilir görülmektedir. Sanatın belirleyici ilkelerinden birinin antikiteden on dokuzuncu yüzyıla dek mimesis olmasıdır. Günümüz görsel sanat yapıtı okumalarında, yapıtın biçimsel boyutundan anlamsal boyutuna dek uzanan bir yol çizilmektedir. Biçimsel analiz,

ikonografik analiz, göstergebilimsel analiz, yapısal ya da yapıbozumsal analizler şeklinde, sanatın farklı açılarını ön plana çıkaran inceleme örnekleri ile karşılaşılmaktadır. Daha güncel dönemlerde yapılmış göstergebilim, yapıbozum gibi incelemeler ile bağlamsal incelemenin daha çok önem kazandığı görülmüştür. Bu makale çalışmasında geniş yer verilen göstergebilim, sanatta sağduyu ve doğal düzen anlayışının ötesine geçen, bunları yadsıyan eleştirel bir yaklaşım önerir. Bir bilimcinin söyleyeceği gibi sezgi karşıtıdır. Göstergebilim şifresini çözüp gizli anlamlar açığa çıkarmaları için okuyucuya ve izleyiciye şifreler ve şifre çözme sistemleri verir. Kastettiğimizi zannettiğimiz şey, gerçekten kastettiğimiz şey değildir. Tam da bu nedenle, göstergebilim ironik ve bozu(m)cu olma eğilimindeki güncel kuram saflarında yer alır.

KAYNAKÇA

Bal, Mieke ve Bryson, Norman (1991) "Semiotics and Art History", Art Bulletin

Bryson, Norman (1990) "Looking at the Overlooked: Four Essays on Still Life Painting". Cambridge, Harvard University Press

Bryson, Norman (1981) "Word and Image: French Painting of the Ancient Regime". Cambridge, Harvard University Press

Cassirer, Ernst (1953-57) "The Philosophy of Symbolic Forms". 3 Cilt, New Haven, Yale University Press

Lima, Luiz Costa (1986) "Mimesis: A Proscribed Concept". Eutopias Press

Minor, Vernon Hyde Minor (2013) "Art History's History". Prentice Hall Press

Panofsky, Erwin (1953) "Early Netherlandish Painting". Cambridge, Harvard Press

Panofsky, Erwin (1955) "Iconography and Iconology: An Introduction to the Study of Renaissance Art". Garden City, Doubleday Press

Peirce, Charles Sanders (1960) "Collected Papers". Belknap Press of Harvard University Press

Peirce, Charles Sanders (1956) "The Philosophy of Peirce". Routledge Kegan Paul Press

Puitfaricen, Thomas (1985) "Roger de Piles' Theory of Art". New Haven, Yale University Press

Saussure, Ferdinand De (1986) "Course in General Linguistics" La Salle, Open Court Press

ŞEKİL KAYNAKÇA

<https://smarthistory.org/leonardo-last-supper>

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Eyck_

<https://www.sartle.com/artwork/vir-heroicus-sublimis-barnett-newman>

Lise Öğrencilerinin Deprem Bilgi Düzeyleri ve Afet Bilinci Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of High School Students' Views on Earthquake Knowledge Levels and Disaster Awareness Perceptions

ÖZET

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve afet bilinci algılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma için kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 11 lise öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veri analizinde kullanılmak üzere, görüşme formundan toplanan ham veriler metodolojik olarak işlenmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin deprem bilgi düzeyleri ve tehlike algıları farklıdır. Kimi öğrenciler depremin sismik bir olay olduğunu ve potansiyel tehlikelerini anlamıştır. Diğerleri ise doğal bir olgu olarak görüp, doğru önlemlerle risklerin azaltılabileceğini savunur. Deprem anında nasıl hareket edilmeliği konusundaki ifadeler, öğrenci grubunun farklı tepkilerini ve güvenlik stratejilerini yansıtır. Öğrenciler panik yapmamak ve belirlenen yönergeleri takip etmekten tutun, hızlı çıkış yapmanın önemini vurgular. Deprem öncesi hazırlık ve afet sonrası dayanışmanın önemi üzerinde durulur. Öğrenci görüşleri, deprem yönetiminin kapsamlı ve eğitim odaklı bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgular, çünkü deprem konusundaki bilgi ve hazırlığın çeşitliliği, toplumun afetlere direncini şekillendirir.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencisi, Deprem, Doğal Afet.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine high school students' views on earthquake knowledge levels and their perceptions of disaster awareness. Phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was used in this study. The study group consisted of 11 high school students selected using convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data collected from the interview form were methodologically processed for data analysis. The data were evaluated using content analysis. According to the findings of the study, students have different levels of earthquake knowledge and hazard perceptions. Some students understood that an earthquake is a seismic event and its potential hazards. Others see it as a natural phenomenon and argue that risks can be reduced with the right precautions. The statements about how to act in the event of an earthquake reflect the different reactions and safety strategies of the student group. Students emphasize the importance of not panicking, following the instructions and making a quick exit. The importance of pre-earthquake preparation and post-disaster solidarity is emphasized. Student views emphasize the need for a comprehensive and education-oriented approach to earthquake management, as the diversity of earthquake knowledge and preparedness shapes society's resilience to disasters.

Keywords: High School Student, Earthquake, Natural Disaster.

GİRİŞ

Afet, "toplumun çoğunluğu veya bir kesimi için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini kesintiye uğratan veya durduran, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yetersiz kaldığı insan, doğa veya teknoloji kökenli olay" olarak tanımlanmaktadır. Afet, bir sorunun kendisi değil, bir durumun sonucudur (Tercan, 2001). TDK'ya göre afetler, çeşitli doğa olaylarının yol açtığı kayıplardır. Birleşmiş Milletler'e (UN-ISDR) göre bir durumun afet olarak kabul edilmesi, on veya daha fazla kişinin ölmesi, yüz veya daha fazla kişinin yaralanması, devletin acil durum ilan etmesi ve devletin diğer ülkelere yardım ihtiyacını bildirmesi gibi faktörlere dayanmaktadır (AFAD, 2014). Her durumun, neyin bir felaket teşkil ettiğine dair kendi standartları vardır. Örneğin, sel, çığ, toprak kayması ve depremin çeşitli anlamları vardır. Bu durumda trajedinin yaşandığı yer çok önemlidir. Çok sayıda insanın öldüğü gelişmiş ülkelerde meydana gelen depremlerin etkileri, zengin ülkelerde meydana gelenlerden farklıdır. Yaratacağı yıkım nedeniyle, 25 milyondan fazla insanın yaşadığı Marmara Bölgesi'nde meydana gelebilecek olası bir deprem çok tehlikeli olabilir. Bu büyüklükte bir felaketin Türkiye'ye maliyeti 20-30 milyar dolardan fazla olacaktır. Jeolojik, meteorolojik veya dünya dışı olayların zamanlaması da aynı şekilde değişkendir. Depremler, tsunamiler, toprak kaymaları, seller, fırtınalar, yıldırımlar ve hortumlar gibi doğal olaylar olağandır. Bu düzen insan kaynaklı faaliyetlerden olumsuz etkilenmektedir (Nakajima, 2012).

Deprem, meydana geldiği ülkede ciddi psikolojik sorunlara, can kaybına ve ağır maddi hasara yol açabilen bir felakettir (Nakajima, 2012). "Yer yüzeyinin üst katmanlarında meydana gelen, yüzeyde kırılmaya neden olan, yerin

Elmas Eroğlu¹ 

How to Cite This Article

Eroğlu, E. (2023). "Lise Öğrencilerinin Deprem Bilgi Düzeyleri ve Afet Bilinci Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3757-3765. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72296>

Arrival: 05 August 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

sarsılmasına yol açan ve yeterince sağlam olmayan binaların yıkılmasına, can ve mal kaybına neden olan ani bir kırılma" (Nakajima, 2012) depremin yaygın olarak kabul gören tanımıdır. Aşağıda deprem ile ilişkili bazı kelimeler verilmiştir: Fay kırılmalarının ve kaymanın meydana geldiği fay zonuna odak noktası veya depremin iç merkezi (hipomerkez) denir (Nakajima, 2012) ve bu aynı zamanda odak noktası olarak da bilinir. Bir depremin odak derinliği, dış ve iç merkezleri arasındaki mesafe olarak tanımlanır (Atabey, 2000). Bir depremin odak noktası, merkez üssünü oluşturmak üzere yeryüzüne dik olarak yansıtılır. En büyük fark edilebilir sarsıntı ve hasar bu bölgede veya bu bölgeye yakın yerlerde meydana gelir (Özdemir, 2013). Sarsıntı tarafından üretilen toplam enerjinin ekipman kullanılarak ölçülmesi ve hesaplanmasının sonucu deprem büyüklüğüdür. Enerjinin doğrudan ölçümü mümkün değildir. Ancak, bir alet kullanarak ölçüm yapmak için belirli ölçekler kullanılabilir. Bunlardan biri Richter ölçeğidir [30]. Yeryüzünün herhangi bir yerindeki çeşitli tabakalarda çatlakların oluşması, depremin şiddetinin bir göstergesidir. Başka bir deyişle, binalar, insanlar veya çevre üzerindeki etki derecesini ifade eder. Bir metropolün yakınında meydana gelen 6 büyüklüğündeki bir deprem önemli hasara yol açabilirken, en yakın şehirden 2000 kilometre uzakta meydana gelen bu büyüklükteki bir depremin etkisi çok az olur. Depremin merkez üssü, yapıların özellikleri, binaların temeli ve kaya yapısı yıkımın boyutunu ve şiddetini etkiler (Özdemir, 2013).

Afetler, doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olup, bireyler için kişisel, toplumsal veya ekonomik kayıplara yol açan, toplumlar için günlük yaşamı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun sadece kendi imkân ve kaynaklarını kullanarak kurtulamayacağı olaylar olarak tanımlanmaktadır (Ergünay, 2007). Dilimizde "afet" kelimesinin eş anlamlısı olarak "felaket, yıkım, tahribat, tayfun" ifadeleri de kullanılmaktadır. Yeryüzündeki risklerin büyük sıklığı nedeniyle, başta insanlar olmak üzere tüm organizmalar "risk" ya da daha açık bir ifadeyle "kayıp" "riski" altındadır. Riskler, toplumun çoğunluğu üzerinde zararlı etkileri olan felaketlerin meydana gelmesine yol açmaktadır (Ergünay, 2007). İnsanlığın başlangıcından bu yana, insanlar felaketler yaşamıştır. En eski yazılı tarihlere kadar uzanan dünyanın birçok farklı yerinde çeşitli felaketlerin kayıtları bulunmaktadır. Bu felaketler binlerce insanın ölümüyle sonuçlanmıştır. Ülkemizde ve dünya genelinde farklı zamanlarda ve farklı bölgelerde farklı felaketler yaşanmaktadır. Felaketler her zaman her yerde aynı etkiye sahip değildir. Felaketlerin sıklığı ve insanların felaketlere ilişkin bilinçsiz bakış açıları bu durumun en önemli etkenleridir. Örneğin, 1999 yılında Marmara'da meydana gelen 7,4 büyüklüğündeki deprem 16.000'den fazla insanın hayatına mal olmuş, 2003 yılında Japonya'da meydana gelen 7,6 ve 8 büyüklüğündeki depremlerin her birinde bir ya da iki kişi kalp spazmı nedeniyle hayatını kaybetmiştir (Demirci ve Karakuyu, 2004). İnsan yapımı felaketlerdeki artış da bir başka nedendir (Şahin ve Şipahioğlu, 2002). İnsanlar ayrıca biyoterörizm, nükleer kazalar, yangınlar, küresel ısınma ve yangınlar nedeniyle ciddi tehdit altındadır. Gelecek için uygun hazırlıklar yapılmaz ve toplum bu senaryolar hakkında yeterli eğitimlerle bilinçlendirilmezse, daha fazla birey potansiyel felaketlerden etkilenecektir. Başka bir deyişle, felaketler toplumun ve bireylerin hızlı tepki verme kapasitesinin ciddi bir sınavıdır (March, 2002). Dolayısıyla her türlü felaket "farklı kamu kurum ve kuruluşlarının uyum içinde yetkilendirilmesini gerektirir" (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Dünya Sağlık Örgütü, her yıl 100.000 kişinin doğal afetler sonucunda hayatını kaybettiğini ve çok daha fazlasının da travma veya sakatlık yaşadığını tahmin etmektedir. Bilimsel bulgular ışığında felaketleri önlemek için harekete geçmemiz gerektiği açıktır (İnal, Kocagöz ve Turan, 2015). Son 20 yılda dünyayı vuran büyük felaketleri incelediğimizde, geride bireylere korkunç ve onarılması zor hasarlar bıraktıklarını görebiliriz. Türkiye, geçmişte bazı maddi hasarlara ve ölümlere neden olan önemli sayıda fay hattına sahiptir. Türkiye'de 1995 yılından bu yana afetler 22.000'den fazla kişinin hayatına mal olmuştur (Akcanbaş, 2010). Felaketlerde hayatını kaybeden insanların önemli bir kısmını genç yaş grupları oluşturmaktadır. Zayıflamış fiziksel durumları nedeniyle felaketlerden zarar görme olasılıkları artmaktadır (Limoncu ve Atmaca, 2018). Doğal felaketleri günlük yaşamın bir parçası olarak kabul etmek ve topluma bu felaketler karşısında nasıl davranması gerektiğini öğretmek çok önemlidir, çünkü bu felaketler hiçbir zaman önceden tam olarak tahmin edilemez veya durdurulamaz. Doğal afetleri tolere edebilen diğer kültürlerde olduğu gibi, Türkiye de toplumun her üyesine afetler konusunda eğitim verebilir ve doğal olayları "afet ya da felaket" haline gelmeden önleyebilir (Uluğ, 2004). Felaketlerin zararlı sonuçlarının birçoğu hazırlıklı olmakla azaltılabilir (Levac, Total-Sullivan ve O'Sullivan, 2012). Tüm eğitim kurumları, devlet kurumları ve aileler hazırlıklı olmalıdır (Rebmann, Elliott, Reddick ve Swick, 2012). Afet yardımının gecikmesi durumunda, insanlar 72 saate kadar temel ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir (İnal, Kocagöz ve Turan, 2015). Dünya'nın doğal süreçleri arasında volkanizma, toprak kaymaları, depremler, seller, kasırgalar ve göksel olaylar yer almaktadır. Bu olaylar meteorolojik ya da jeolojik olarak meydana gelebilen dünya dışı kaynaklı doğal olaylardır. Bu senaryonun daha da kötüye gitmesinin nedeni insan eylemleridir. Başka bir deyişle, insanlar doğal olaylardan felaketlere neden olmaktadır. Dolayısıyla felaketler doğal olmaktan çıkmaktadır. İnsanlar bilimi ve aklı en iyi şekilde kullanarak felaketlerin olumsuz sonuçlarını büyük ölçüde azaltabilir. Depremler, heyelanlar, seller, fırtınalar, orman yangınları ve çığlar Türkiye'de en sık görülen doğal afetlerdir (Ersoy, 2015). Çocuklar yaşamlarının çeşitli noktalarında toprak kayması, yangın, sel ve deprem gibi doğal felaketlerle karşılaşabilirler. Felaketler sırasında ve sonrasında fiziksel ve psikolojik strese maruz kalma açısından çocuklar en fazla tehlike altında olan gruptur. Çocukların tüm yaşamları depremlerden olumsuz etkilenebilir (Ak, 2002). Depremi evcilleşmemiş bir doğa olayı olarak algılamakta zorlanırlar (Torjesen, 2001). Çocukların çoğu depremlerin, sellerin ve yangınların neden meydana geldiğini veya bu gibi durumlarda nasıl tepki vermeleri gerektiğini anlamadıkları için korkuları ve kaygıları biraz daha büyüktür. Ak'ın

2002 yılında yaptığı araştırmada çocukların deprem sırasında koruyucu stratejileri doğru şekilde kullanamadıkları gösterilmiştir (Ak, 2002). Ronan ve Johnston'ın 2003'te yaptığı araştırmaya göre, insanların felaket durumlarında uygunsuz davranmalarından cehalet ve dikkatsizlik sorumludur ve bu da korkuyu artırmaktadır. Çocuğun felaketlerle ilgili anlayış eksikliği, korku, sıkıntı ve kaygının ana nedenidir. Felaketler hakkında bilgi edinen çocukların korku, kaygı ve davranış sorunları yaşama olasılığının, bilgi edinmeyen çocuklara göre daha düşük olduğu iyi bilinmektedir (Ronan ve Johnston, 2003). Erken eğitimle öğrenme ve alışkanlık geliştirmenin daha kolay olacağı bilindiğinden, depremler ve diğer felaketlerle ilgili eğitime çocukluk döneminde daha fazla öncelik verilmelidir (Limoncu ve Atmaca, 2018). Ortaokul öğrencilerine afet bilinci konusunda eğitim verildiğinde, depremlerin önceden belirlenmediği ve dünyanın doğal tepkileri olarak çeşitli zamanlarda meydana gelebileceği anlatılarak kaygı ve endişeleri giderilebilir (Karataş, 2011). Afetler ve diğer riskler açıklandığında, çocuklara felaketlere hazırlanmalarını ve felaketlerden korunmalarını sağlayacak yeterli bilgi sağlanmalıdır. Aynı zamanda, keşfettiklerini ailelerine anlatmaları için onlara ilham verilmelidir. Tüm bu eğitimlerle çocukların olası bir afetle karşılaştıklarında korku ve kaygılarının azalacağına, öğrendiklerini aileleriyle paylaşacakları için aile desteği ve bilgilerin tekrarıyla başarılarının daha da artacağına inanılmaktadır (Ronan ve Johnston, 2003). Çocuklar için afet bilinci programları tasarlamadan önce, afet bilgisi ve farkındalığının derecesini tespit etmek çok önemlidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğrencilerin deprem hakkında bilgi düzeylerine ait görüşleri nasıldır?

Öğrencilerin deprem anında neler yapmaları gerektiğine dair görüşleri nasıldır?

Deprem öncesi ve sonrasında alınabilecek önlemler hakkında öğrenci görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni" olarak adlandırılan yeni bir araştırma yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak henüz tam olarak anlamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, öznel görüş kavramını vurgulayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma yaklaşımı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. İnsanların deneyimlerini ve algularını anlamak için kullanılan bir araştırma tekniği olgu bilim deseni. Bu desen, var olan ancak tam olarak anlamadığımız şeylere odaklanır. Ayrıca bu olgulara ilişkin bireysel perspektifler oluşturmak için bir yöntem sunar. İnsanların deneyimlerini anlamak, olayları ve taşıdıkları anlamları araştırmak için fenomenolojik araştırma uygulanır. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamak için araştırmacılar derinlemesine, açık uçlu görüşmeler yapar. Katılımcılar bu görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini paylaşmaya davet edilir ve araştırmacı yinelenen temaları ve anlamları aramak için anlatı analizini kullanır. Fenomenolojik tasarım, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken bireysel farklılıkları ve farklı bakış açılarını dikkate alır. Bu yöntem, çalışmanın kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve katılımcılara seslerini duyurma şansı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamaktır. Araştırmacı, derinlemesine görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu tasarım, yöneticilerin öğretmenlerin iç yaşamlarını aydınlatarak nasıl teşvik edici bir çalışma ortamı yaratabileceklerine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Özetle, fenomenolojik desen, insanların öznel deneyimlerini anlamak ve bunlardan kaynaklanan anlamları araştırmak için kullanılan güçlü bir nitel araştırma tekniğidir. Bu metodoloji, katılımcıların öznel dünyalarının önemini vurgularken, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine kavramalarını sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 11 öğrencinin seçiminde kolayda örneklem yaklaşımı kullanılmıştır (Karataş, 2015). Araştırmacının belirli bir grup veya birimden örneklem seçme stratejisi, pratik ve erişilebilir olduğu için kolayda örneklem tekniği olarak bilinir. Bu yaklaşımla araştırmacı, örnekleme pratik hususlara veya para ve zamandan tasarruf etme yollarına dayanarak seçer. Araştırmacı, kolayda örneklem yöntemini kullanırken seçilen örneklemin temsil gücü konusunda dikkatli olmalıdır; çünkü önyargılar mevcut olabilir ve bu teknik kullanılarak seçilen örneklem daha geniş bir popülasyonu doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Kolayda örneklem yaklaşımı, özellikle küçük örneklem büyüklükleri veya az finansman gerektiren araştırmalarda faydalıdır. Örneğin, zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle bir araştırmacı, bir okuldaki öğrencilerin bakış açılarını analiz etmek için kolayda örneklem yöntemini kullanabilir. Örnekleme yapılırken okuldaki öğretmenlerle iletişime geçmek kolay olduğundan katılımcılar bu gruptan seçilebilir (Karataş, 2015). Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları sınıf düzeyleri titizlikle belgelenmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Deprem ve Afet Eğitimi Alma Durumu
K1	Erkek Öğrenci	12	17	Hayır
K2	Kız Öğrenci	11	16	Evet
K3	Erkek Öğrenci	12	17	Hayır
K4	Erkek Öğrenci	11	16	Evet
K5	Erkek Öğrenci	11	15	Evet
K6	Kız Öğrenci	9	14	Hayır
K7	Kız Öğrenci	11	16	Evet
K8	Kız Öğrenci	11	16	Hayır
K9	Kız Öğrenci	11	15	Hayır
K10	Erkek Öğrenci	11	17	Hayır
K11	Kız Öğrenci	11	16	Hayır

Katılımcılar: Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılan toplam 11 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler arasında 6 erkek öğrenci ve 5 kız öğrenci yer almaktadır.

Cinsiyet: Erkek öğrenciler (K1, K3, K4, K5, K10) ve kız öğrenciler (K2, K6, K7, K8, K9, K11) şeklinde iki cinsiyet kategorisi bulunmaktadır.

Sınıf Seviyeleri: Öğrencilerin sınıf seviyeleri dağılımı aşağıdaki gibidir:

9. Sınıf: 2 öğrenci (K6)

Sınıf: 8 öğrenci (K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11)

Sınıf: 1 öğrenci (K1, K3)

Yaş: Öğrencilerin yaşları 14 ile 17 arasında değişmektedir. En düşük yaş 9 olan bir öğrenci (K6), en yüksek yaş ise 17 olan iki öğrenci (K1, K3) tarafından temsil edilmektedir.

Deprem ve Afet Eğitimi Alma Durumu: Öğrencilerin deprem ve afet eğitimi alma durumları şu şekildedir:

Evet: 5 öğrenci (K2, K4, K5, K7)

Hayır: 5 öğrenci (K1, K3, K6, K8, K9, K11)

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatürün kapsamlı bir incelemesinin ardından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu, mesleklerinde otorite olan üç uzmana görüşlerini bildirmeleri için gönderilmiş ve ilgili testler yapılarak bazı geri bildirimler sağlanmıştır. Bu geri bildirimler görüşme formunun oluşturulmasında kullanılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde telefonla aranmış ve çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formunun okullarda kendilerine uygun bir zamanda gönüllü olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kendilerine okunmuş ve ardından teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak için çevrimiçi bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma görüşmesi yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için, görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Katılımcılar da görüşlerini paylaşma özgürlüğüne sahip olmuştur. Doğrulanabilirliği garanti altına almak için, görüşmeler katılımcıların söyledikleri gibi kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Kapsamlı bir açıklama yapılması aktarılabirliği sağlamıştır. Görüşme formundaki ham veriler, veri analizi için tercih edilen içerik analizi yaklaşımı kullanılarak metodik bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar çeşitli sayfalara aktarılmıştır. Her bir katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar derlenmiştir. Kodlama ve ana temalar kullanılarak toplanan materyal düzenlenmiş ve incelenmiştir. Veriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek belirli çıkarımlarda bulunulabilir ve bunlar daha sonra önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğrencilerin Deprem Hakkında Bilgi Düzeylerine ait Bugular

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Öğrencilerin deprem hakkındaki bilgi düzeyleri ve tehlike algıları arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. Birinci öğrenci (K1), depremin oluşumunu ve tehlikesini kavramış gibi görünse de, tehlikenin farkına varmanın yetersiz olduğunu, yapısal dayanıklılığın önemini vurgulamaktadır. İkinci öğrenci (K2), depremi yer kabuğunun kırılmasına bağlı bir doğa olayı olarak tanımlamakla birlikte, tehlikeli olmadığını düşünerek deprem hakkındaki gerçek potansiyeli göz ardı etmektedir. Üçüncü öğrenci (K3), öğrenim hayatı boyunca müfredatta öğrendiği bilgi miktarına bağlı olarak deprem konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade etmektedir. Dördüncü öğrenci (K4), depremin yer altındaki enerji

patlamaları sonucu yer kabuklarının yer değiştirmesi ve yüzeyde sarsıntılara yol açtığını anlamış gibi görünmektedir. Beşinci öğrenci (K5), depremin yer kabuğu sarsıntısı olarak başladığını ve fay hatlarının kırılması sonucu meydana geldiğini belirterek tehlikenin farkındadır. Altıncı öğrenci (K6), yer kabuğunun sarsılmasının ardında yatan sismik dalgalanmaların etkisini vurgulamakta ve depremin beklenmedik anlarda ortaya çıkan bir fenomen olduğunu ifade etmektedir. Yedinci öğrenci (K7), yer kabuğunun sürekli hareket halinde olduğunu ve bu hareketlenmelerin fay hatları olarak adlandırılan kırıklara yol açtığını anlamış durumdadır. Sekizinci öğrenci (K8), depremin yer altındaki fay hattının hareketi sonucu meydana geldiğini ifade ederken, dokuzuncu öğrenci (K9) teknik bilgi eksikliğinden dolayı deprem konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmektedir. Onuncu öğrenci (K10), depremin yer kabuğunun kırılmasının neden olduğu sismik sarsıntılarla ilişkilendirilerek volkan patlamalarına ve büyük kırıklara yol açabileceğini ve hatta ölümlere sebep olabileceğini fark etmiş gibi görünmektedir. Onbirinci öğrenci (K11) ise depremin fay hattının kırılması sonucu meydana geldiğini ve bu kırılmaların binalarda çökme ve hasara neden olabileceğini anlamış durumdadır. Sonuç olarak, öğrencilerin deprem hakkındaki bilgi düzeyleri ve tehlike algıları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, deprem konusunun karmaşıklığı ve öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilebilir. Katılımcılara yönelik doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

"(K1) Depremin neden ve nasıl oluştuğunu biliyorum ve tehlikesinin de farkındayım ama benim tehlikenin farkına varmış olmam bir ifade etmiyor oturduğum bina sağlam olmadıktan sonra her türlü önlemi alsam ne olur."

"(K2) Deprem yer kabuğunun kırılması sonucu ortaya çıkan bir doğa olayıdır. Deprem aslında tehlikeli olmayan bir doğa olayıdır."

"(K3) Öğrenim hayatım boyunca müfredatta ne kadar depremle ilgili bilgi varsa o kadar bilgi öğrendim bu zamana kadar."

"(K4) Deprem hakkında bildiklerim, depremin yer altında enerji patlamaları sonucu yer kabuklarının yer değiştirmesi ve yer yüzünde sarsıntılar oluşturması; bu sarsıntılar evlerimizi yıkabilir ve bize zarar verebilir."

"(K5) Yerin içinde başlayan bir yer kabuğu sarsıntısıdır. Fay hattının kırılmasıyla oluşur. Deprem yıkıcı olabileceği için ve doğal afet olduğu için tehlikelidir."

"(K6) Yer sarsıntısı, zelzele ya da seizma olarak bilinmektedir. Deprem, başlangıç noktası yer kabuğunun altında olan ve beklenmedik bir anda ortaya çıkan enerjinin etkisiyle meydana gelen sismik dalgalanmalar sonucunda yer kabuğunun sarsılması olayıdır."

"(K7) Yer kabuğu, dünya yüzeyinin en dış katmanıdır ve milyarlarca yıl boyunca sürekli olarak hareket halindedir. Bu hareketlenmeler sonucu oluşan kırıklar, fay hatları olarak denir."

"(K8) Deprem yer altındaki fay hattının hareket etmesiyle oluşur."

"(K9) Deprem konusunda özel bir eğitim almadığım için teknik bilgiye sahip değilim."

"(K10) Deprem yer kabuğunun kırılmasıyla oluşan yeryüzündeki sismik sarsıntıdır. Volkan patlamalarına neden olur. Tehlikeli olmasının sebebi, volkanların patlaması ve yeryüzünde büyük kırıklara, maddi ve manevi hasara yol açmasıdır. Hatta ölümlere dahi sebep olur."

"(K11) Deprem fay hattının kırılması sonucu oluşur ve bu kırılma sonucunda binalarda çökme ve hasar oluşabilir."

Öğrencilerin deprem hakkındaki bilgi düzeyleri ve tehlike algıları, farklı bakış açılarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu öğrenci beyanları, deprem konusundaki farklı bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını yansıtmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı depremin yer kabuğunun kırılması sonucu oluşan sismik bir olay olduğunu, enerji patlamalarının etkisiyle yeryüzünde sarsıntılar meydana getirdiğini anlamış durumdadır. Bu öğrenciler aynı zamanda depremin tehlikeli potansiyeline dikkat çekmektedirler, çünkü deprem binalara zarar verebilir, insanları tehlikeye atabilir ve hatta ölümlere yol açabilir. Diğer öğrenciler ise depremi daha hafif bir doğal olay olarak görüp, tehlikeli olmadığını düşünmektedirler. Bu öğrenciler, depremin aslında doğanın bir parçası olduğunu ve insanların doğru önlemleri aldıkları sürece büyük tehlikelerden kaçınabileceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, bazı öğrenciler deprem konusunda aldıkları eğitimin etkisini belirtmekte ve okullardaki müfredatta yer alan bilgilerle sınırlı olduklarını ifade etmektedirler. Teknik bilgi eksikliği nedeniyle bazı öğrenciler deprem konusundaki ayrıntılara daha az vakıf olduklarını belirtmektedirler. Tüm bu ifadeler, öğrencilerin deprem konusundaki farklı deneyimlerini, bilgi seviyelerini ve tehlike algılarını ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, deprem konusunun karmaşıklığını ve öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerini yansıtmaktadır.

Öğrencilerin Deprem Anında Neler Yapmaları Gerektiğine Dair Bulgular

Öğrencilerin deprem anında alması gereken önlemler ve hareket tarzları arasında farklı yaklaşımlar gözlenmektedir. Birinci öğrenci (K1), panikten kaçınarak hızlıca güvende bir bölgeye geçiş yapmayı tercih ederken, İstanbul gibi yoğun risk altında olan bir şehirde enkaz altında kalmanın ciddi sonuçlara yol açabileceğinin farkındadır. İkinci

öğrenci (K2), önceden belirlenmiş sığınma alanına giderek çökme, kapanma ve tutunma stratejilerini uygulamayı vurgulayarak sallantı sona erdikten sonra deprem çantasını alıp güvenli bir şekilde evden çıkmanın önemine dikkat çeker. Üçüncü öğrenci (K3), profesyonel bir uzman olmamasına rağmen temel bilgilerle donanmış olup evdeyseniz telefon ve deprem çantasını yanınıza alarak çökme, kapanma ve tutunma hareketini güvenli bir alanda gerçekleştirmenin önemini ifade eder. Dördüncü öğrenci (K4), deprem çantasının hazır olmasını ve sarsıntı sona erince evdeki güvenli bir bölgeye geçişi vurgulayarak önceden plan yapmanın önemine dikkat çeker. Beşinci öğrenci (K5), deprem sırasında başın korunmasını ve güvende bir şekilde çökerek korunmayı öne çıkarır. Altıncı öğrenci (K6), ev içinde güvende olacak bir alan belirlemeyi ve sarsıntı sırasında panik yapmadan çökme, kapanma ve tutunma hareketini uygulamanın gerekliliğini ifade eder. Yedinci öğrenci (K7), medya kaynaklarından edinilen bilgilerin önemini vurgular ve çökme, kapanma ve tutunma stratejilerini bilerek hareket etmenin deprem anındaki doğru yaklaşım olduğunu belirtir. Sekizinci öğrenci (K8), sakinliği korumanın ve deprem çantasını alarak güvende bir bölgeye geçişi gerçekleştirmenin önemini vurgular. Dokuzuncu öğrenci (K9), temel çökme, kapanma ve tutunma tekniğini ve camlardan uzak durmanın önemini anlamış durumdadır. Onuncu öğrenci (K10), deprem anında hızlı bir şekilde güvende bir bölgeye geçmenin hayati önemini ve enkaz altında kalmaktan kaçınmayı tercih eder. Onbirinci öğrenci (K11), merdiven boşluğu, cam kenarları ve asansörlerden uzak durmanın deprem anında alınması gereken önlemler arasında yer aldığını vurgular. Öğrencilere yönelik doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

"(K1) Panik yapmaya gerek yok ama bir yere çöküp depremin bitmesini bekleyemem tabii, çıkış kapısına yakın olduğum için böyle düşünüyorum. Kapıya yakın katta oturduğum için direkt kapıdan çıkmaya çalışırım, ki yanlış diyebilirsiniz bu harekete. Ancak İstanbul gibi olası bir depremde enkaz altında kalmak demek, adeta yaşayan bir ölü olmak demektir."

"(K2) Deprem anında panik yapmadan önceden belirlediğimiz ortak sığınma alanımıza çök, kapan, tutun taktiğini uygulayarak sallantı bitene kadar bu pozisyonda kalmalıyız. Sallantı sona erdiğinde hemen yerimizden kalkarak deprem çantamızı alıp kapıdan dışarı çıkmalıyız."

"(K3) Profesyonel bir uzman olmasam da, bir vatandaşın sahip olması gereken temel bilgilere sahibim. Deprem anında evdeyseniz, telefonunuzu ve deprem çantamızı yanınıza almalısınız. Kendinize belirlediğiniz güvenli bir alanda çök, kapan, tutun hareketini gerçekleştirmelisiniz."

"(K4) Deprem çantamızın yanımızda olması önemlidir. Deprem anında panik yapmadan sarsıntı bitene kadar evdeki hayat üçgeni şeklindeki güvenli bölgeye gitmeliyiz."

"(K5) Deprem anında, başımızı iki elimizin arasına alarak veya bir koruyucu malzeme kullanarak başımızı korumalıyız. Sarsıntı geçene kadar beklemeli ve güvende olacak şekilde çökerek korunmalıyız."

"(K6) Öncelikle ev içinde kendimize bir hayat üçgeni belirlemeliyiz. Deprem anında, panik yapmadan belirlenen bu alanda çök, kapan, tutun hareketini gerçekleştirmeliyiz."

"(K7) Haber kanallarında verilen bilgileri takip ediyorum. Daha önce hissettiğim büyüklükteki depremler yaşadım. Deprem anında çök, kapan, tutun hareketini gerçekleştirmem gerektiğini biliyorum."

"(K8) Deprem anında öncelikle sakin olmalıyız. Eğer evdeyse, deprem çantamızı yanımıza almalı ve sağlam eşyaların yanında çök, kapan, tutun hareketini uygulamalıyız."

"(K9) Evet, birçok şey biliyorum. En temel çök, kapan, tutun tekniğini biliyorum. Soğukkanlı olmam gerektiğini, camlardan ve asansörlerden uzak durmam gerektiğini biliyorum."

"(K10) Binanın enkazı altından geçip size sıra gelene kadar çoktan ölmüş oluruz. Bu nedenle büyük bir depremde apartman kapısına yakın olsak tercihimizi kaçmaktan yana kullanırım."

"(K11) Merdiven boşluğunda, cam kenarlarında veya asansörde bulunmamalısınız."

Öğrencilerin deprem anında nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair ifadeler, farklı düşünce ve deneyimleri yansıtmaktadır. Bu ifadeler, öğrencilerin deprem konusundaki farkındalıklarını, hazırlıklarını ve risk algılarını göstermektedir. Bazı öğrenciler, panik yapmamak ve önceden belirlenmiş stratejileri uygulayarak güvende bir alan bulmaya odaklanırken, diğerleri depremin tehlikesini vurgulayarak hızlı bir şekilde çıkış yapmanın önemini vurgular. Deprem sırasında çökme, kapanma ve tutunma stratejilerini bilmek ve uygulamak, öğrencilerin güvenliğini sağlamak için kritik bir adımdır. Bazı öğrenciler bu stratejilere vurgu yaparak, deprem anındaki tepkilerin doğru ve kontrollü olması gerektiğini ifade ederler. Aynı zamanda, deprem çantasının hazır olması ve sarsıntı sona erdikten sonra evden çıkmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin deneyimleri ve yaşadıkları yerlerin risk düzeyleri, deprem konusundaki bilgi ve hazırlık düzeylerini etkilemektedir. Bazı öğrenciler daha önce hissettiği depremleri yaşamış ve bu deneyimlerden ders çıkarmışlardır. Medya aracılığıyla edindikleri bilgiler deprem hakkında bilinçlenmelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin stratejileri, depremin potansiyel tehlikeleri ve sonuçları konusundaki derin düşüncelerini yansıtmaktadır. Özellikle büyük çaplı depremlerde enkaz altında kalmaktan kaçınma isteği ve hızlı çıkış yapma gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu ifadeler, deprem bilinci ve hazırlığının bireysel ve toplumsal düzeyde

ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin deprem anında doğru tepkileri verebilmeleri için eğitim, bilgi paylaşımı ve farkındalık artırma çalışmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Deprem Öncesi ve Sonrasında Alınabilecek Önlemler Hakkında Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

(K1) Öğrenci, deprem anında düşebilecek eşyaların sabitlemesi ve deprem çantası hazırlanmasının, deprem anında alınabilecek en etkili tedbirler olduğunu vurguluyor. Bu önlemlerle insanların güvenliğini sağlamayı amaçlıyor. (K2) Öğrenci, deprem öncesinde alınan önlemlerin önemine dikkat çekiyor. Ayrıca, deprem sonrasında psikolojik olarak iyi hissetmek için yardım almanın ve eksik kalan önlemleri tamamlamanın gerekliliğine değiniyor. (K3) Öğrenci, deprem sırasında sakin kalmak ve diğer insanların güvenliği için sorumluluk taşımak gerektiğini vurguluyor. Ayrıca aile üyelerinin bir araya gelmesi için deprem çantalarının ve buluşma noktalarının belirlenmesinin önemini vurguluyor. (K4) Öğrenci, deprem öncesi evlerde dayanıklılık testi yapmanın ve eşyaları sabitlemenin önemini vurguluyor. Ayrıca deprem sonrasında çevrenin kontrol edilmesi ve evin sakin ve düzenli bir şekilde tahliye edilmesi gerektiğini belirtiyor. (K5) Öğrenci, deprem öncesinde binaların güçlendirilmesi veya yenilenmesinin önemine değiniyor. Bu önlemlerin deprem sonrasında da geçerli olduğunu belirtiyor. (K6) Öğrenci, deprem sigortası yaptırmanın, eşyaları sabitlemenin ve riskli bölgelerde oturmamanın önemini vurguluyor. (K7) Öğrenci, evlerin dayanıklılığına dair örneklerin incelenmesinin, daha sağlam yapılar oluşturulmasına katkı sağlayabileceğini ifade ediyor. (K8) Öğrenci, deprem anında en yakın toplanma alanına gitmenin ve binalara gereksiz yere girmemenin önemini vurguluyor. (K9) Öğrenci, deprem öncesi hazırlıkların, eğitim almanın, ilk yardım bilgisine sahip olmanın ve düzenli tatbikatların toplumun afetlere karşı direncini artıracaklarını belirtiyor. Deprem sonrasında ise iletişimin sakin ve kontrollü bir şekilde sürdürülmesinin önemine değiniyor. (K10) Öğrenci, ev içinde eşyaların sabitlemesi ve acil durum çantası hazırlığının deprem öncesinde alınması gereken önemli tedbirler olduğunu vurguluyor. (K11) Öğrenci, AFAD acil durum uygulamasını kullanmanın önemini vurgulayarak, teknolojik araçlarla hızlı bilgi akışının sağlanmasının gerekliliğini ifade ediyor. Katılımcılara ait doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir:

"(K1) Deprem esnasında düşebilecek olan eşyaları sabitleme ve deprem çantası oluşturmak, elimizden gelen tek çabadır."

"(K2) Deprem öncesinde gerekli önlemlerimizi almalıyız. Deprem sonrasında ise psikolojik olarak iyi hissetmezsek yardım almalıyız; önlemlerimiz yetersiz geldiyse bunları tamamlamalıyız."

"(K3) Bina tahliye anında sakin kalmak ve kendim kadar diğer insanları da düşünmek en önemli husustur. Sakin kalmak, olası bir kaosu da önler. Deprem çantaları ve ailece olası bir depremde buluşulacak noktalar vb. belirlenmeli."

"(K4) Deprem öncesinde evimizde dayanıklılık testi yaptırmalıyız, eşyaları sabitlemeliyiz. Düdük, konserve ve suyun bulunduğu bir çanta hazırlamalıyız. Deprem sonrasında yapmamız gerekenler ise depremin bittiğinden emin olup çevremizdekileri kontrol edip evi sakin ve sırayla tahliye etmektir."

"(K5) Deprem öncesinde alınabilecek tedbirler binalara güçlendirme yapılması gerektiğini gösteriyor. Veya yenileme olmalı. Deprem sonrası için yine bu önlemler geçerlidir."

"(K6) Evlerimize deprem sigortası yapılmalı, evde sabit durmayan eşyalar sabitlemeli, deprem tehlikesi olduğu yerlerde oturmamalıyız."

"(K7) Evler sağlam olmalı, evlerden örnek alınıp incelenmeli."

"(K8) Deprem anında en yakın toplanma alanına gitmeliyiz. Okuldaysak bahçeye çıkmalıyız. Çok acil olmadığı sürece binalara girmemeliyiz."

"(K9) Deprem öncesi deprem çantası hazırlayıp deprem hakkında eğitim almalı ve ilk yardım eğitimi almalıyız. Evler ve okullar kentsel dönüşüme girmeli. Okullarda da öğrencilere deprem konusunda eğitim verilebilmelidir. Ayrıca sık sık süreli tatbikatlar yapılmalıdır. Deprem sonrasında da telefonları meşgul etmemeli ve yaralı olup olmadığını kontrol etmeliyiz. Eğer ilk yardım biliyorsak hafif ya da ağır yaralı kişilere ilk yardım uygulamalı ve yetkililere haber vermeliyiz (112). İnsanların paniklememesini sağlarız."

"(K10) Evimizdeki eşyaları duvara sabitleyip deprem öncesinde bir acil durum çantası yapılması gerekli ve önemlidir."

"(K11) Çoğu önlem hakkında bilgi sahibiyim. Aldığım önlemlerden biri ailece telefonlarımıza AFAD acil durum uygulaması yüklemek oldu."

Sonuç olarak öğrenci görüşleri, deprem riski ve afet yönetimi konusunda sağduyu ve bilinçli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Görüşler, deprem öncesi ve sonrası alınması gereken önlemlere dair kapsamlı bir farkındalığı ve hazırlıklı olmanın önemini vurguluyor. Ayrıca, toplumun genel dayanıklılığını artırmak için eğitim, iletişim ve işbirliği unsurlarına dikkat çekiliyor. Deprem öncesi dönemde, bina güçlendirme, eşyaların sabitlemesi ve deprem çantalarının hazırlanması gibi tedbirler, insanların ve malzemelerin güvende kalmasına yardımcı olmak için

öneriliyor. Bu, özellikle deprem anında olası risklerin en aza indirilmesine yönelik bir çaba olarak dikkat çekiyor. Ayrıca, deprem sonrası dönemde psikolojik destek, iletişim stratejileri ve ilk yardım yeteneklerinin önemi vurgulanıyor. Toplumun afet sonrası iyileşme sürecinde, birlikte çalışma ve yardımlaşma anlayışının etkili bir şekilde uygulanması gerektiği belirtiliyor. Öğrencilerin ifadeleri, deprem riski yönetiminin bireyler, aileler, toplumlar ve kurumlar düzeyinde nasıl entegre bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini yansıtmaktadır. Bu ifadeler, toplumun afetlere karşı direncini artırmak, güvenliğini sağlamak ve olası zararları en aza indirmek için bilinçli ve eyleme geçirilebilir önlemlerin gerekliliğini vurguluyor.

SONUÇ

Öğrencilerin deprem hakkındaki bilgi düzeyleri ve tehlike algıları, farklı bakış açılarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu öğrenci beyanları, öğrenci grubunun deprem konusundaki farklı bilgi seviyelerini ve farkındalıklarını yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler depremin yer kabuğunun kırılması sonucu ortaya çıkan bir sismik olay olduğunu ve potansiyel tehlikeleri anlamış gibi görünmektedir. Diğer öğrenciler ise depremin ciddiyetini daha az vurgulayarak, doğal bir olgu olarak görmekte ve doğru önlemler alındığında risklerin azaltılabileceğini savunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin deprem konusundaki eğitimlerinin sınırlılığı da ifadelerinde belirtilmiştir.

Öğrencilerin deprem anında nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair ifadeler, farklı düşünce ve deneyimleri yansıtmaktadır. Bu ifadeler, öğrenci grubunun deprem anındaki tepkilerini ve güvenlik stratejilerini yansıtmaktadır. Kimi öğrenciler panik yapmamak ve belirlenen yönergeleri izlemek üzerinde dururken, diğerleri hızlı çıkış yapmanın önemini vurgular. Deprem sırasında çökme, kapanma ve tutunma stratejilerinin bilincinde olmanın gerekliliği de belirtilmiştir. Öğrencilerin deneyimleri, yaşadıkları bölgelerin risk düzeyleri ve aldıkları eğitim de ifadelerini şekillendirmiştir.

Öğrenci görüşleri, deprem riski ve afet yönetimi konusunda bilinçli bir yaklaşımın önemini yansıtmaktadır. Öğrenciler, deprem öncesi hazırlıkların ve deprem anında doğru tepkilerin hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca, toplumsal dayanışma ve iletişim stratejilerinin afet sonrası iyileşmeye katkı sağlayacağını ifade etmektedirler. Farklı yaşam deneyimlerine sahip öğrenciler, deprem konusundaki bilgi düzeyleri ve hazırlıkları açısından farklı perspektifler sunmaktadır. Bu çeşitlilik, deprem yönetiminin kapsamlı ve eğitim odaklı bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgular.

Bu sonuç, öğrenci ifadelerinin çeşitliliğini ve deprem konusundaki farklı düşünce ve deneyimleri yansıttığını gösterirken, aynı zamanda bilinçli bir hazırlık ve afet yönetimi yaklaşımının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu sonuçlara yönelik olarak:

- 1- Öğrencilerin deprem konusundaki bilgi düzeyleri ve tehlike algıları arasındaki farklılıkları gidermek ve daha geniş bir farkındalık oluşturmak için okullarda ve topluluklarda deprem konulu eğitim programları düzenlenebilir. Bu programlar, depremin doğasını, risklerini ve alınması gereken önlemleri anlatarak öğrencilerin bilgi seviyelerini artırabilir.
- 2- Deprem anında nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda daha fazla pratik eğitim ve tatbikatlar düzenlenmeli. Okullar ve topluluklar, deprem senaryolarıyla gerçekleştirilen tatbikatlar sayesinde öğrencilerin stratejileri uygulama becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir.
- 3- Farklı yaşam deneyimlerine sahip öğrenciler arasında bilgi paylaşımını artırmak için topluluk tabanlı etkinlikler düzenlenebilir. Deprem mağdurlarının deneyimlerini paylaşması ve daha önce yaşanan afetlerin sonuçları hakkında bilgi aktarması, diğer öğrencilerin farkındalığını artırabilir.
- 4- Medya ve iletişim araçları, deprem konusundaki bilinçliliği artırmak için etkin bir şekilde kullanılabilir. Televizyon, radyo, internet ve sosyal medya gibi platformlarda düzenli olarak afet yönetimi ve deprem hazırlığıyla ilgili içerikler paylaşılabilir.
- 5- Okullarda düzenli olarak yapılan tatbikatlar ve bilgilendirme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin deprem konusundaki bilgi ve hazırlık düzeyleri sürekli olarak güncellenebilir. Bu sayede öğrencilerin bilgi seviyeleri artırılırken, depremle ilgili en son gelişmelerden haberdar olmaları sağlanabilir.
- 6- Velilere yönelik bilgilendirme etkinlikleri düzenlemek, deprem konusunda evde alınabilecek önlemleri ve aile planlamasını güçlendirebilir. Bu şekilde aileler de öğrencilerin bilinçli ve güvenli davranışlarını destekleyebilir.
- 7- Toplumun farklı kesimlerini bir araya getirecek deprem konulu seminerler ve paneller düzenlemek, farklı bakış açılarını bir araya getirerek ortak bilgi paylaşımını teşvik edebilir.

Bu öneriler, deprem bilinci ve hazırlığı konularında daha kapsamlı ve etkili bir yaklaşım benimsemeyi amaçlamaktadır. Farklı öğrenci görüşleri ve deneyimlerinin bir araya getirilmesiyle, toplumun depreme karşı daha güvenli ve bilinçli bir şekilde hazırlıklı olması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- AFAD. (2014). Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü. <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3495/xfiles/sozluk.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ak, B. (2002). Depremın Okul Dönemi Çocuklarının (6-12 Yaş) Davranışlarına Etkilerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu, İzmir.
- Akcanbaş, M. (2010). Afet ve Kurban Psikolojisi Kitabı, İstanbul: Akut Yayınevi.
- Atabey, E. (2000). Deprem, Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 19-20-53.
- Demirci, A., & Karakuyu, M. (2004). Afet Yönetiminde Coğrafi Bilgi Teknolojilerinin Rolü. Doğu Coğrafya Dergisi, 9(12), 67-101.
- Ergünay, O. (2007). Türkiye'nin afet profili. TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 1-14.
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. Doğu Coğrafya Dergisi, 22, 147-164.
- Ersoy, Ş. (2015). 2015 yılının doğa kaynaklı afetleri "Dünya ve Türkiye". Ankara TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Yayınları. Erişim Mayıs 13, 2023, https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/cb5590ed725b536_ek.pdf.
- İnal, E., Kocagöz, S., & Turan, M. (2015). Acil Durumlara/Afetlere Bireysel Hazırlığı Değerlendirmek için Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Ölçek Geliştirme. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Halk Sağlığı Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, O. (2011). İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Doğal Afet Eğitiminde Drama Tekniğinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi (Deneysel Çalışma), (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Levac, J., Total-Sullivan, D., & O'Sullivan, T. L. (2012). Household Emergency Preparedness: A Literature Review. Journal of Community Health, 37, 725-733.
- Limoncu, S., & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. Megaron, 13(1).
- March, G. (2002). Natural disasters and the impacts on health. The University of Western Ontario Faculty of Medicine and Dentistry Summer Student with ICLR.
- Nakajima, Ş. (2012). Okmeydanı Tıp Dergisi, 28(2), 151.
- Özdemir, N. (2013). Doğal afetler. C. Şahin (Ed.), Genel Fiziki Coğrafya içinde (s. 217). Gündüz Yayınevi: Ankara.
- Rebmann, T., Elliott, M. B., Reddick, D. D., & Swick, Z. (2012). Us School/Academic Institution Disaster and Pandemic Preparedness and Seasonal Influenza Vaccination Among School Nurses. American Journal of Infection Control, 40, 584-589.
- Ronan, K. R., & Johnston, D. M. (2003). Hazards Education for Youth: A Quasi-Experimental Investigation. Risk Analysis, 23(5).
- Şahin, C., & Şipahioğlu, Ş. (2002). Doğal Afetler ve Türkiye (478 s.). Ankara: Gündüz Eğ. ve Yayıncılık.
- Tercan, B. (2001). Afet Sonrası Yeniden Yapılaşmada Yer Seçim Süreci. Planlama, 4, 43-49.
- Torjesen, K. (2001). The role of community in helping children in disaster. Ambulatory Child Health, 7(2).
- Uluğ, A. (2004). Afetlerden Korunma ve Afetin Tahrip Edici Enerjisini Azaltma Yöntemleri. Uluslar Arası Katılımlı 1. Ulusal Afet Tıbbı Kongre Kitabı, Antalya.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Teknoloji Kullanımı ve Etkileri

Preschool Teachers' Use of Digital Technology and Its Effects

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 13 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimde çok yönlü bir araç olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Bazı öğretmenler, teknolojinin çocukların yaratıcılığını ve öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini düşünmektedir. Diğerleri ise aşırı kullanımın olumsuz etkileri olabileceğine dikkat çekmektedir. Kontrollü ve içerik odaklı bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanırken, her çocuğun farklı öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde teknolojiyi entegre etmek önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Öğretmeni, Dijital Teknoloji, Teknoloji Etkileri.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate preschool teachers' views on the use and effects of digital technology. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 13 teachers who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, teacher evaluations show that digital technology can be used as a versatile tool in preschool education. Some teachers think that technology enriches children's creativity and learning experience. Others point out that overuse can have negative effects. While emphasizing that it should be used in a controlled and content-focused manner, it is important to integrate technology in a way that is appropriate for each child's different learning styles.

Keywords: Preschool Teacher, Digital Technology, Technology Impacts.

GİRİŞ

Teknoloji, insanların bir nesilden diğerine hayatta kalabilmek için doğaya karşı verdikleri savaş sırasında yarattıkları araç ve gereçlerin bütünüdür (Beşli, 2007). İnsanlar yeni sorunları çözmek için mevcut bilgilerini kullanarak teknolojinin süregelen evrimine katkıda bulunurlar. Bu özellik, teknolojiyi evrimi açısından zaman içinde biriken sosyal bir olgu haline getirmektedir (Veblen, 2007). Teknoloji geliştirme sürecinde birçok önemli aşama vardır. Sanayi Devrimi'nin bu evrelerden biri olduğunu düşünüyorum. Sanayi Devrimi'nden sonra teknoloji modern anlamda ilk kez geliştiğinde, gündelik hayata ve nihayetinde iş dünyasına nüfuz etmeye başladı. Sonuç olarak 21. yüzyıl, bilgi teknolojilerine dayalı ekonomik ve sosyal bir çerçeveye geçişe tanık oldu. Teknolojideki ilerlemeler, toplumun birçok aşamasının adlandırılmasına yol açmıştır: Bilgi Çağı, Siber Çağ, Dijital Çağ, Enformasyon Çağı, Elektronik Çağ ve Sanayi Sonrası Çağ (Çetin ve Özgiden, 2013; Veblen, 2007). Yirmi birinci yüzyıl, bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi nedeniyle "dijital çağ" olarak adlandırılmaktadır (Norris, Bennett ve Entman, 2001; Parlak, 2017). Küreselleşme ve teknolojideki ilerlemeler toplumsal yapıların hızla değişmesine neden olmakta, bu da yeni fikir ve olguların ortaya çıkmasına kapı aralamaktadır (Karabulut, 2015; Veblen, 2007). Literatürde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) hızlı büyümesinin bir sonucu olarak insanlar ve teknoloji arasındaki etkileşimi tanımlamak için "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" gibi terimler kullanılmaya başlanmıştır (Prensky, 2009). Bu fikirlerden ilki dijital yerliler kavramıdır. Dijital yerliler, günümüz teknolojileriyle yetişen, ağırlıklı olarak çevrimiçi yaşayan ve bunlara bağımlı olan, günlük işlerinin büyük bir kısmında teknolojiyi kullanan yirmi birinci yüzyılın çocukları ve gençleridir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011; Prensky, 2001). Öte yandan, "dijital göçmenler" olarak bilinen nesil ise günümüz teknolojisiyle büyümemiş, bunun yerine hayatlarının ilerleyen dönemlerinde bu teknolojiyle temas ettiklerinde uyum sağlamaya çalışmışlardır (Prensky, 2001). Bu tanımlardan, okul öncesinden yükseköğretime kadar olan çocukların dijital yerliler kategorisine girdiği açıktır. Bu nedenle, eğitim ve öğretim sürecinin dijital yerlilerin

Muhammet Ashyüksek ¹ 
Volkan Osman Taş ² 
Erol Türkoğlu ³ 
Cemil Sezer ⁴ 

How to Cite This Article

Ashyüksek, M., Taş, V. O., Türkoğlu, E. & Sezer, C. (2023). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Teknoloji Kullanımı ve Etkileri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3766-3775. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72305>

Arrival: 05 August 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Bursa, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

taleplerine uyum sağlaması kritik önem taşımaktadır. Bunu yapmak için dijital yerli öğrenenlerin temel özelliklerinin farkında olmak gerekir. Dolayısıyla, "dijital yerliler; birçok şeyi aynı anda yapmayı tercih ederler, sıralı değil paralel bilişsel yapılara sahiptirler, keşfederek öğrenmek isterler, bilgiye hızlı erişmek isterler, grafikleri metne tercih ederler, bir makaleyi baştan sona doğrusal olarak okumak yerine kapsüller halinde rastgele okumayı tercih ederler ve oyunları ciddi çalışmalara tercih ederler" (Bilgiç, vd., 2011). Dijital çağın genç nesli tarafından boş zaman ve eğlence için kullanılan yaygın bir teknik araç bilgisayardır. Oyunlar en yaygın kullanılan bilgisayar programları arasındadır ve kendi başlarına oldukça rağbet gören bir eğlence biçimidir (Bostan ve Tıngöy, 2015; Bozkurt, 2014). Dijital oyunlar, görsel bir arayüz üzerinden erişilebilen ve farklı teknolojiler kullanılarak tasarlanan oyunlardır (Çetin, 2013). Dünya çapında bir milyardan fazla birey dijital oyunlarla ilgilenmekte ve giderek daha genç nesiller (5-6 yaş) bu oyunlara aşina olmaktadır (Dinç, 2012). Araştırmalar (Kabali, Irigoyen, NunezDavis, Budacki, Mohanty, Leister ve Bonner, 2015; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiçler, 2018) çocukların ekran karşısında ve video oyunları oynayarak giderek daha fazla zaman geçirdiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, bu bulgular çocukların giderek daha az geleneksel oyunla ilgilendiğini göstermektedir. Geleneksel oyunlar incelendiğinde, fiziksel aktivite, kişiler arası iletişim, fiziksellik ve yaratıcılığı vurgulayan oyunlardır. Oyuncular kuralları, oyunun alanını, süresini, oyuncu sayısını ve hepsinden önemlisi oyunu kendilerine özgü kılmak için araçlarını değiştirmekte özgürdür.

Dijital yerli öğrencilerin özellikleri göz önüne alındığında, günümüz eğitim ve öğretim sisteminde dijital göçmenlerin eğitim gördüğü fikrine bağlı kalmak çok da iyi bir fikir olmayabilir. Gerçekte, modern teknolojiadaki gelişmelerin dünyanın büyük bir bölümünde olduğu gibi Türkiye'de de sosyal yaşam üzerinde büyük bir etkisi olduğu açıktır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" kapsamında 16-74 yaş arası hanelerden toplanan veriler de bu tabloyu desteklemektedir. Sonuç olarak, bilgisayar kullananların oranı 2004 yılında %23,6 iken 2018 yılında %59,6'ya yükselmiştir. 2004 yılında insanların %18,8'i internet kullanırken, 2018 yılında bu oran %72,9'a yükselmiştir. Araştırma ayrıca cep telefonu kullananların oranının 2004'te %53,7'den 2018'de %98,7'ye yükseldiğini ortaya koymuştur. Bu önemli bir bulgudur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018). Öztürk, Sezer ve Tezel'e (2018) göre, Türkiye'de her gün ortalama 5,62 saat televizyon izlenmektedir. Yazıcı ve Genç'er'e (2016) göre, çocukların hanelerinde en yaygın bilgi ve iletişim teknolojisi araçları televizyon (%100) ve cep telefonudur (%93,9). Tüm bu rakamlar, Türkiye'nin artan teknolojik erişilebilirliğine ve kullanımına işaret etmektedir. Dijital yerli ortamlarda büyüyen çocuklar da Türkiye'deki evlerde artan teknoloji kullanımından farklı şekillerde etkilenebilir. Konca (2014) çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle bağlantılı çeşitli yeteneklere sahip olduklarını, günde ortalama 115 dakika televizyon izlediklerini, 28 dakika bilgisayar kullandıklarını ve teknolojik olarak gelişmiş bir ortamda yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma anaokulu öğrencilerini kapsamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul öncesi eğitimden itibaren kullanılması, çocukların bu teknolojilerle bağlantılı birçok bilgi ve beceriyi erken edinmeleri nedeniyle gerekli olabilir. Ancak, teknolojik alışkanlıklarımız bu alandaki hızlı gelişmeler nedeniyle hızla değişmektedir. Yine TÜİK verilerine göre 2011 yılında masaüstü bilgisayar kullananların oranı %34,3 iken, o tarihten bu yana bu cihazların kullanımı giderek azalmış ve 2018 yılında %19,2'ye düşmüştür. Diğer taraftan, 2004 yılında %0,9 olan taşınabilir bilgisayar (dizüstü bilgisayar, tablet, notebook vb.) kullanım oranı 2018 yılında %37,9'a yükselmiştir. Teknolojinin sosyal yaşam üzerindeki olumsuz etkilerini kontrol edilebilir ve iyi bir hale dönüştürmek için eğitim gereklidir. Bu nedenle, teknolojiyi sorumlu ve başarılı bir şekilde kullanmak için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinmek artık her zamankinden daha önemli. Çünkü teknoloji kullanımıyla birlikte sosyal medya kullanımı da artmıştır. Bu faydalar, teknolojinin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde kullanılmasıyla elde edilebilir. Teknolojideki gelişmeler hemen her sektörde faydalı olduğu için eğitimin de kaçınılmaz olarak bu gelişmelerden etkileneceği söylenebilir. Çünkü eğitim, bu gelişmelere ayak uydurmak ve bilim ve teknoloji alanlarına katkıda bulunmak için günümüz nüfusu için artık her zamankinden daha önemlidir (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Çünkü insanları sosyal hayata hazırlamak ve onlara gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmak eğitimin öncelikli hedefidir. Gereksinimler kültürden kültüre ve yıldan yıla farklılık gösterse de genel olarak yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin teknoloji yaratma, güvenilir bilgi edinme ve gelişen teknolojilere uyum sağlama kapasitesine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu amaçla, dünyayı dijital bir mercekten görmeye başlayan bugünün ve geleceğin dijital yerlilerinin öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini geliştirmek kritik önem taşımaktadır. Bilgisayar ve projeksiyon cihazlarının Türkiye'ye gelişi, sınıflarda televizyon, video oynatıcılar ve tepegözlerle başlayan eğitimin teknolojikleşmesi sürecini hızlandırmıştır (Öner, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011 yılında başlattığı FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi, Türkiye'de eğitimde teknoloji kullanımında önemli bir ilerlemeye işaret etmektedir. Proje kapsamında okullara etkileşimli tahta, yazıcı ve fiber internet altyapısı sağlanmış, öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır (FATİH, 2018). Ancak kullanılan öğretim teknolojilerinin eğitim kademelerine göre farklılık gösterme ihtimali de vardır. Projeksiyon cihazı, radyo, elektronik oyuncak, fotoğraf makinesi, kamera gibi diğer araç ve teknolojilerden de yararlanılabilir de okul öncesi eğitimde en sık bilgisayar ve televizyon kullanılmaktadır (Sayan, 2016). Okullara sağlanan teknolojik araç ve gereçlerin gerekli olmasına rağmen tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, teknolojinin tek başına bir ürün olarak okullara girmesi, doğru kullanımı için yetersizdir (Aşkar, 2003). Eğitim düzeyi yüksek bir işgücüne sahip olmanın toplumsal ilerleme için hayati önem taşıdığı ve bunun da ancak kaliteli okullarla mümkün olabileceği düşünüldüğünde, eğitilmiş öğretmenlere duyulan

ihtiyaç daha da netleşmektedir (Seferoğlu, 2015). Nitekim Demirel ve Dikmen'in (2018) FATİH Projesi kapsamında öğretmenlerle yaptığı çalışma, projenin kaynakların kolay erişilebilir hale getirilmesi, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin materyali öğrenmesi konularında başarılı olduğunu ancak altyapı, bilgilendirme çalışmaları ve uygulama konularında yetersiz kaldığını göstermiştir. Teknoloji ve eğitim iç içe geçmiş iki önemli sektördür. Aşkar'a (2003) göre, teknolojiyi eğitime entegre etmenin temel amacı, eğitimcilerin, öğrencilerin, ailelerin ve okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarı olmalarını, teknolojiyi kendi amaçları doğrultusunda kullanmalarını ve faydalarından yararlanmalarını sağlamaktır. Bu süreçte, teknolojiyi okulun kültürüne de entegre etmeli ve yeni teknolojilerin uygulanmasına öncülük etmelidirler. Bu hedefe ulaşmak için eğitimciler önemli sorumluluklar düşmektedir. Sorumluluklarını hakkıyla yerine getirebilmeleri için eğitimcilerin teknoloji kullanımı konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gerekir. Toplumla ayrılmaz bir bağı olan eğitimin en önemli ayaklarından biri olan öğretmenlerin yeni teknolojileri hızla benimseyerek öğretimlerine entegre edebilmeleri gerekmektedir. Avcı ve Seferoğlu, 2011; Baki, Aydın Yalçınkaya, Özpınar ve Çalık Uzun, 2009; Çakır ve Yıldırım, 2009; Horzum, 2010; Kocasaray, 2003; Seferoğlu, 2009; Sert ve Seferoğlu, 2012; Sezgin, Erdoğan ve Has Erdoğan, 2007) öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin çok sayıda ve çeşitli araştırmadan sadece birkaçıdır. Bununla birlikte, teknolojiyi okul öncesi eğitimcileri bağlamında ele alan çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Çakmaz (2010) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanımı üzerine nicel bir çalışma yürütürken, Köroğlu (2014) öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araçların kullanımına yönelik tutumlarını ve bilgi teknolojileri konusunda kendi öz yeterlik algılarını araştırmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi Dal (2015) tarafından nitel, Demir (2015) tarafından nicel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanmalarının öğretimleri üzerindeki etkisi ise İlkay (2017) tarafından nitel olarak incelenmiştir. Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri bu araştırmada nitel bir teknik kullanılarak tespit edilecektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örnekleme sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 13 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	33	10	Lisans
K2	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	33	11	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	40	16	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	18	Lisans
K5	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	33	10	Lisans
K6	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	22	2	Lisans
K7	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	26	3	Lisans
K8	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	26	3	Lisans
K9	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	40	16	Lisans
K10	Kadın	Okulöncesi Öğretmenliği	33	8	Lisans
K11	Erkek	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	1	Lisans
K12	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	41	18	Lisans
K13	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	31	6	Lisans

Katılımcıların bir kişi hariç tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Bu, araştırmada yer alan katılımcıların tamamının kadın olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu "Okul Öncesi Öğretmeni" olarak belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun bu branşta olduğu görülmektedir. Ayrıca, "Sınıf Öğretmeni" ve "Özel Eğitim Öğretmeni" gibi diğer branşlar da temsil edilmektedir. Katılımcıların yaşları 22 ile 45 arasında değişmektedir. Ortalama yaş, bu araştırmaya katılanların yaşlarının ortalamasıdır. Katılımcıların kıdemleri 1 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Kıdem, katılımcıların eğitim veya öğretmenlik deneyimlerinin süresini ifade eder. Katılımcıların öğrenim durumları "Lisans" ve "Yüksek Lisans" olarak belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır, ancak bir kişi yüksek lisans seviyesindedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik

analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi eğitimde dijital teknolojiyi çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirmek için nasıl kullanıyorsunuz? (Hangi tür dijital araçlar veya uygulamaları tercih ediyorsunuz?)

Katılımcılara yöneltilen “Okul öncesi eğitimde dijital teknolojiyi çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirmek için nasıl kullanıyorsunuz? (Hangi tür dijital araçlar veya uygulamaları tercih ediyorsunuz?)” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Okul öncesi eğitimde dijital teknolojiyi etkin bir şekilde kullanıyorum. Özellikle tabletleri, interaktif eğitim uygulamalarını ve eğitici çevrimiçi oyunları sıkça kullanıyorum."

(K2) "Benim sınıfımda dijital hikaye kitapları çok popüler. Öğrencilere hikaye anlatımını geliştirmek ve yeni kelimeler öğretmek için bu uygulamaları tercih ediyorum."

(K3) "Dijital tahta, sınıf içi etkinliklerimde sıkça kullanıyorum. Öğrencilere matematik ve harf çalışmalarını daha interaktif hale getirmek için çok işe yarıyor."

(K4) "Tabletleri, özellikle öğrencilerin harf ve sayı tanıma becerilerini geliştirmek için kullanıyorum. Eğitici oyunlarla öğrenmelerini eğlenceli hale getiriyoruz."

(K5) "Sınıf içinde dijital öykü anlatma uygulamalarını kullanıyorum. Öğrenciler kendi öykülerini yaratıyorlar ve dijital platformda paylaşıyorlar."

(K6) "Özel eğitim öğrencilerim için dokunmatik ekranlı cihazları sıkça kullanıyorum. Özel eğitim uygulamaları, öğrencilerimin öğrenme deneyimini destekliyor."

(K7) "Sınıf içinde akıllı tahtayı kullanarak çevrimiçi öğrenim kaynaklarına erişim sağlıyorum. Bu, ders materyallerini daha çeşitli hale getiriyor."

(K8) "Sanal alanları kullanarak sanat ve yaratıcılık derslerini zenginleştiriyoruz. Öğrenciler dijital sanat eserleri oluşturuyorlar."

(K9) "Çocuklar için eğitici video oyunlarını sıkça kullanıyorum. Hem eğlenceli hem de öğretici bir deneyim sunuyorlar."

(K10) "Öğrencilerime temel programlama becerileri kazandırmak için çocuklar için kodlama uygulamalarını tercih ediyorum."

(K11) "Öğrencilerle sanal alanlarda sanal geziler yapıyoruz. Coğrafya derslerini daha ilgi çekici hale getiriyor."

(K12) "Müzik ve ritim becerilerini geliştirmek için dijital müzik uygulamalarını kullanıyorum. Öğrenciler müziği bu şekilde daha iyi anlıyorlar."

(K13) "Öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemek için 3D tasarım uygulamalarını kullanıyorum. Kendi projelerini oluşturuyorlar."

Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler, okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için nasıl kullanıldığını açıkça yansıtmaktadır. Değerlendirmeler, farklı dijital araçlar ve uygulamaların sınıf içinde çeşitli amaçlar için kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenler, tabletlerin, interaktif eğitim uygulamalarının ve çevrimiçi oyunların özellikle çocukların dikkatini çektiğini ve öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirdiğini belirtmektedirler. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin matematik, harf tanıma ve kelime dağarcığını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dijital hikaye kitapları ve öykü anlatma uygulamaları, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen araçlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler kendi hikayelerini oluştururken dil becerilerini geliştirebilmektedirler. Dokunmatik ekranlı cihazlar, özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olarak kullanılmakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini desteklemektedir. Öğretmenler, bu teknolojiyi öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak için kullanmaktadır. Ayrıca, dijital teknolojinin coğrafya dersleri, sanat eğitimi ve müzik dersleri gibi farklı alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Sanal geziler, öğrencilere dünya coğrafyasını keşfetme fırsatı sunarken, dijital sanat ve müzik uygulamaları yaratıcı becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Son olarak, programlama ve kodlama uygulamaları da öğrencilere temel bilgisayar becerilerini kazandırmak için kullanılmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin dijital

teknolojiyi öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmek ve zenginleştirmek için etkili bir araç olarak gördüğünü ve öğrencilerin katılımını artırdığını göstermektedir

Dijital teknolojinin sınıf içi ortamda çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Öğrencilerinizin problem çözme becerileri, dikkat süreçleri ve yaratıcılığı gibi alanlarda nasıl bir gelişim gözlemliyorsunuz?)

Katılımcılara yöneltilen "Dijital teknolojinin sınıf içi ortamda çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Öğrencilerinizin problem çözme becerileri, dikkat süreçleri ve yaratıcılığı gibi alanlarda nasıl bir gelişim gözlemliyorsunuz?)" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): "Yaratıcılıklarını geliştirdiklerini düşünüyorum."

(K2): "Öğretilen kavramların tekrarında daha çok kullanıyorum."

(K3): "Görsel olarak kalıcılığı artırıyor."

(K4): "Dikkat süreçlerini desteklediğine inanıyorum. Çeşitli görsellerle düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı oluyor. Anlatılanları somutlaştırıyor ve daha kalıcı öğrenmelere yönelik pratik sağlamış oluyor."

(K5): "Çocukların dikkatini ve ilgisini daha çok çekebiliyorm..problem çözme yetenekleri gelişiyor.. yaratıcılıklarını desteklediği konusunda kararsızım."

(K6): "Teknoloji deneyimleri ile çocuklar hatırlama, sınıflandırma ve genelleme gibi çeşitli düşünme süreçlerini sürekli bir periyod şeklinde kazanımlar elde ettiklerini gözlemledim."

(K7): "Olumlu etkilediğini düşünmüyorum, problem çözme becerisi olumsuz etkileniyor ve dikkat süreleri kısalıyor."

(K8): "Çocuklara çoklu gelişim alanlarına özel, özellikle yaratıcı ve hayal gücüne olumlu yönde katkı sağlamakta."

(K9): "Çocuklara verilmek istenen kavram teknoloji ile farklı açılardan verilebiliyor. Çeşitlilik açısından faydalı buluyorum. Problem çözme becerileri ve dikkat süreçleri ilgi çekicilik açısından çocukların durumuna göre değişiyor. Yaratıcılığı ilk defa karşılaştıkları bir şeye göre zaman zaman olumlu etkiliyor."

(K10): "Çocuklar ne kadar farklı uyaranla desteklenir ve zengin ortamlarda oyun yoluyla aktif kullanırsa ve bu deneyimler teknolojiyle birleşip sınıf içi öğrenme ortamları daha zengin hale getirildiğinde çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Ancak fazla teknolojiye maruz kalmanın yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyorum, çocukların ekranda geçirdiği süre arttıkça hayal güçleri ve yaratıcı düşünme arasında ters bir orantı olduğunu düşünüyorum."

(K11): "Dijital ortamda özellikle videoların kontrolsüz bir şekilde çocuklar tarafından izlenmesi hızla akan ve anında değişen içerik ile sürekli bir değişimi getiriyor ve bu çocuklarda odaklanma ve dikkati yine olumsuz etkilediğini düşünüyorum."

(K12): "Çocukların daha çok doğayla yapay olmayan materyallerle bir araya gelerek sentez çalışmaları yapmaları yaparak yaşayarak öğrenmelerinin dikkat süreçlerine ve yaratıcı düşüncelerine ayrıca problem çözme becerilerini geliştirmesine daha çok etki edeceğini düşünüyorum."

(K13): "Farklılıklar öğrencilerimizi heyecanlandırıp konuya dikkatini çekiyor. Öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Kalıcı öğrenmeyi destekliyor. Uzun süreli kullanımlarda dikkatleri dağılıyor."

Bu öğretmen değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki rolünü çeşitli yönleriyle ele almaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri farklılıklar göstermektedir. Öğretmenler, dijital teknolojinin çocukların yaratıcılığını desteklediğini düşünmektedir. Görsel öğelerin kullanımıyla, öğretilen kavramların tekrarlanmasını artırarak, çocukların öğrenme deneyimini daha etkili hale getirdiğini ifade etmektedirler. Aynı zamanda teknolojinin, dikkat süreçlerini destekleyerek çocukların çeşitli görsellerle düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, teknoloji deneyimlerinin çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve problem çözme becerilerini desteklediğini gözlemlemiştir. Ancak, bazı öğretmenler dijital teknolojinin yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkileyebileceğini ve aşırı maruz kalmanın dikkat süreçlerini kısaltabileceğini düşünmektedirler. Teknolojinin kullanımının öğrenciye özel olması ve çeşitli materyallerle birleştirilerek öğrenme deneyimini zenginleştirmesi önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler, dijital teknolojinin çocukların farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına hitap etmesini olumlu bir şekilde değerlendirmektedirler. Öğretmenler, dijital teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması durumunda, çocukların problem çözme becerileri, dikkat süreçleri ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyebileceği konusunda hemfikirdirler. Ancak, bu teknolojiyi kontrollü bir şekilde kullanmanın önemini vurgulamaktadırlar.

Dijital teknolojinin duygusal ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini nasıl izliyorsunuz? (Teknoloji kullanımının çocukların duygusal anlayışı, empati yetenekleri ve sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?)

Katılımcılara yöneltilen “Dijital teknolojinin duygusal ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini nasıl izliyorsunuz? (Teknoloji kullanımının çocukların duygusal anlayışı, empati yetenekleri ve sosyal etkileşimleri üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?)” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): *“Ekрана Fazla maruz kalmadıkları sürece yararlı kullanım sağlanırsa olumlu yönde etkileri elbette var*

(K2): *“Örneğin görsellerle çocuk şarkılarını açıyorum arkadaşlarıyla eş zamanlı kaynaşmalarını sağlıyor canlandırmalarla eğlenmeleriyle katkı sağlıyor.”*

“Sosyal etkileşimlerim olumsuz etkileyebilir. Empati yetenekleri gelişebilir. Duygusal anlayışları konusunda da gelişim sağlanabilir”

(K3): *“Video oyunları görsel becerileri uygulamanın ve yetenekleri geliştirmenin harika bir yolu olabilir. Harita okuma, bulmaca çözme gibi çeşitli şeylerde görsel uzamsal becerilere ihtiyaç vardır. Empati yeteneklerini de geliştirdiğini gözlemledim.”*

(K4): *“Çocukların sosyal yaşamdan soyutlanmasına sebep olduğu için empati gelişimi de olumsuz etkileniyor.”*

(K5): *“Bazı öğrenciler duygusal olarak dijital teknolojiye kendilerini çok kaptırıyorlar ve hırslarına yenil düşüyorlar empati kurmakta zorlanıyorlar az da olsa diğer öğrenciler ise olumlu yönde etki sağlıyor”*

(K6): *“Teknoloji duygusal olarak çocukları olumsuz etkiliyor. Çünkü çocuklar sadece görsel olarak ilgileniyor. Sosyal etkileşimleri de o an sınırlı oluyor.”*

(K7): *“Kontrollü bir dijital teknoloji ile tanışan çocuk farklı içeriklere dozunda maruz kalarak sosyal ve duygusal olarak duygularını ifade etme izlediklerinden yola çıkarak empati kurma duyguları tanıma duygudaşlık gibi kavramları öğrenme amacı gitmeden gizli olarak öğrendiğini düşünüyorum. Ama tam tersi saatlerce ekrana bakan çocuklarda agresif tavırlar, sosyal etkileşimden yoksunluk olabilmekte. Aşırı her zaman zarardır, kontrollü dijital dünya çocuklar uygun ortamlarda tanışmalıdır.”*

(K8): *“Öğrenciler arasında rekabet ortaya çıkabiliyor. Kısa süreli öğrenmeyi desteklediğini düşünüyorum. Öğrencilerimizde kalıcı öğrenme ortaya çıkıyor. Farklılıkların gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini söyleyebilirim.”*

(K9): *“Okulda ve kontrollü şekilde kullanılması fayda sağlarken evde kontrolsüz kullanımı zarar veriyor negatif etkiliyor”*

(K10): *“Teknoloji kullanımı çocukların empati ve sosyal duygusal gelişimini olumlu düzeyde etkilerken fazla teknoloji bağımlılığı çocukların sosyal duygusal gelişimlerini kötü etkileyerek çocukların dış dünya ile iletişimlerini koparmaktadır.”*

(K12): *“Sınırları süreleri belirlenmediği takdirde çocukların duygu ve sosyal gelişim açısından içe kapanık olacağını düşünüyorum, empati anlamında ise kullanılan içeriğin çok iyi aktarılabilmesi ve ebeveyn kontrollü olması kanaatindeyim”*

(K13): *“Olumlu gelişimler gözlemliyorum. Çocuklar da bazı uygulamalarda zihinsel süreçleri ve yaratıcılıklarda farklılaşma olmaktadır.”*

Öğretmenler, dijital teknolojinin çocukların gelişimine farklı etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Bazıları, teknolojiyi kontrol edilir şekilde kullanmanın olumlu sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedirler. Örneğin, görsel öğeler ve çocuk şarkıları gibi uygulamaların, çocukların eş zamanlı kaynaşmalarını sağlayarak sosyal etkileşimlerini artırabileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, video oyunlarının görsel becerileri, harita okuma ve problem çözme gibi alanlarda geliştirebileceği ve empati yeteneklerini destekleyebileceği görüşünü paylaşmaktadırlar. Ancak, bazı öğretmenler teknolojinin aşırı kullanımının olumsuz etkiler doğurabileceğine inanmaktadırlar. Çocukların duygusal olarak teknolojiye fazla kapılmasının empati gelişimini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebileceğini dile getirmektedirler. Ayrıca, rekabetin ortaya çıkabileceğini ve teknolojinin kısa süreli öğrenmeyi teşvik ettiğini, ancak

kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Kontrollü kullanımın önemini vurgulayan öğretmenler, çocukların teknolojiyle tanışmalarının sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlayabileceğini, ancak aşırı ve kontrolsüz kullanımın zararlı olabileceğini belirtmektedirler. Dijital teknolojinin çocukların empati ve sosyal duygusal gelişimini destekleyebileceği, ancak içeriğin ve sürenin kontrolsüz bırakılması durumunda olumsuz sonuçlar doğurabileceği görüşünü paylaşmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki potansiyelini farklı açılardan ele almaktadır. Kontrollü kullanımın önemi ve içerik seçiminin çocukların gelişimine etkisi üzerine odaklanılmıştır.

SONUÇ

Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimde çeşitli amaçlar için nasıl kullanıldığını ve bu kullanımın öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini açıkça yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, dijital araçların ve uygulamaların eğitim alanındaki çok yönlü kullanımına dikkat çekmektedir. Öğretmenler, tabletlerin, interaktif eğitim uygulamalarının ve çevrimiçi oyunların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmektedirler. Bu, öğrencilerin matematik, harf tanıma ve kelime dağarcığını geliştirmelerine yardımcı olurken, öğrenmeyi keyifli hale getirme potansiyeli sunar. Dijital hikaye kitapları ve öykü anlatma uygulamaları, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, kendi hikayelerini oluştururken dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu tür uygulamalar, öğrencilere metinlerle etkileşim kurma ve yazma becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Dokunmatik ekranlı cihazlar, özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olarak kullanılmakta ve bu öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini sağlar ve özel gereksinimlerini karşılamak için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmanın bir örneğidir. Dijital teknoloji ayrıca coğrafya, sanat eğitimi ve müzik gibi farklı alanlarda da kullanılmaktadır. Sanal geziler, öğrencilere dünya coğrafyasını keşfetme fırsatı sunar ve bu da öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirir. Sanat ve müzik uygulamaları, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmelerine ve sanatsal ifadelerini sürdürmelerine olanak tanır. Son olarak, programlama ve kodlama uygulamaları, öğrencilere temel bilgisayar becerilerini kazandırmak için kullanılır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, gelecekteki teknolojik gereksinimlere hazırlık sağlar. Genel olarak, öğretmenlerin değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki çok yönlü potansiyelini vurgulamaktadır. Bu teknoloji, öğrencilerin katılımını artırırken öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmekte ve zenginleştirmektedir. Ancak, bu teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dikkatli içerik seçimi ve denetim gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bu öğretmen değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki rolünü çok çeşitli açılardan ele almaktadır ve öğretmenler arasında farklı görüşler ortaya konulmaktadır. Öncelikle, bir grup öğretmen, dijital teknolojinin çocukların yaratıcılığını desteklediğini düşünmektedir. Bu, görsel öğelerin kullanımıyla öğrenme deneyimini daha ilgi çekici ve katılımcı hale getirebileceğini işaret ediyor. Özellikle dijital hikaye kitapları ve yaratıcı uygulamalar, çocukların kendi hikayelerini oluştururken dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler aynı zamanda, dijital teknolojinin öğretilen kavramların tekrarında daha fazla kullanılmasını sağlayarak öğrenmeyi güçlendirebileceğini ifade etmektedir. Görsel ve etkileşimli öğrenme materyalleri, öğrencilerin dikkatini çekebilir ve öğrenme deneyimini daha etkili hale getirebilir. Dijital teknolojinin çocukların görsel düşünme becerilerini geliştirdiği ve problem çözme yeteneklerini desteklediği belirtilmektedir. Teknoloji deneyimlerinin, çocukların bilişsel gelişimine olumlu katkı sağlayabileceği ve öğrencilere somut deneyimler sunabileceği gözlemlenmektedir. Ancak, bazı öğretmenler dijital teknolojinin aşırı maruz kalmanın dikkat süreçlerini kısaltabileceğini ve yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedir. Bu nedenle, teknolojinin kontrollü bir şekilde ve öğrenciye özel olarak kullanılmasının önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki potansiyelini tanımlarken, dikkatli ve dengeli bir şekilde kullanılmasını gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, teknolojinin çocukların farklı öğrenme tarzlarına ve ilgi alanlarına uygun şekilde entegre edilmesi durumunda, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini, dikkat süreçlerini ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadır.

Bu öğretmen değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki rolünü oldukça çeşitli ve nüanslı bir şekilde ele almaktadır. Öğretmenler arasında farklı görüşler ve deneyimler bulunmaktadır, bu da dijital teknolojinin çocukların gelişimine nasıl etki edebileceği konusundaki karmaşıklığı yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler, dijital teknolojinin kontrol edilmiş bir şekilde kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedirler. Özellikle görsel öğeler ve çocuk şarkıları gibi uygulamaların, çocukların sosyal etkileşimlerini artırabileceğini ve eş zamanlı kaynaşmalarını teşvik edebileceğini vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda, video oyunlarının görsel becerileri geliştirebileceği ve problem çözme yeteneklerini destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu öğretmenler, teknolojinin çocukların empati yeteneklerini ve sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadır. Diğer yandan, bazı öğretmenler teknolojinin aşırı kullanımının olumsuz sonuçlara yol açabileceğini düşünmektedirler. Çocukların duygusal olarak teknolojiye aşırı kapılmasının, empati gelişimini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebileceği endişesi taşımaktadırlar. Aynı zamanda, teknolojinin rekabeti teşvik edebileceği ve kısa süreli öğrenmeyi artırabileceği, ancak kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Kontrollü kullanımın

önemi öne çıkmaktadır ve öğretmenler, çocukların teknolojiyle tanışmasının sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayabileceğini, ancak bu sürecin aşırı ve kontrolsüz kullanılmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. İçerik seçiminin de büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, bu öğretmen değerlendirmeleri, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimdeki potansiyelini ve risklerini dikkatli bir şekilde ele almaktadır. Kontrollü, öğrenciye özel ve içeriğe odaklı bir kullanımın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Her çocuğun farklı olduğu ve teknolojinin etkisinin de bireysel farklılıklara bağlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak, okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Öğretmenler, dijital içeriklerin seçiminde dikkatli olmalı ve öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun materyalleri tercih etmelidirler. Ayrıca, içeriklerin kalitesini ve pedagojik değerini değerlendirmek için uzmanlardan destek almalıdırlar. Kontrollü kullanımın sağlanması ve içeriklerin öğrencilere uygun bir şekilde sunulması büyük önem taşır.
- ✓ Dijital teknoloji, öğrencilere eğitici uygulamalarla sunulmalıdır. Matematik, dil becerileri, problem çözme, sanat, müzik ve coğrafya gibi alanlarda öğrencilerin gelişimini destekleyen uygulamalar tercih edilmelidir. Bu uygulamaların öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik olması ve eğitici bir amacı bulunması önemlidir.
- ✓ Dijital teknoloji, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak için kullanılmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ilerlemelerini izlemeli ve özel eğitim öğrencileri gibi farklı ihtiyaçlara sahip olanlar için özelleştirilmiş materyaller ve uygulamalar sunmalıdır. Her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine izin verilmelidir.
- ✓ Öğretmenler, dijital teknolojinin aşırı kullanımının olumsuz etkilerini önlemek için dengeyi ve kontrolü sağlamalıdır. Öğrencilere belirli zaman dilimlerinde teknoloji kullanımı ve ekran süreleri konusunda rehberlik edilmelidir. Aynı zamanda teknolojinin sadece eğitici amaçlar için kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- ✓ Öğretmenlere, dijital teknolojinin etkili bir şekilde nasıl kullanılacağı konusunda eğitim verilmelidir. Teknolojiyi pedagojik olarak nasıl entegre edecekleri ve öğrencilere nasıl rehberlik edecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Ayrıca, yeni teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve güncel kalmaları teşvik edilmelidir.

Bu öneriler, dijital teknolojinin okul öncesi eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olabilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir. Her bir öğretmen, kendi sınıfının ihtiyaçlarına ve öğrencilerinin özelliklerine uygun bir dijital teknoloji stratejisi geliştirmelidir.

KAYNAKLAR

- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 9-31.
- Aşkar, P. (2003). Eğitimde teknoloji kullanımı. http://www.bto305.hacettepe.edu.tr/2003guz/teknolojiler/egitimde_tek_kullanimi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 13- 26
- Beşli, Z. (2007). Teknoloji ve toplum: Ortaöğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı ve etkileri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri içinde, (s. 257-263). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bostan, B., & Tıngöy, Ö. (2015). Dijital oyunlar: Tasarım gereksinimleri ve oyuncu psikolojisi. AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, 6(19), 7-22.
- Çakmaz, B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, M., & Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin Twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 2(1), 172-189.
- Dal, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Demir, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi (Nitel bir çalışma). Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 466-479.
- Demirer, V., & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. İlköğretim Online, 17(1), 26-46

- Dinç, M. (2012). Oyun sektöründe 29 yıl / 1983-2012. Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu. https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlkay, N. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterliklerinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044- 1050.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 11-23
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Konca, A. S. (2014). Anaokulu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimi (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Köroğlu, A. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 227-257. Önkol, L., F., Zembat, R., & Uyanık Balat, G. (2011). Computer use attitudes, knowledge and skills, habits and methods of preschool teachers. *Procedia Computer Science*, 3, 343–351.
- Öztürk, A., Sezer, T. A., & Tezel, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin uyku ve televizyon izleme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 5, 73-80.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 1.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(13), 67-83.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri içinde*. (s. 403-410). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi. https://ab.org.tr/ab09/kitap/seferoglu_AB09.pdf adresinden erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Sert, G., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Computers & Education*, 14, 46.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2018). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2004-2018. TUİK veri tabanından erişilmiştir (http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028)
- Veblen, T. (2007). The place of science in modern civilization. New York: Routledge.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Haçlı Seferleri Döneminde Hristiyanlarla Yaşanan Dini-İtikadi Tartışmalar (Eyyubiler Dönemi)

Religious And Theological Debates With Christians During The Crusades (Ayyubid Period)

ÖZET

Eyyubiler dönemi, İslam tarihinde ötekiyle etkileşimin güçlü olduğu bir döneme tekabül etmektedir. Zira Haçlı Seferlerinin büyük bir bölümü Eyyubiler döneminde gerçekleşmiştir. Haçlı Seferlerinin fikri, iktisadi, sosyal ve siyasi birçok nedeni olsa da kitleleri harekete geçiren bu seferleri başlatan Papa II. Urban'ın ateşli dini vaazlarıydı. Süreç içerisinde seferler farklı mecralara evirildi; fakat dini boyutunu hiçbir zaman kaybetmedi ve taraflar arasında askeri mücadelenin yanında dini tartışmalar da yaşandı. Yaşanan mücadelede Müslümanlar ilk başlarda toprak kaybı yaşasa da çok sayıda Hristiyan'ın Müslüman olmasıyla dini anlamda önemli kazanımlar elde etti. Gerçekleşen ihtida olaylarının meydana gelmesinde siyasi, ekonomik, sosyal ve psikolojik birçok etken bulunmakla birlikte Eyyübî âlimlerinin Hristiyan inancını kritik ettikleri eserlerinin oluşturduğu bilinç de etkili olmuştur. Bu bağlamda Eyyubiler döneminde daha çok Eş'arî-kelamcı kimliğiyle öne çıkan, yanı sıra Kitab-ı Mukaddes'i ve yazıldığı dili iyi bilen Ebu'l-Bekâ Salih b. Hüseyin el-Hâşimî el-Caferî ve Şihâbüddin Ahmed b. İdris el-Karrâfî'nin eserleri dikkat çekmektedir. Öneme binaen bu çalışmada söz konusu eserler incelenerek Hristiyan ve Müslümanlar arasında yaşanan dini-itikadi tartışmaların çerçevesi hakkında bir fikir oluşturulmaya gayret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Haçlı Seferleri, Eyyubiler, Hristiyan itikadı, el-Caferî, el-Karâfî

ABSTRACT

The Ayyubid period corresponds to a period of strong interaction with the other in Islamic history. This is because most of the Crusades took place during the Ayyubid period. Although there were many intellectual, economic, social, and political reasons for the Crusades, it was the fiery religious sermons of Pope Urban II that mobilized the masses. In the process, the campaigns evolved into different channels; however, they never lost their religious dimension, and there were religious debates as well as military struggles between the parties. Although the Muslims initially lost territory in the struggle, they made significant religious gains as many Christians converted to Islam. While there were many political, economic, social, and psychological factors in the conversion events, the consciousness created by the works of Ayyubid scholars criticizing the Christian faith was also effective. In this context, the works of Abu al-Baqâ Salih b. Husayn al-Hâshimî al-Jafari and Shihâb al-Dîn Ahmad b. Idris al-Karrâfî, who were prominent in the Ayyubid period mostly for their Ash'arite theologian identity and who knew the Bible and the language in which it was written, stand out. Due to its importance, this study analyzes these works and tries to form an idea about the framework of the religious-theological debates between Christians and Muslims.

Keywords: Crusades, Ayyubids, Christian faith, al-Jafari, al-Qarafi

GİRİŞ

Haçlı Seferlerinin, Hristiyan ve Müslüman dünyanın karşı karşıya geldiği Ortaçağın en önemli olayı olduğunu söylemek mümkündür.(Usta, 2011, s. 691) XI. yüzyıl Batı Avrupa'sında hâkim olan fikrîsel, sosyal, ekonomik ve dini durumun etkili olduğu(Âşûr, 2010, s. 25) bu seferler, Müslüman coğrafyada bazı Hristiyan devletlerinin kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Hareketi yönetenlerin yeni topraklar elde etme ve ekonomik kazançlar sağlama gibi dünyevi niyetleri daha baskın olsa da kitleleri harekete geçiren aslında dini söylemlerdi. Nitekim Haçlı Seferleri, İmparator'un egemenliğinden çıkarak bütün Hristiyanların lideri olduğunu ilan eden Papa II. Urban'ın(Sırma, 1996, ss. 152-153) 487/1095 yılında Avrupa'nın birçok yerinde yaptığı ateşli propagandalarla başlamıştır. II. Urban, özellikle Fransa'nın Clermont şehrinde yaptığı konuşmasında Avrupa'nın Müslümanlar tarafından kuşatılmaya başladığı, doğuda bulunan dindâşlarının baskı altında olduğu ve kutsal Kudüs topraklarının özgürleştirilmesi gerektiğini söyleyerek yöneticileri ve geniş kitleleri harekete geçirmiştir.(Kasım, 1990, ss. 89-93) Böylece 489/1097 yılında I. Haçlı seferiyle yaklaşık iki yüz yıl sürecek Haçlı istilasını başlatmıştır. Haçlıların Şam diyarında yer alan Akka şehrinde çıkarılmasıyla Haçlı Seferleri dönemi askeri anlamda sona ermiştir.(Âşûr, 2010, s. 1/25) İnançsız Müslümanların elinde tutsak bulunan kutsal şehir Kudüs'ün kurtarılması temasıyla başlayan(Usta, 2011, s. 691) Haçlı Seferleri zaman içinde farklı mecralara evirilse de dini boyutunu hiçbir zaman kaybetmemiştir. Nitekim VII. Haçlı Seferini yürüten Fransa Kralı IX. Louis'in Eyyübî sultanı Melik Necmeddin Salih'e gönderdiği mektubundaki "Seni tehdit eden fırtınadan kurtulman için tek yol var: Hristiyan dinini öğretecek rahipleri kabul et."(Çalışır, 2018, s. 135; Çekiç, 2020, s. 247) ifadeleri söz konusu seferlerin dini hararetini koruduğunu göstermektedir.

İlhan Baran¹ 

How to Cite This Article

Baran, İ. (2023). "Haçlı Seferleri Döneminde Hristiyanlarla Yaşanan Dini-İtikadi Tartışmalar (Eyyubiler Dönemi)", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3776-3782. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72398>

Arrival: 12 August 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Mezhepleri Tarihi Anabilim Dalı, Bingöl, Türkiye

EYYÛBÎ-HAÇLI MÜCADELESİNİN YAŞANDIĞI DÖNEMİNDE GERÇEKLEŞEN İHTİDA OLAYLARI

Eyyûbiler dönemi, İslam tarihinde ötekiyle etkileşimin çok güçlü olduğu bir döneme tekabül etmektedir. Haçlılarla mücadele eden Eyyûbiler birçok başarı kazanmış ve Kudüs'ü onların elinden kurtarmıştır. Fakat Eyyûbilerin başarısı siyasi ve askeri alanla sınırlı değildir. Bu dönemde azımsanmayacak sayıda Hristiyan'ın İslam dinine geçtiği bilinmektedir. Cloude Cahen, Haçlı seferleri öncesi ve sonrasında Müslüman coğrafyada yaşayan çok sayıda Hristiyan'ın iyi hayat standartlarına sahip olmaları ve baskıya maruz kalmamalarına rağmen İslam dinini benimsediğini kaydetmektedir.(Cahen, 1995, s. 35; Süleyman b. Abdullah, 2007, s. 1/428) Thomas Arnold ise Kudüs Krallığı'nın adli sicil belgelerinde Müslüman olmuş birçok Hristiyan'dan söz edildiğini belirtmektedir.(Arnold, 1971, s. 110) Yine onun kaydettiklerine göre Tapınak Şövalyeleri başkomutanı Amaury de la Roche 1266 yılında yazdığı günlüğünde, Papa ve onun Sicilya'daki vekillerinden, fakir yaşlı ya da eli silah tutamayanların Filistin sahillerine geçmelerine engel olmalarını istemiştir. Zira orduda yer alamayacak bu kişiler ya esir alınacak ya da Müslümanlar tarafından dinlerinden döndürülecektir.(Arnold, 1971, s. 112) Aslında Müslümanlara karşı savaşmış bazı üst rütbeli Haçlı şövalyesi ve birçok askerin de İslam ile şereflendiği bilinmektedir. Bunda Eyyûbî Devleti'nin kurucusu Selahaddin Eyyûbî'nin etkisi dikkat çekmektedir. İbn Şeddâd, Sayda hâkiminin Nâsıra'da Selahaddin'i ziyaret ettiğini, Selahaddin'in onu saygıyla karşılayıp beraber yemek yediğini, ardından İslam dininin güzelliklerini anlatıp onu Müslüman olmaya teşvik ettiğini gördüğünü belirtmektedir.(İbn Şeddâd, 1994, s. 66) Selahaddin Eyyûbî, ilmi birikime sahip olmakla beraber gayri Müslimlerle kelâmî münazaralar yapmamış, soyut deliller yerine örnek kişiliği ve İslam'ın dini ve dünyevi faziletlerinden söz etmek gibi somut şeylerle onları İslam'a kazandırma gayreti gütmüştür. Nitekim Sir Thomas Arnold, XII. Yüzyılda Haçlıların egemen olduğu topraklarda çok sayıda Hristiyan'ın İslam'ı benimsediğini, bunları İslam'a kazandıranların kimler olduğu hakkında net bir bilgi sahibi olmadığını, fakat bunların başında Yüce Ruhlu Selahaddin Eyyûbî'nin geldiğini bildiğini söylemektedir. Arnold, Selahaddin'in gerek güzel ahlaki gerekse kahramanlıklarla dolu hayatının kendi dönemindeki Hristiyanların zihin dünyasında büyümlü bir etki bıraktığından söz etmektedir. Onun cazibesine kapılan birçok Hristiyan, Müslüman olmuş ve kendi halklarından ayrılarak Müslümanların safına katılmıştır. Örneğin Tapınak Şövalyeleri kumandanlarından İngiliz asıllı Albanslı Robert Müslüman olmuş, Selahaddin'in ordusuna katılarak Kudüs'ün fethinde kumandanlık yapmıştır. Samimiyetiyle Selahaddin'in yakınlığını kazanan Robert, Sultan tarafından yeğenlerinden biriyle evlendirilmiştir.(Arnold, 1971, ss. 110-111) Yine Kudüs Kralı Lüzinyanlı Guy'ın da esir düştüğü meşhur Hittin savaşından önceki gece Kral'ın altı şövalyesi özgür iradeleriyle Selahaddin'in safına geçerek Müslüman olmuşlardır. Kudüs'ün Fethi üzerine III. Haçlı seferi düzenlenmiş, zor şartlara tahammül edemeyen birçok Haçlı askeri Müslümanlara sığınmıştır. Bunların bir kısmı Müslümanlara bağlı olmakla birlikte dinlerini değiştirmeyen birçoğu ise içtenlikle İslam'ı benimsemiştir.(Arnold, 1971, s. 111) Nitekim Arnold'un aktardığına göre III. Haçlı Seferi'nde Aslan Yürekli Kral Richard'a eşlik eden tarihçi Howdenli Roger, bu durumu esefle karşılamış, din değiştiren bu askerlerin ebedi hayatlarını kaybettiklerini söyleyip onları ağır ifadelerle kınamıştır.(Arnold, 1971, s. 112)

Yukarıda zikrettiğimiz ihtida hadiseleri sonraki dönemlerde de devam etmiştir. Örneğin Haçlı tarihçisi Join De Joinville'in şahit olduğu bir olayda 1250 yılında esir alınan Fransa Kralı IX. Louis, fidye vermesi karşılığında serbest bırakılacağı söylenmiş ve fidyelerini vereceğine dair bir yemin metni kendisine okutulmuştur. İlginç olan şu ki söz konusu bu yemin metni daha önce Müslüman olmuş Hristiyan din adamları tarafından hazırlanmıştır.(Joinville, 2002, ss. 146-147) Bu hadisenin yaşandığı esnada Kudüs Kralı Yuhanna'nın 1219'daki Dimyat saldırısına eşlik eden fakat daha sonra Mısır'a yerleşerek Müslüman olan Provençalı Fransız biri hediye takdim etmek için huzura gelmiştir.(Arnold, 1971, s. 112)

Arnold, yukarıda aktarılan hadiselerden hareketle İslam'ı benimsemiş çok daha fazla sayıda Hristiyan olduğu söyler. Zira anlatılanlar, bu durumdan hiç hoşnut olmayan bazı Hristiyan tarihçilerin kayıt altına aldıklarıyla sınırlıdır. Müslüman tarihçiler ise sultan-emir ve fetih merkezli tarih anlatımına yoğunlaştıkları için bu toplumsal değişime çok değinmemişlerdir.(Arnold, 1971, s. 113)

EYYÛBİLER DÖNEMİNDE BAZI ÂLİMLERİN HRİSTİYANLARA KARŞI YÜRÜTTÜĞÜ DİNİ-İTİKADİ MÜCADELE

Yukarıda zikredilen ihtida olaylarının meydana gelmesinde siyasi, ekonomik, sosyal ve psikolojik birçok etken bulunmakla birlikte Eyyûbî âlimlerinin Hristiyan inancını kritik ettikleri eserlerinin oluşturduğu bilinç de etkili olmuştur. Bilindiği üzere tarihsel süreç içerisinde Müslümanlar en büyük savaşlarını Hristiyanlara karşı yapmıştır. Bizans'la mücadele, Endülüs ve Sicilya'da yaşananlar ve Haçlı Savaşları bunun açık bir göstergesidir. Yine İslam aleyhine ileri sürülen iddiaların çoğu Hristiyanlar tarafından üretilmiştir.(Süleyman b. Abdullah, 2007, s. 1/67) Bu nedenle Hristiyanların İslam'ı benimsemesi, Müslümanlar için gerek siyasi gerekse dini açıdan önem arz etmekteydi. Bunun için Eyyûbî sultanlarının da teşvikiyle dönemin âlimleri tarafından gerek yüz yüze gerekse yazılı metinler halinde Hristiyan düşüncesine karşı güçlü bir fikri mücadele yürütüldü. Bu bağlamda Eyyûbiler döneminde daha çok Eş'arî-kelamcı kimliğiyle öne çıkan ulema tarafından birçok eser kaleme alındı. Söz konusu dönem ulemasından olan Abdulkadir b. Abdullah el-Fehmî el-Harrânî (612/1215) ve Selahaddin Eyyûbî'nin oğlu Melik Aziz'in vezirliğini yapan Yusuf b. İbrahim eş-Şeybânî el-Kıfî'ye (646/1248) *er-Red 'ale'n-Nasârâ* adlı birer risale ve Abdulaziz b. Ahmed ed-Dümeiri'ye (694/1294) *İrşâdu'l-hayârâ fi'r-reddi 'ale'n-Nasârâ* adlı bir eser nispet edilse

de(Süleyman b. Abdullah, 2007, s. 1/407-408,415) bunlar ilim dünyasına henüz kazandırılmamıştır. Ancak aynı dönem ve bağlamda kaleme alınmış ve tahkiki yapılmış bazı eserler de mevcuttur. Ebu'l-Bekâ Salih b. Hüseyin el-Hâşimî ez-Zeynebî el-Caferî'ye (668/1269) ait *Tahcîlü men harrefe't-Tevrâte ve'l-İncîl*(el-Caferî, t.y.) ve onun olgunlaştırılmış bir muhtasarı olan *Beyânu'l-vâdhi'l-meşhûd min fedâihi'n-Nasârâ ve'l-Yehûd*(el-Caferî, 1432) ile *er-Red 'ale'n-Nasârâ*(el-Caferî, 1988) adlı üç eser bulunmaktadır. Şihâbüddîn Ahmed b. İdris el-Karrâfî'nin (684/1285) ise *Edilletü'l-vahdâniyye fi'r-reddi 'ale'n-Nasrâniyye*(el-Karâfî, 1988) ve *el-Ecvibetu'l-fâhire 'ani'l-esileleti'l-fâcîre*(el-Karâfî, 1987) isimleriyle iki eseri bulunmaktadır.

Hız. Peygamber'in soyundan geldiği belirtilen Ebu'l-Bekâ el-Caferî, 581/1185 yılında Mısır'da doğmuş 668/1269 yılında Kahire'de vefat etmiştir. Bir dönem Kos şehrinin kadılığı yapmış ve daha çok edebî yönüyle öne çıkmıştır.(el-Yûnînî, 1955, s. 2/438) Hakkında bilgi veren kaynaklarda mezhebi kimliğine dair bir veri bulunmamaktadır. Fakat Hristiyanlarla yaptığı bazı tartışmalarda kullandığı ifadeler, itikatta Eş'arî olduğunu göstermektedir. Allah'ın sıfatlarından söz ederken sadece yedi subûtî/meânî sıfat sayması ve hüsün-kubuh meselesindeki ifadeleri onun Eş'arî olduğuna dair verilebilecek örneklerdir.(el-Caferî, 1432, ss. 259, 306-307).Yukarıda zikrettiğimiz eserler dışında kaynaklarda başka bir eserinden söz edilmemekte ve hakkında çok kısa bilgi verilmektedir. Fakat yazdığı eserlerden Hristiyan rahiplerle mükerrer defa yüz yüze münazaalar yaptığı,(el-Caferî, t.y., ss. 233, 250, 253) Rumca/Grekçe ve İbraniceyi iyi derecede bildiği anlaşılmaktadır.(el-Caferî, 1432, ss. 115-116) Ayrıca kimi Eyyübî sultanlarıyla iyi ilişkilerinin olduğu ve Hristiyanlarla yaşanan tartışmalarda kendisine başvurulduğu bilinmektedir. Nitekim Kutsal Roma İmparatoru II. Friedrich'in Melik Kâmil'e bazı sorular yollayarak Müslümanlardan bunlara cevap vermelerini istemesi üzerine Caferî, bizzat Sultan tarafından görevlendirilmiş ve kendisinden Hristiyan inancının yanlışlığını ortaya koyacak bir eser yazması istenmiştir.(el-Caferî, 1432, ss. 102-103) Caferî'nin, ulema içinde de yukarıda zikrettiğimiz yönüyle öne çıktığı anlaşılmaktadır. Nitekim *Tahcîlü men harrefe't-Tevrâte ve'l-İncîl* adlı eserini kimi alimlerin Hristiyanlara karşı koymak için bir eser telif etmesini istemeleri üzere kaleme aldığını belirtmektedir. Yanı sıra bu eseriyle Müslümanlara, kutsal kitaplarından hareketle Hristiyanlarla tartışmayı öğretmek, onların İslam ile şereflemelerine vesile olmak ve Müslümanların delillerini artırarak inançlarına bağlılıklarını güçlendirmek istediğini dile getirmektedir.(el-Caferî, t.y., ss. 101-102)

Ebu'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. İdrîs el-Karâfî ise ilim dünyasında Caferî'den daha çok tanınan bir isimdir. 626/1229 yılında Mısır'da doğan Karâfî, yaşadığı dönemde Mâlikîlerin reisi kabul edilmiştir. Ayrıca Mısır'da ilmi faaliyetlerini yürüten en donanımlı üç alimden biri olduğu hususunda fikir birliği olduğu söylenmektedir.(İbn Ferhûn, t.y., s. 1/236-238) Farklı alanlarda birçok eser kaleme alan Karâfî'ye yirmiden fazla eser nispet edilmektedir. Bunların içinde Fahreddin Râzî'nin *el-Erbâîn fi'usûliddin* adlı eserine yazdığı şerhi(el-Karâfî, 1995, ss. 27-29) Eş'arî kelamına dair derin bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Yukarıda kendisinden söz ettiğimiz Caferî gibi Karâfî de Hristiyan inancıyla ilgili eser yazmakla yetinmemiş, bu inanca sahip olanlarla yüz yüze münazaralar yapmıştır. Nitekim *el-Ecvibetu'l-fâhire* adlı eserinde dile getirdiği "Onlardan birçok kişiyle tartıştım ve inançlarını benim için betimlemelerini ve temellendirmelerini istedim" ifadeleri, Hristiyan bilginlerle mükerrer defa uzun münazaralar yaptığını göstermektedir. Yine Karâfî'nin de selefi Caferî gibi Eyyübî sultanı Melik Kamil ile ilişkisinin olduğu *Edilletü'l-vahdâniyye fi'r-reddi 'ale'n-Nasrâniyye* adlı eserini ona hediye sunmasından anlaşılmaktadır.(el-Karâfî, 1988, ss. 19-20) Şu kadar var ki Karâfî, Caferî'den farklı olarak tarihi veriler, Eski ve Yeni Ahit'ten nakli delillere başvurmanın yanı sıra akli delillere de sıklıkla başvurmuştur.

Daha önce de ifade ettiğimiz üzere Caferî'nin *Beyânu'l-vâdhi'l-meşhûd min fedâihi'n-Nasârâ ve'l-Yehûd* adlı eseri, gençlik çağında kaleme aldığı *Tahcîlü men harrefe't-Tevrâte ve'l-İncîl* adlı hacimli eserinin muhtasarıdır. Yine söz konusu eser Caferî'nin *er-Red 'ale'n-Nasârâ* adlı kitabındaki konuları da büyük ölçüde ihtiva etmektedir. Bu nedenle bazen Caferî'nin diğer eserlerine de atıfta bulunmakla birlikte burada sadece *Beyânu'l-vâdhi'l-meşhûd min fedâihi'n-Nasârâ ve'l-Yehûd* adlı eserini inceleyeceğiz.

Caferî, söz konusu eserinde daha çok Tevrat ve İncil'den nakli delillerle münazaraya başvurur. Müslüman alimlerin Hristiyanlara karşı akli ve kelâmî delillere dayalı reddiyeler yazdıklarını belirten Caferî, bunun pek de faydalı olmadığını söyler. Ona göre nakle meyilli ve akli konuları anlamada yetersiz kalan Hristiyanlarla, akli delillerle tartışmak anlamsızdır.(el-Caferî, 1432, s. 105) O, bu iddialarını şu sözleriyle desteklemeye çalışır:

"Yüce Yaraticının, ezeli kelimesini yüceler yücesinden yerin alçaklığına indirdiğine, Ezeli Kelime'nin Adem oğullarından bir kadının rahmine yerleşerek dokuz ay orada beklediğine, karanlıklar içinde adet kanıyla beslendiğine, annesinin hissettiği elemelerle elemeliğine, sonrasında anne rahminden çıkıp bezlere sarıldığına, annesinin onu emzirdiğine, onu büyütüp terbiye ettiğine inandan akla daha uzak kim olabilir? Aralarında otuz yıl kaldığı Yahudiler tarafından düzenbaz ve büyücülükle suçlandığına, annesinin zina ile itham edildiğine, olgunluk döneminde insanları kendisine ibadet etmeye çağırdığına, ayak takımı bir grup Yahudi tarafından hakaret edilerek işkencelerle öldürüldüğüne ve adı iki hırsız ile birlikte asıldığına, sonrasında tasadduk edilen bir kefenle sarılarak gömülüp ilahlarının ortadan kaybolduğuna inananların yanlışlığını ortaya koymak için akıldan uzak bu inançlarını anlatmak yeterlidir."(el-Caferî, 1988, ss. 56-57)

Nakli deliller üzerinde yoğunlaşacağını belirten Caferî, bu konuda donanımlı olduğunu iddia eder. Tevrat'ın beş kitabını, Davud'un Mezmurlar'ını, her dört İncili, Pavlus'un mektuplarını, Resullerin İşleri'ni ve Emanet'i (Hristiyan inancına dair İznik Konsili'nde alınan kararlar) etüt ettiğini belirtir. Ayrıca Hristiyanlığın birer mezhebi olan Yakûbiler ve Nastûrîlerin de kitaplarını okuduğunu, onların diliyle kendilerine hitap ettiğini ve kitaplarının bazı bölümlerini onlardan ders alarak istilahlarını öğrendiğini kaydeder.(el-Caferî, 1432, ss. 106-115)

Caferî, *Beyânu'l-vâdîhi'l-meşhûd min fedâihi'n-Nasârâ* adlı eserini on başlığa ayırmıştır. İlk üç başlıkta Hz. İsa'nın yaratılmış bir kul ve Allah'ın bir peygamberi olduğunu, bu bağlamda kutsal metinlerde geçen baba, oğul ve rab gibi ifadelerin tamamen yanlış yorumlandığını aynı kutsal metinlerden hareketle ortaya koymaya çalışır.(el-Caferî, 1432, ss. 123-206) Dördüncü başlıkta İncil'in tahrif edildiğine dair 50 yer zikreder. Ona göre söz konusu yerlerde zikredilen bilgiler bir birini yalanlayacak derecede çelişik ifadeler barındırmaktadır.(el-Caferî, 1432, ss. 207-235) Bir sonraki başlıkta ise Hz. İsa'nın çarmıha gerilmediği ve öldürülmediğine dair akli ve nakli deliller sunar.(el-Caferî, 1432, ss. 236-254) Altıncı başlıkta Hristiyanlar tarafından Müslümanlara yöneltilen on dokuz soruyu cevaplayan Caferî,(el-Caferî, 1432, ss. 255-285) yedinci başlıkta üçün birliği iddiasını çürüttür.(el-Caferî, 1432, ss. 286-309) Geri kalan üç başlıkta ise sırasıyla İznik Konsili kararlarının kendi içindeki tutarsızlığını, Hristiyan ve Yahudilerin kimi ayıplarını ve Hz. Muhammed'in nübüvvetine dair Yahudi ve Hristiyan kutsal metinlerinden referanslar zikreder.(el-Caferî, 1432, ss. 310-411)

Eyyûbiler döneminin velut isimlerinden biri olan Karâfi, *Edilletü'l-vahdâniyye fi'r-reddi 'ale'n-Nasrâniyye* adlı eserini dört bab altında işler. Birinci babda Hristiyanlığın temel inançlarını Tevrat ve İncil'den referanslarla, tartışmadan olduğu gibi verir. Ardından İznik Konsili ile başlayan on konsili kronolojik sıralamaya göre müdahale etmeden zikreder. Anlaşıldığı kadarıyla Karâfi, her bir konsilde yaşanan tartışmalar ve ayrılıkları göstererek Hristiyan inancının tutarsızlığını ortaya koymaya çalışmaktadır.(el-Karâfi, 1988, ss. 25-55) İkinci babda ise ilk babda oluşturduğu zeminden hareket ederek münazaraya girişir. Hem Tevrat ve İncil'den nakillerle hem de güçlü akli argümanlarla söz konusu inanç esaslarını çürütmeye çalışır.(el-Karâfi, 1988, ss. 57-103) Üçüncü babda tarihsel süreç içerisinde İncil'i sonraki kuşaklara aktaranların yaptıkları hataları ve dört İncil arasındaki tutarsızlıkları ele alır.(el-Karâfi, 1988, ss. 103-107) Son babda ise Kur'an'da da belirtildiği gibi mevcut İncillerden Hz. Muhammed'in nübüvvetini gösteren referanslar sunar.(el-Karâfi, 1988, ss. 109-112) Karâfi, bir diğer eseri olan *el-Ecvibetü'l-fâhire* adlı kitabını ise bir Hristiyan bilginin, İslam inancına bir takım sorular yönelmek ve Kur'an ayetlerinden hareketle kendi inancının haklılığını ortaya koymak için yazdığı bir risaleye reddiye olarak kaleme aldığı belirtir.(el-Karâfi, 1988, s. 47) Karâfi, birinci babda söz konusu risalede Kur'an'dan sunulan referansları ele alacağını belirtir.(el-Karâfi, 1988, s. 47) Lakin Hristiyanların bilgisiz ümmi bir toplum olduğu göstermek için bazı tarihi anekdotları zikrettiği uzun bir girizgâh sunduktan sonra(el-Karâfi, 1987, ss. 53-68) söz verdiği konuyu işler.(el-Karâfi, 1987, ss. 68-176) İkinci babda ise yazdığı kitaba adını veren Müslümanlara yöneltilen toplam on beş soruya yer verir. Burada usulcü kimliğini konuşturur Karâfi, sorulara tatmin edici detaylı cevaplar verir.(el-Karâfi, 1987, ss. 179-283) Karâfi üçüncü babda kelimenin tam anlamıyla taarruza geçer ve sorulan on beş soruya karşılık Yahudi ve Hristiyanlara onların kitap ve anlatımlarından yola çıkarak tam yüz yedi soru yöneltilir.(el-Karâfi, 1987, ss. 287-413) Son babda ise yukarıda zikrettiğimiz birinci eserinde yaptığı gibi Hz. Muhammed'in nübüvvetine işaret ettiğine inandığı referanslar sunar. Lakin bu kez sadece İncil'den değil Tevrat'tan da alıntılar yapar.(el-Karâfi, 1987, ss. 417-463)

EYYÛBİLER DÖNEMİNDE HRİSTİYANLARA KARŞI YÜRÜTÜLEN BAZI ÖRNEK TARTIŞMALAR

Caferî ve Karâfi'nin yukarıda zikredilen eser içeriklerinden anlaşılacağı üzere söz konusu dönemde Müslüman ve Hristiyanlar arasında birçok konuda dini-itikadi tartışma gerçekleşmiştir. Şu kadar var ki mevzu bahis tartışmaların tamamına bu çalışmada yer verilmesi araştırmanın amacı ve sınırlarını aşmaktadır. Bu nedenle bu başlık altında yukarıda zikredilen eserlerde üzerinde en çok durulan ve her iki taraf için birincil öneme sahip olan iki konu örnek olarak ele alınacaktır. Bu konulardan biri Hristiyanların Müslümanlara, diğeri ise Müslümanların Hristiyanlara yönelttiği bir tenkidi ihtiva edecektir. Bunlar Hz. Muhammed'in peygamberliğinin evrenselliği ve Hz. İsa'nın Allah'ın oğlu kabul edilmesi meseleleridir.

Hz. Muhammed'in İslam Peygamberi olarak gönderilmesinden bu yana bu yeni dine karşı duranlar tarafından birçok şüphe ortaya atılmıştır. Bu çabalar, Müslüman ve Hristiyanlar arasında yaşanan çatışmaların en şiddetlileri olan Haçlı Seferleri döneminde daha yoğun bir hal almıştır.(Süleyman b. Abdullah, 2007, s. 1/313) İslam dini etrafında oluşturulmaya gayret edilen söz konusu şüphelerin başında ise kuşkusuz Hz. Muhammed'in peygamberliğinin evrensel olmadığı iddiası gelmektedir.(Süleyman b. Abdullah, 2007, s. 1/315) Nitekim Karâfi'nin, *el-Ecvibetü'l-fâhire* adlı eserinde yer verdiği Hristiyan din alimlerinden birinin Müslümanlara karşı yazdığı bir risalede söz konusu iddia ilk sırada zikredilmiştir.(el-Karâfi, 1987, s. 47) Bu kişi Hz. Muhammed'in kendilerine gönderilen bir peygamber olmamasından ötürü ona tabi olmalarının gerekmediğini ileri sürmüş ve iddiasını destekleyecek kimi Kur'an ayetlerini referans sunmuştur. Ona göre “Anlayabilesiniz diye biz onu Arapça bir Kur'an olarak indirdik.”(*Kur'ân Yolu*, t.y., Yusuf 12/2.) “İstisnasız her peygamberi kendi kavminin diliyle gönderdik ki onlara açık açık anlatsın.”(*Kur'ân Yolu*, t.y., İbrahim 14/4.) “Fakat senden önce kendilerine uyarıcı gelmemiş olan bir kavmi uyarman için rabbinden bir rahmet olarak (sana da vahiy gönderdik).”(*Kur'ân Yolu*, t.y., Kasas 28/46) “Ümmilere kendi içlerinden, onlara âyetlerini okuyacak, onları arındıracak, onlara kitabı ve hikmeti öğretecek bir elçi gönderen

O'dur.”(*Kur'an Yolu*, t.y., Cuma 62/2) “Bu (Kur'an), Ümmülkurâ (Mekke) ve çevresindekileri uyarman için sana indirdiğimiz, kendisinden öncekileri doğrulayıcı mübarek bir kitaptır.”(*Kur'an Yolu*, t.y., En'am 6/92) ayetleri bu hakikati ortaya koymaktadır. Zira mezkûr ayetlerden her kavmin kendi diliyle gönderilen peygambere uymak zorunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle Hristiyanların sadece kendi dilleriyle inen kitaplar olan Tevrat ve İncil'e tabi olmaları gerekmektedir.(el-Karâfi, 1987, s. 68)

Yukarıda aktardığımız iddialardan sonra Karâfi bunlara cevap vermeye çalışır. Ona göre bu iddia her şeyden önce Hristiyanların aleyhindedir. Zira Tevrat İbranice, İncil ise Rumca ile nazil olmuştur. Bu durumda Tevrat'ın hükümlerini tatbik eden Hristiyanlar, tıpkı Rumların Arapçayı sonradan öğrenmeleri gibi İbraniceyi sonradan öğrenmişlerdir. Kıptî ve Habeşli Hristiyanlar ise Rumca ve İbraniceyi bilmedikleri için İncil ve Tevrat'a uymaları hususunda tamamen hatalı olmaları gerekir. Şayet Tevrat ve İncil tercüme edilmeseydi Rumlar Tevrat'ı, diğer Hristiyanlar ise her iki kutsal kitabı anlayamazlardı.(el-Karâfi, 1987, ss. 71-72) Kaldı ki söz konusu iddia Hz. Muhammed'in Araplarla sınırlı olsa da peygamberliğini kabul etmektedir. Peygamberler doğru sözlü kimselerdir. Hz. Muhammed Yahudilerle savaşmış; Roma İmparatoru, Mısır Mukavkıs'ı ve Pers Kısra'sına davet mektupları yazmıştır. Bu da peygamberliğinin evrensel olduğunu göstermektedir.(el-Karâfi, 1987, ss. 42-73) Zaten Kur'an'da “Biz seni sadece müjdeleyici ve uyarıcı olarak bütün insanlara gönderdik; fakat insanların çoğu bunu anlamıyorlar.”(*Kur'an Yolu*, t.y., Sebe' 34/28) buyrulmaktadır. Karâfi, itiraz sadedinde zikredilen ayetlere de cevap vermektedir. Ona göre peygamberliğin birincil amacı beyan ve irşattır. Bu ise ancak dil birlikteliğiyle sağlanabilir. Bu hikmete binaen her peygamber kendi kavminden ve o kavmin diliyle görevlendirilmiştir. Bir peygamberin kendi kavmi tarafından benimsenmesinden sonra diğer kavimler de onu benimseme yoluna girer. Zira onun tüm hallerine vakıf olan ve onu en yakından tanıyan kendi kavmidir. Bu durumda yabancı kavimlerin ona tabi olması kendi kavminin ona ram olmasından evladır. Kaldı ki “Her peygamberi kendi kavminin diliyle gönderdik” ifadesiyle “Her peygamberi sadece kendi kavmine gönderdik” ifadesi arasındaki fark açıktır. İkinci ifade risâletin belli bir kavme tahsisini belirtirken, tartışma konusu birinci ayet olan ilk ifade bu manayı içermemektedir.(el-Karâfi, 1987, ss. 69-71) Hz. Muhammed'in Arapları uyarması için gönderildiğini ifade eden ayetlerde de durum farklı değildir. Hz. Muhammed bu ayetlerden tahsisin murat edildiğini anlamamış; Roma, Pers ve diğer milletleri İslam'a davet etmiştir. Onun zamanında yaşayan düşmanları da böyle bir iddiada bulunmamış ve bu durumu aleyhine delil olarak sunmamıştır.(el-Karâfi, 1987, ss. 75-76)

İslam dininin yüce kitabı Kur'an-ı Kerim ve Müslüman alimler tarafından Hristiyan inancına ait tenkit edilen konuların başında Hz. İsa'nın Allah'ın oğlu olduğu iddiası gelmektedir. Bundan hareketle Caferî de Hristiyan inancını eleştirdiği konuların başında söz konusu mevzu ele almaktadır. Caferî, konunun girişinde Hristiyanların Hz. İsa'nın Allah'ın oğlu olduğu iddiasını akli argümanlarla çürütmeye çalışsa da bunu kısa tutar.(el-Caferî, 1988, ss. 57-58) O, asıl maharetini Kitab-ı Mukaddes'ten yaptığı alıntılarla ortaya koyar. Zira daha önce de Caferî'den aktardığımız üzere o, Hristiyanların nakle meyilli olduklarını ve akli konuları anlamada yetersiz kaldıklarını düşünmektedir.(el-Caferî, 1432, s. 105)

İncil'de yer alan “Göklerden gelen bir ses, “Sevgili Oğlum budur.”(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Mat. 4:7) ifadesini tartışan Caferî, Hz. İsa'nın Allah'ın oğlu olduğuna dair beyanı olduğu faraza kabul edilse bile bu onun gerçek anlamıyla alınmasını gerektirmeyeceğini belirtir. Ona göre oğul ifadesi, sadece Hz. İsa'nın diğer insanlardan üstün kılındığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Zira oğul ifadesi zikrettiğimiz anlamda Hz. İsa'dan önceki İsrail oğullarından kimileri için de kullanılmıştır. Nitekim Hz. Musa'ya hitaben Tevrat'ta “Sonra firavuna de ki, ‘Rab şöyle diyor: İsrail benim ilk oğlumdur. Sana, bırak oğlum gitsin, bana tapsın, dedim. Ama sen onu salıvermeyi reddettin. Bu yüzden senin ilk oğlunu öldüreceğim.”(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Çık. 4:22-23.) buyrulmuştur. Yine Hristiyanların da kabul ettiği üzere Yüce Allah, Hz. Davud için “Bana, ‘Sen benim oğlumsun’ dedi, bugün ben sana baba oldum.”(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Mez. 2:7.) demiş, Yeşeya Peygamber'e hitaben de “Ey gökler dinleyin, ey yeryüzü kulak ver! Çünkü Rab konuşuyor: ‘Çocuklar yetiştirip büyüttüm, ama bana başkaldırdılar.’ ”(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Yşa. 1:2.) buyurmuştur. Burada İsrail oğullarından Allah'a kul olanların kastedildiği anlaşılmaktadır.(el-Caferî, 1988, ss. 59-60) Caferî, oğul ifadesinin Hz. İsa'dan başka kimseler için kullanılmaması durumunda Hristiyanların bir nebze de olsa şüpheye düşme haklarının olabileceğini belirtir. Ne var ki yukarıda aktarılan naslardan da anlaşılacağı üzere oğul ifadesinin Hz. İsa için kullanımının bir ayrıcalık olmadığı görülmektedir.(el-Caferî, 1988, s. 60)

Caferî, Eski ve Yeni Ahit'ten yaptığı nakillerle oğul ifadesinin seçkin kul manasına yorulması gerektiğini ortaya koyduktan sonra, tüm bu söylediklerini Hz. İsa'nın kendisini Allah'ın oğlu olarak takdim ettiği varsayımı üzerine inşa ettiğini söylemektedir. Ona göre Hz. İsa'dan aktarılan bu tür rivayetler asılsızdır. Zira İncil'de Hz. İsa'nın insanoğlu olduğuna dair açık ifadeler de bulunmaktadır. Nitekim Matta İncili'nin girişinde “İbrahim oğlu, Davut oğlu İsa Mesih'in soy kaydı şöyledir”(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Mat. 1:1-2.) denilerek onun Allah'ın oğlu değil Hz. Davud'un soyundan geldiği ifade edilmiştir. Yine Luka İncili'nde “Ama melek ona, ‘Korkma Meryem’ dedi, ‘Sen Tanrı'nın lütfuna eriştin. Bak, gebe kalıp bir oğul doğuracak, adını İsa koyacaksın. O büyük olacak, kendisine ‘Yüceler Yücesi'nin Oğlu’ denecek. Rab Tanrı O'na, atası Davud'un tahtını verecek.”(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Luk. 1:31-33.) denilerek aynı hakikate vurgu yapılmıştır.(el-Caferî, 1988, s. 60)

Caferî, birbiriyle çelişir görünen nasları aktardıktan sonra Hristiyanların kabul etmekten kaçamayacakları bir sonuca varır. Buna göre ya Hz. İsa ve ondan önce yaşamış kimi İsrail oğulları için oğul ifadesini içeren nakiller batıldır ya da nakillerin birbiriyle bağdaştırılması için oğul ifadesi seçkin kul, kendini kulluğa adanmış kişi şeklinde tevîl edilmelidir.(el-Caferî, 1988, s. 61) Nitekim Yuhanna İncili'nde yer alan "Kardeşlerime git ve onlara söyle, **benim Babam'ın ve sizin Babanız'ın, benim Tanrım'ın ve sizin Tanrınız'ın** yanına çıkıyorum."(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Yu. 20:17.) İle Matta İncili'nde geçen "Saat üçe doğru İsa yüksek sesle, 'Eli, Eli, lema şevaktani?' yani, '**Tanrım, Tanrım**, beni neden terk ettin?' diye bağırdı."(*Kitab-ı Mukaddes*, t.y., Mat. 27:46.) İfadeleri bu durumu bariz bir şekilde ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Abbasîler döneminde Batı kaynaklı Yunan felsefesi İslam düşüncesini derinden sarmıştı. Ne var ki diğer dinlerin aksine akla önemli bir rol biçen İslam düşüncesinin güçlü yapısı Yunan felsefesini büyük ölçüde ehlileştirerek kendine has bir felsefeyi, İslam felsefesini üretti. Elbette bu iş sadece felsefeyle sınırlı kalmadı. İslam itikat ve fûrûatının üzerine inşa edildiği kelimeler ve usûlul-fıkıh ilimleri, mantık başta olmak üzere felsefi bilgilerle kendini tahkim etti. Sonuç olarak Müslümanlar, İslam'ın itikadî ve amelî boyutunu güçlü bir şekilde savunabilecekleri mekanizmalar meydana getirdi. Haçlı Seferleri sırasında Müslümanlar toprak kaybetse de fikri olarak Hristiyanlardan çok daha güçlüydü. Haçlı Seferlerinin büyük bir bölümünün tekabül ettiği Eyyûbiler döneminin Eş'arî kelamcı ve usûlcülerden olan Ebü'l-Bekâ el-Caferî ve Şihâbuddin el-Karâfî, bu durum için iki güzel örnek teşkil etmektedir. Hristiyanlar, akılla bağdaştırılması güç olduğu için itikatlarını daha çok nakillere dayandırmışlardı. Bu nedenle söz konusu iki âlim, yazdıkları eserlerde akli delillerin yanında nakli delillere de başvurmuşlardı. Birçok bölümden oluşan Eski Ahit ve Yeni Ahit'e vukûfiyetleri, Eyyûbî dönemi âlimlerinin Hristiyan inancını etüt etmek için yoğun çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Öte yandan söz konusu eserlerin incelenmesi neticesinde bunların, sadece Hristiyan itikadını eleştirmediği yanı sıra Hristiyanların İslam inancına yönelttikleri tenkitlere de cevap verdiği görülmüştür. Bu durum, Haçlıların istila ettikleri topraklarda yaşayan Müslümanları Hristiyanlaştırma çabası içinde olduklarını göstermektedir.

Eyyûbiler döneminde kitlesel ve ferdi bazda İslam'ı benimseyen çok fazla Hristiyan olduğu görülmüştür. Anlaşıldığı kadarıyla kültürel, sosyal, iktisadi ve dini birçok neden bunda etkili olmuştur. Müslüman olanlar içinde birçok din adamının bulunması, bunun bir sonucu olarak avamdan çok fazla kişinin Müslüman olması, Hristiyan itikadının eleştirildiği eserler ve din adamlarıyla yüz yüze yapılan tartışmaların bu durumun oluşmasında etkili olduğu kanaatini uyandırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Arnold, S. T. W. (1971). *Ed-De'vetü ile'l-İslâm* (H. İ. Hasan & A. Abidin, Çev.). Mektebetü'n-nahdati'l-Mısriyye.
- Âşûr, S. A. (2010). *El-Hereketü's-Salibiyye*. Mektebetü'l-Encilü el-Mısriyye.
- Cahen, C. (1995). *Eş-Şark ve'l-garb zemene'l-hurûbi's-salibiyye* (A. eş-Şeyh, Çev.). Sînâ li'n-neşr.
- Çalışır, A. O. (2018). *Deniz aşırı Ülke'den Havadisler: Haçlıların Mektupları (1097-1252)*. Kutlu Yayınevi.
- Çekiç, A. (2020). *Kudüs'ün Gölgesinde Eyyûbî-Haçlı İlişkileri 1171-1250* (Savaş, Diplomasi ve Barış). Gece Kitaplığı.
- el-Caferî, E.-B. S. (t.y.). *Tahcîlü men harrefe't-Tevrâte ve'l-İncîl*. Mektebetü'l-'abîke.
- el-Caferî, E.-B. S. (1432). *Beyânu'l-vâdîhi'l-meşhûd min fedâihi'n-Nasârâ ve'l-Yehûd*, Câmîâtü Ümü'l-kurâ.
- el-Caferî, E.-B. S. (1988). *Er-Red 'ale'n-Nasârâ*. Darü't-tevfik.
- el-Karâfî, Ş. A. (1987). *El-Ecvibetü'l-Fâhire ani'l-esileti'l-fâcîre*. Nevâdirü't-türâs.
- el-Karâfî, Ş. A. (1988). *Edilletü'l-vahdâniyye fi'r-reddi 'ale'n-Nasrâniyye*. Mektebetü'n-nâfîze.
- el-Karâfî, Ş. A. (1995). *El-İhkâm fi temyîzi'l-fetâvâ*. Darü'l-beşâir el-İslâmiyye.
- el-Yünîni, K. M. (1955). *Zeylü Mirâti'z-Zamân*. Dâiretü meârif il-'Usmâniyye.
- İbn Ferhûn, İ. B. el-Ya'merî. (t.y.). *Ed-Dîbâcül-müzheb fi marifeti e'yâni 'ulemâi'l-mezheb*. Darü't-turâs.
- İbn Şeddâd, B. (1994). *En-Nevâdirü's-sultâniyye ve'l-mehâsinü'l-Yûsufiyye*. Mektebetü'l-Hancî.
- Joinville, J. D. (2002). *Bir Haçlının Hatıraları* (C. Kanat, Çev.). Vadi Yayınları.
- Kasım, K. A. (1990). *Mâhiyetü'l-Hurûbi's-Salibiyye*. Alemü'l-ma'rife.
- Kitab-ı Mukaddes. (t.y.). Geliş tarihi 24 Mart 2023, gönderen <https://kutsalkitap.info.tr/>
- Kur'an Yolu. (t.y.). Geliş tarihi 24 Mart 2023, gönderen <https://kuran.diyaret.gov.tr/>

- Sırma, İ. S. (1996). Haçlı Seferlerinde Templierler, ya da Din Savaşçıları. İçinde Haçlı Seferlerinin 900. Yıldönümünde Uluslararası Selâhaddin-i Eyyûbî Sempozyumu (ss. 152-158). Erkam Matbası.
- Süleyman b. Abdullah. (2007). Da'vetü'l-Müslimîn li'n-Nasârâ fi 'asri'l-Hurûbi's-Salîbiyye. Mektebetü'r-Rüşd.
- Usta, A. (2011). Haçlı Seferleri Döneminde Din Değişirme Vakaları. BELLETEN, LXXV(274), 691-717.

Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine Sistemik Derleme

Systematic Review On Post-Traumatic Stress Disorder and CBT Therapy

ÖZET

Bu derleme çalışmasının amacı travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireylerde BDT terapisinin kullanımını incelemektir. Yapılan bu çalışmada sistemik derleme yöntemi kullanılmış olup saha çalışması ya da herhangi bir ölçek kullanılmamıştır. Türkçe ve İngilizce araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Bu derleme çalışması Şubat, 2023 ve Haziran, 2023 olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür araştırması sonucunda 5 çalışma ele alınmıştır. Ele alınan bu 5 çalışma sonucunda BDT'nin terapiye uyumu artırıcı ve iyileşmeyi hızlandıran bir terapi yöntemi ve kısa süre içerisinde sonuca ulaşabilme yönünden etkin bir yöntem olduğu görülmüştür. TSSB yaşayan bireylerde BDT terapisi uygulandıktan sonra belirtilerin büyük oranda azaldığı ve ortadan kaybolduğu görülmüştür. Bu sebeple de TSSB tedavisinde BDT etkili bir yöntemdir.

Anahtar Kelimeler: Travma, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, BDT.

ABSTRACT

The aim of this review is to examine the use of CBT therapy in individuals with post-traumatic stress disorder. In this study, the systematic review method was used, and no field study or any scale was used. It consists of Turkish and English research articles. This compilation study was carried out in two stages as February, 2023 and June, 2023. As a result of the literature research, 5 studies were discussed. As a result of these 5 studies, it was seen that CBT is a therapy method that increases compliance with therapy and accelerates recovery, and is an effective method in terms of achieving results in a short time. It has been observed that the symptoms greatly decreased and disappeared after CBT therapy was applied in individuals with PTSD. For this reason, CBT is an effective method in the treatment of PTSD.

Keywords: trauma, post-traumatic stress disorder, CBT

GİRİŞ

Yaşam, bazen beklenmedik ve travmatik olaylarla doludur. Bir kaza, doğal afet, savaş veya ciddi bir saldırı gibi yaşanan travmatik bir deneyim, bir bireyin hayatında derin izler bırakabilir. Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), böyle bir deneyimi yaşayan insanların karşılaşılabileceği ciddi bir psikolojik bozukluktur. Bu çalışmada travmayı, travma sonrasında yaşanan stres bozukluğunun ne olduğunu, nasıl geliştiğini ve bu stres bozukluğunun nasıl iyileştirildiği ele alınmıştır. TSSB, travmatik bir olaya maruz kalmanın ardından uzun süreli stres, korku ve endişeyle karakterizedir. TSSB, travmatik olaya maruz kalan birçok insanı etkileyen bir durumdur. Örneğin, savaş bölgelerinde görev yapmış askerler, doğal afetlere tanık olan kişiler, ciddi bir kazaya karışmış olanlar veya cinsel saldırıya uğramış bireyler TSSB'nin potansiyel hedefleri arasındadır. Bu tür bir deneyim, kişinin duygusal, bilişsel ve fiziksel refahını ciddi şekilde etkileyebilir (Aydın, 2015). TSSB'nin belirtileri genellikle travmatik olayın ardından birkaç hafta içinde ortaya çıkar. Bu belirtiler, sürekli tekrarlayan kabuslar, korku dolu anılar, aşırı uyarılma, duygusal uyuşukluk, sosyal geri çekilme ve anksiyete atağı gibi çeşitli şekillerde kendini gösterebilir. Bu belirtiler, bireyin günlük yaşamını olumsuz etkileyebilir, ilişkilerini zorlaştırabilir ve genel yaşam kalitesini düşürebilir. Travma sonrası stres bozukluğu, tanı ve tedavi için geliştirilen kriterlerle de belirlenir. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan DSM-5 bu konuda kılavuz sağlar. DSM-5'e göre, TSSB teşhisi koymak için belirli semptomların en az bir ay süreyle devam etmesi gerekmektedir (Özgen ve Aydın, 1999). TSSB'nin tedavisi, genellikle psikoterapi ve bazen ilaç tedavisi içerir. Bilişsel davranışçı terapi (BDT), travma sonrası stres bozukluğunun tedavisinde sıklıkla kullanılan etkili bir yaklaşımdır. BDT, bireylere travmatik olaya ilişkin düşünce ve inançları tanımlama, gerçekçi değerlendirme yapma ve sağlıklı tepkiler geliştirme konusunda yardımcı olur. Tüm bunlar göz önüne alındığında ise travma sonrası stres bozukluğu, travmatik olaylara maruz kalan insanların yaşadığı ciddi bir durumdur. Belirtileri genellikle travmadan sonra ortaya çıkar ve günlük yaşamı olumsuz etkileyebilir. Ancak, uygun tedavi yaklaşımlarıyla, bireyler bu zorlu yolculuktan kurtulabilir ve hayatlarını yeniden inşa edebilirler. Bilişsel davranışçı terapi gibi terapi yöntemleri, TSSB'nin tedavisinde umut verici sonuçlar sunar. Bu çalışmada da BDT'nin TSSB üzerindeki ortaya konması amaçlanmıştır.

Mehmet Kaan Kaçar¹ 
Meryem Karaaziz² 

How to Cite This Article

Kaçar, M. K. & Karaaziz, M. (2023). "Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Bilişsel Davranışçı Terapisi Üzerine Sistemik Derleme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3783-3788. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71917>

Arrival: 18 July 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Psikolog , Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Lefkoşa, Kıbrıs, Türkiye

² Assoc. Prof. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Lefkoşa, Kıbrıs, Türkiye

YÖNTEM

Araştırma Modeli

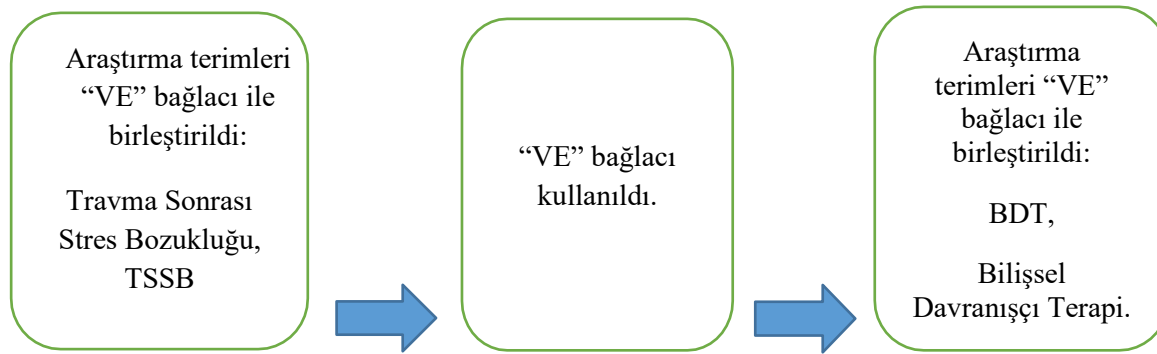
Yapılan bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir saha çalışması veya ölçek kullanılmamıştır. Sistematik derleme, belirlenen bir araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla araştırma sorusunu içeren ilgili çalışmaların daha önceden belirlenen kriterler çerçevesinde birleştirilerek sentezlenmesidir (Yılmaz, 2021).

Tasarım

Çalışma boyunca makalelerin seçilmesi ve tanımlanması gibi bütün aşamalar PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri doğrultusunda yürütülmüştür (Moher vd., 2009).

Literatür Araştırması

Araştırmada 1999'dan 2016 yılına kadar olan Google Akademik veri tabanından Türkçe ve İngilizce olarak yayınlanmış, ilgili anahtar kelimelerle özet ve tam metnine ulaşılabilen araştırma makaleleri değerlendirilmiş olup, gözden geçirme sürecinde tutarlılığı sağlayabilmek için başlıktaki kelimelere yönelik basit bir arama algoritması uygulanmıştır. Araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataları en az düzeyde tutabilmek için çalışmaların başlık ve özet kısımları uygunluk yönünden ilk olarak Şubat 2023 ve ikinci olarak Mayıs 2023'te sistemli bir şekilde incelenmiştir. Çalışmaların özetinde ve başlığında yeterli bilginin olmadığı durumlarda, gerekli verilere tam metinden ulaşılmış ve değerlendirilmiştir. Reddedilmiş çalışmalar ayrı ayrı kaydedilmiş olup dışlanma nedenleri gösterilmiştir. İnceleme aşamasında kullanılmış olan arama terimleri şunlardır:



Şekil 1: İnceleme Sürecinde Kullanılan Arama Terimleri.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Edilme ve Dışlama Kriterleri.

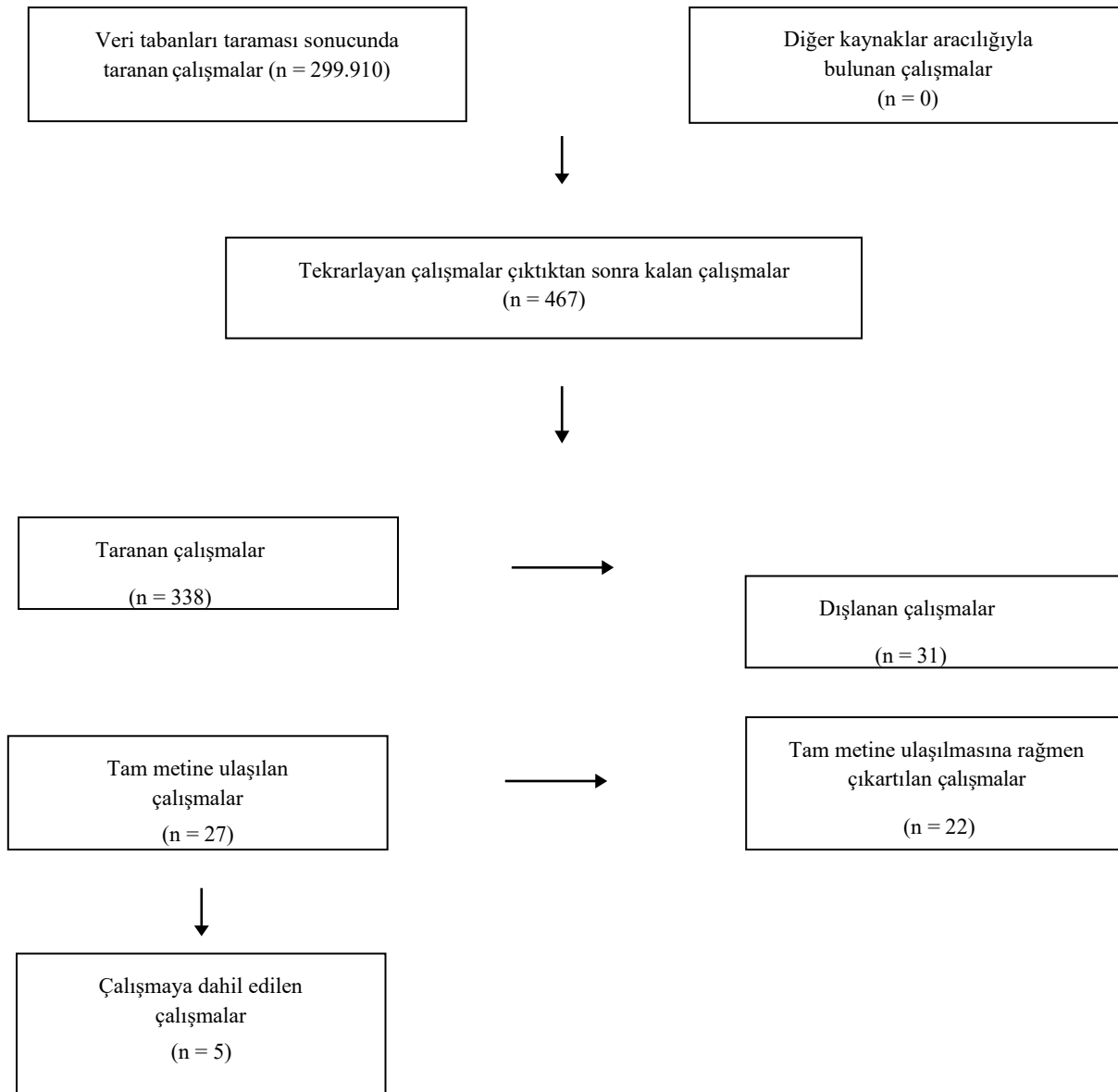
Dâhil Etme Kriterleri	Dışlama Kriterleri
<ul style="list-style-type: none"> ✚ TSSB ve BDT tedavisi ile ilgili konuları ele alan çalışmalar; ✚ Google Akademik veri tabanında kullanılan Türkçe makaleler; ✚ Google Scholar veri tabanında kullanılan İngilizce makaleler; ✚ Konuyla ilgili araştırma makaleleri. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Gri edebiyat, tezler, kohort tasarımına sahip el yazmaları; ✚ Çalışma protokolleri, kurumsal raporlar veya yerel veya endekslenmemiş dergilerden veya kitaplardan metinler; ✚ Sistematik derlemeler.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

BULGULAR

Çevrimiçi olarak, sadece Google Akademik veri tabanında yapılmış olan taramada, Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve BDT başlığı ile toplam 309 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 8 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır. Google Scholar veri tabanında yapılmış olan taramada ise, Post-traumatic Stress Disorder and Cognitive Behavioral Therapy başlığı ile toplam 46.300 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalar arasında 9 tanesi taranmış ve içeriğe uygun olmayan çalışmalar dışlanmıştır.

1999-2016 yılları arasında uygun olan yalnızca 5 kesişen çalışma değerlendirilmeye alınmıştır. Bu çalışmalar ABD, Güney Tayland, Bangkok, Birleşik Krallık'ta yapılmıştır. 5 kesişen çalışmanın içinde 1999, 2011, 2012, 2015, ve 2016 yıllarından birer tane çalışma bulunmuştur. Bu çalışmaların hepsi araştırma makalesi olup, BDT'nin Travma sonrası stres bozukluğunu nasıl tedavi ettiği üzerinde durmuştur. Bu sistematik derleme içerisinde de ele alınan araştırmalarda katılımcıların yaş aralığı sırasıyla 6-14, 18 yaş üstü, 18 yaş üstü 3-8 ve 8-13 yaşları arasındadır. Şekil 2'de çalışmaya dâhil edilen çalışmalar PRISMA akış diyagramı şeklinde verilmiştir. Araştırmada yer alan arama kriterlerine uymayan, psikofarmakolojik araştırmalar, olgu sunumları, sistematik derlemeler, meta-analizler ve takip çalışması olmayan çalışmalar tam metinlere ulaşılmamasına rağmen dışlanmıştır.



Şekil 2: Çalışmanın PRISMA Akış Diyagramı.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

1999 yılında, 7-13 yaş arasında 100 okul çağı hasta üzerinde yapılan çalışma TSS için bireysel olarak uygulanan bilişsel davranışçı terapinin etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada, katılımcılara 12 seans 45-90 dakikalık ön test uygulanmış ve sonuçları Mancova test puanlarına göre karşılaştırılmıştır. Tedavide 3 koşul tedavi şekli önerilmiştir. İlk olarak yalnızca çocuğa, ikinci olarak yalnızca anneye son olarak ise anne ve çocuğa şeklinde belirlenmiştir. Tedavi süreci 3 ay boyunca devam etmiştir. Tedavi bittikten 6 ay, 1 yıl ve 2 yıl arayla takipler devam etmiştir. Çalışma sonucunda BDT'nin travma sonrası stres bozukluğu yaşayan hastalar üzerinde olumlu etkide tedavi ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Deblinger vd., 1999).

2011 yılında, 18 yaş üstü 28 yetişkin hasta üzerinde yapılan çalışmada TSSB olan hastaların tedavisinde bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı ele alınarak bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada TSSB belirti ölçeği kullanılarak 28 hastanın kontrollü BDT süreci ele alınmaktadır. Terapi süreci 8 hafta boyunca 60 dakikalık seanslar ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda TSSB hastaları için bilişsel davranışçı terapi kullanılmasının etkili ve semptomların azalmasına katkı sağladığı görülmüştür (Brynat vd., 2011).

2012 yılında 7 sığınmacı hasta üzerinde yapılan çalışmada TSSB'nin kabul edilebilirliğini, bu tedaviyle ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Katılımcılara yorumlayıcı fenomenolojik analiz (IPA) kullanılmıştır. Amaç katılımcıları ortak ve farklı tecrübelerini yakından takip etmektir. Araştırma sonucunda hastalar tedavi sürecinin çok zorlayıcı fakat faydalı olduğunu belirtmişlerdir (Vincent vd., 2012).

2015 yılında 3-8 yaş 44 hasta üzerinde yapılan çalışmada bilişsel davranışçı terapinin TSSB olan hastalar üzerindeki etkinliği araştırmak amaçlanmıştır. Katılımcılar Teşhis Bebek ve Okul Öncesi Değerlendirilmesi (DIPA), ebeveyn

tarafından doldurulmuş Genç Çocuk TSSB Kontrol Listesi, Pediatrik Duygusal Sıkıntı Ölçeği üzerindeki değişiklikler (PEDS) ve Okul Öncesi Duygu Kontrol Listesi (PFC) ile değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu anketleri tedavi sürecinden önce ve sonra doldurmuşlardır. Tedavi süreci ev ödevleriyle desteklenmiştir. Ayrıca 12 seanslık 60 ve 90 dakikalık seanslar uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda BDT'nin uygulanabilir ve kabul edilebilir yararlı tedavi yöntemi olduğu, semptomların klinik düzeyde azaldığı gözlemlenmiştir (Dalglish vd., 2015).

2016 yılında 8-13 yaş 34 ergen hasta üzerinde yapılan çalışmada travma odaklı bilişsel davranışçı terapi, semptomların azalması ve değişiklikler araştırılmıştır. Tedavi süreci 12 seanstan oluşmaktadır. Tedavi öncesinden sonrasına kadar TSSB belirtilerindeki gelişmeler ve duygu durumları pozitif anlamda azalmıştır. Bu çalışma sonucunda bilişsel davranışçı terapinin ortalama belirtilerin iyileşmesi dikkat çekmiştir (Cisler vd., 2016).

Tablo 2: TSSB Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapinin Kullanımı

Yazar/Yıl/Ülke	Araştırma Tasarımı	Örneklem	Ölçekler	Müdahale	Sonuçlar
Deblinger vd./1999/ABD	Araştırma Makalesi/ Durum Çalışması	100 Okul Çağı Katılımcı	Mancova testi	BDT 12 seans, 45-90 dk	İki yıllık izlemede iyileşme korunmuş
Biyant vd./2011/ Güney Tayland	Araştırma Makalesi/ Durum Çalışması	28 Yetişkin Katılımcı	TSSB Belirti Ölçeği	BDT 8 Hafta, 60 dk	BDT'nin etkili ve semptomları yatıştırdığı görülmüştür.
Şimşek /2021/Türkiye	Araştırma Makalesi/ Durum Çalışması	10 Ergen Katılımcı	OKB Ölçeği Çocuk Formu	BDT	BDT'nin ergenlerde OKB belirtilerini azalttığı ve yaşam işlevselliğini arttırdığı belirlenmiştir.
Kathmann vd./2022/ Almanya	Araştırma Makalesi/ Deneysel Çalışma	393 Yetişkin Hasta	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS) Obsesif Kompulsif Envanteri Revize (OKE R)	Ortalama 50 Dakikalık 50 Seans BDT	BDT uygulanan hastaların OKB belirti şiddetinde anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir.
Gragani ve vd./2022/ İtalya	Araştırma Makalesi/ Deneysel Çalışma	40 Yetişkin Katılımcı	Yale-Brown Obsesif-Kompulsif Ölçeği (YBOCS)	BDT	OKB tedavisi için klinik önemi ve kullanılan BDT tedavisinin belirtilerde iyileşmeyi desteklediğini göstermektedir.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

TARTIŞMA

Bu sistematik derleme çalışmasında TSSB yaşayan bireylerde BDT'nin etkilerini inceleyen araştırma makaleleri dâhil edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, sistematik derleme yöntemi ile TSSB yaşayan bireylerde BDT'nin kullanılması hakkında alan yazın taraması ile inceleme yapmaktır. Bu çalışmada elde edilen kanıtlara göre BDT'nin kısa sürede sonuca ulaşılabilir yönünden etkili bir yöntem olduğu ve TSSB tedavisinde BDT'nin uzun süreli etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

1999 yılında TSSB belirtilerine sahip 100 okul çağındaki hastalara BDT ile tedavi edilme süreci iki yıl boyunca takip edilmiştir (Deblinger vd.,1999). 2000 yılında yapılan bir çalışmada TSSB belirtileri olan 36 çocuğun BDT kullanılarak etkinliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Tedavi sürecinde çocukla birlikte ailede katılmıştır. Seanslar 20 hafta boyunca 50 dakikalık zaman diliminde uygulanmıştır. Tedavi sonucunda BDT'nin kaygın ve korkularda gözle görülür derecede azalma olduğu çıkmıştır (King vd.,2000).

2011 yılında TSSB belirtilerine sahip 28 yetişkine BDT ile tedavi edilme süreci 8 hafta boyunca takip edilmiştir (Biyant vd.,2011). 2012 yılında yapılan çalışmada TSSB 7-17 yaş aralığında travmatik yaşantısı olan 34 hastanın BDT kullanılarak tedavi süreci izlenmiştir. Tedavi 9 seans ve her seans 30 dakika şeklinde gerçekleşmiştir. Tedavi sonucunda TSSB'nin BDT süreci ile başarılı şekilde tedavi edileceğine ulaşılmıştır (Nixon vd.,2012).

2015 yılında TSSB belirtilerine sahip 7 sığınmacı birey ile BDT ile tedavi süreci izlenmiştir (Vincent vd.,2012). 2012 yılında yapılan çalışmada TSSB hastası 4-11 yaş aralığında 158 çocuğun 6 aylık ve 12 aylık değerlendirilmeleri belirtilmektedir. Tedavi 8-16 seans olarak uygulanmıştır. Tedavi sonucunda 6 ve 12 ay sonuçlarına göre BDT tedavisinde olumlu etkiler alındığı gözlemlenmiştir (Mannarino vd.,2012).

2015 yılında TSSB belirtilerine sahip 3-8 yaş aralığında 44 katılımcı ile Teşhis Bebek ve Okul Öncesi Değerlendirilmesi (DIPA), Okul Öncesi Duygu Kontrol Listesi (PFC), Pediatrik Duygusal Sıkıntı Ölçeği (PEDS) testleri uygulanarak BDT tedavi süreci izlenmiştir (Dalglish vd.,2015). 2011 yılında yapılan çalışmada BDT kullanılarak TSSB belirtilerini azaltmak amaçlanmıştır. 3-6 yaş aralığında 64 çocuk ele alınmıştır. Tedavi süreci 12

seanstan oluşmuştur. Tedavi sonucunda TSSB belirtilerinde önemli ölçüde azalma görülmüştür (Scheeringa vd.,2011).

2016 yılında TSSB belirtilerine sahip 8-13 yaş aralığında 34 ergen katılımcı ile TSSB belirti ölçeği kullanılarak BDT uygulanmıştır (Cisler vd.,2016). 2004 yılında yapılan 8-14 yaş arasındaki 229 hastaya duygusal ve davranışsal problemlerini tedavi etmek üzere BDT uygulanmıştır. 12 hafta boyunca 45-90 dakikalık seanslar uygulanmıştır. Tedavi sonucunda TSSB yaşayan hastaların depresyon, davranış problemleri ve ilişkileri arasında fayda sağladığı görülmüştür (Cohon vd.,2004).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Travma sonrası stres bozukluğu, travmatik bir olayın ardından ortaya çıkan ciddi stres ve semptomlarla karakterize olan bir psikolojik durumdur. Bu semptomlar, yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilerken ve bireylerin günlük yaşam aktivitelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Neyse ki, bilişsel davranışçı terapi, TSSB semptomlarının azaltılması ve başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili bir tedavi seçeneği olarak ortaya çıkmıştır. BDT, bireylerin travmatik olaylara ilişkin yanlış inançlarını, olumsuz düşüncelerini ve zararlı davranışlarını sorgulamalarını ve değiştirmelerini hedefler. Bu terapi yaklaşımı, bireylerin olumsuz düşüncelerini yeniden yapılandırarak, tetikleyici durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlar. Aynı zamanda, maruz kalma terapisi gibi tekniklerle bireyler, travmatik olaya ilişkin duygusal tepkilerini kontrol etmeyi öğrenir ve bu olayları işlemek için güvenli bir ortam yaratır. Bilişsel davranışçı terapinin TSSB tedavisindeki etkinliği birçok araştırmada kanıtlanmıştır. Araştırmalar, BDT'nin semptomların azalmasında ve işlevsellikte önemli bir iyileşme sağlamada etkili olduğunu göstermiştir. Bilişsel davranışçı terapi, bireylerin travma sonrası düşüncelerini, anılarını ve duygusal tepkilerini daha sağlıklı bir şekilde işlemelerine yardımcı olur. Bu tedavi yaklaşımı, bireylerin korkularını ve kaygılarını yeniden değerlendirmelerini sağlar, kendilerini güvende hissetmelerine ve yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olur. TSSB semptomlarının erken tanınması ve müdahale edilmesi, tedavi sürecinin etkinliği açısından önemlidir. Bu nedenle, travmatik bir olay yaşayan bireylerin, semptomlarının belirtilerini dikkate almaları ve profesyonel yardım aramaları önemlidir. Erken aşamada bilişsel davranışçı terapi gibi etkili tedavi yöntemlerinin uygulanması, iyileşme sürecini hızlandırabilir ve uzun vadeli sonuçları olumlu yönde etkileyebilir.

Her bireyin travma deneyimi farklıdır ve her bireyin ihtiyaçları farklıdır. Bu nedenle, TSSB tedavisinde bireyselleştirilmiş tedavi planları oluşturulması önemlidir. BDT'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bireyin semptomları, kaynakları ve güçlü yönleri dikkate alınmalı ve tedavi planı buna göre şekillendirilmelidir. TSSB ile mücadele eden bireylerin yanı sıra, aileleri ve destek sistemleri de önemlidir. BDT tedavisinin etkinliğini artırmak için, bireylerin aileleriyle veya destek gruplarıyla birlikte terapi sürecine dahil olmaları teşvik edilmelidir. Bu, bireylere destek sağlamak, anlayış ve empati göstermek ve tedavi sürecinde motivasyonu artırmak açısından faydalı olabilir.

TSSB tedavisi genellikle zaman alıcı bir süreçtir ve bireylerin iyileşme hızları farklılık gösterebilir. Bu nedenle, terapistlerin bireylere sabırla yaklaşması ve güven vermesi önemlidir. Bireylerin tedaviye olan inançlarını ve motivasyonlarını artırmak için terapistler, olumlu bir terapi ilişkisi kurmalı ve bireyleri desteklemelidir. Travma sonrası stres bozukluğu ile mücadelede koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi önemlidir. Bireylerin kişisel kaynaklarına, sosyal destek sistemlerine ve olumlu başa çıkma becerilerine odaklanarak, travmanın etkileriyle baş etmelerine yardımcı olunabilir.

Bulunan beş çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, travma sonrası stres bozukluğu tedavisinde bilişsel davranışçı terapi önemli bir rol oynamaktadır. Erken tanı, bireyselleştirilmiş tedavi planları, psikososyal destek, sabır ve güven, koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi gibi faktörlerin dikkate alınması, TSSB ile başa çıkma sürecinde önemli bir etkidir. TSSB ile mücadele eden bireylerin, uygun tedavi ve destekle sağlıklı bir iyileşme süreci yaşayabileceklerini unutmamak önemlidir.

KAYNAKÇA

Aydın, Ş. (2015). *Travma sonrası stres bozukluğu tedavisinde travma odaklı bilişsel ve davranışçı terapiler, göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) ve farmakolojik tedavilerin etkinliğine yönelik karşılaştırmalı bir meta-analiz*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi

Bryant, R.A., Ekasawn, S., Chakrabhand, S., Suwanmitrı, S., Duangchun, O., & Chantaluckwong, T. (2011). A randomized controlled effectiveness trial of cognitive behavior therapy for post-traumatic stress disorder in terrorist-affected people in Thailand. *World Psychiatry*, 10(3), 205-209.

Cisler, Jm., Sigel, BA., Çelik, JS., Smitherman, S., Vanderzee, K., Pemberton, J., Kramer, TL., Kiltleri, CD. (2016). Changes in functional connectivity of the amygdala during cognitive reappraisal predict symptom reduction during trauma-focused cognitive-behavioral therapy among adolescent girls with post-traumatic stress disorder. *Psychological Medicine*, 468(16).

- Cohen, A.J., Deblinger, E., P. Mannarino, A., Steer, R. (2004). A Multi-Site, Randomized controlled trial for children with abuse-Related PTSD symptoms. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 43(4),393–402. doi: 10.1097/00004583-200404000-00005
- Dalgleish, T., Goodall, B., Chadwick, I. *et al.* Trauma-focused cognitive behaviour therapy versus treatment as usual for post traumatic stress disorder (PTSD) in young children aged 3 to 8 years: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials* 16, 116 (2015). <https://doi.org/10.1186/s13063-015-0632-2>.
- Deblinger, E., Steer, R., & Lippmann, J. (1999). Two-year follow-up study of cognitive behavioral therapy for sexually abused children suffering post-traumatic stress symptoms. 23(12), 1371-1378. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00091-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00091-5)
- King, N.J., BJ, Tonge. , P, Mullen. , N, Myerson. , D, Heyne., S, Rollings. , R. Martin. , TH. Ollendick. (2000). Treating sexually abused children with posttraumatic stress symptoms: a randomized clinical trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 39(11):1347-55
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman D. G., (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PloS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Mannarino, A., Cohen, J., Deblinger, E., K. Runyon, M., Steer, R. (2012). Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for children: sustained impact of treatment 6 and 12 months later. 17(3), 231-41.
- Nixon, R. D. V., Sterk, J., Pearce, A., & Weber, N. (2016, September 26). A Randomized Trial of Cognitive Behavior Therapy and Cognitive Therapy for Children With Posttraumatic Stress Disorder Following Single-Incident Trauma: Predictors and Outcome at 1-Year Follow-Up. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000190>
- Özgen, F., & Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri*,1, 34-41.
- Scheeringa, M.S., Weems, C.F. Cohan, J.A, Jackson, L.A., & Guthrie, D. (2010). Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for posttraumatic stress disorder in three-through six year-old children: a randomized clinical trial. *J Child Psychol Psychiatry*, 52(8), 853-60.
- Vincent, S., Jenkins, H., Larkin, M., & Clohessy, S. (2022). Asylum-seekers experiences of trauma-focused cognitive behavior therapy for post-traumatic stress disorder: a qualitative study.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, metadeğerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <http://dx.doi.org/10.33206/mjss.791537>

Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenlerin Rolü: Pandemi Sonrası Eğitim Ortamında Uygulama ve İyileştirme Stratejileri

The Role of Teachers in Online Education: Implementation and Remediation Strategies in a Post-Pandemic Educational Environment

ÖZET

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin rolü: pandemi sonrası eğitim ortamında uygulama ve iyileştirme stratejilerinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 12 öğretmen araştırmacının çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki rolü pandemi sonrası dönemde önemli bir değişim ve uyum gerektirecektir. Öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımın vurgulanması, teknolojik becerilerin önemi, bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, dijital güvenlik ve etik konularının vurgulanması ve duygusal ihtiyaçlara odaklanma gerekliliği gibi temel konulara odaklanmaktadır. Bu dönemde, öğretmenlerin çok yönlü beceriler kazanması ve bu yeni döneme uyum sağlaması gerekecektir. Bu, öğrencilere bireysel rehberlik, teknoloji kullanımı, bağımsız öğrenme, dijital etik, duygusal destek ve iletişim gibi farklı alanlarda uzmanlık kazanmalarını gerektirir. Bu yaklaşımlar, öğrenci katılımını ve etkinliğini artırarak pandemi sonrası dönemde daha başarılı bir eğitim sunma potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Eğitim, Okul, Pandemi.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the role of teachers in online education: implementation and improvement strategies in a post-pandemic educational environment. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 12 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, the role of teachers in online education will require significant change and adaptation in the post-pandemic period. Teachers focus on key issues such as emphasizing the student-centered approach, the importance of technological skills, developing independent learning skills, highlighting digital safety and ethical issues, and the need to focus on emotional needs. In this period, teachers will need to acquire multifaceted skills and adapt to this new era. This requires them to gain expertise in different areas such as individual guidance to students, use of technology, independent learning, digital ethics, emotional support and communication. These approaches have the potential to deliver a more successful education in the post-pandemic era by increasing student engagement and effectiveness.

Keywords: Online Education, School, Pandemic.

GİRİŞ

2019'un sonlarında ortaya çıkan Covid-19 salgınına yanıt olarak, öğrencilerin %92'si dünya çapında okulların kapatılmasından ve yüz yüze eğitimin askıya alınmasından etkilenmiştir. Kesintisiz eğitim sağlamak için eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitim yaklaşımları kullanılmıştır (WHO, 2020a; WHO, 2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin tespit edildiği tüm ülkeler için en temel öncelikli hedeflerden biri eğitimin kesintisiz devam etmesini garanti altına almak olmuştur. Ülkeler, halihazırda mevcut olan ve genellikle çeşitli teknoloji altyapılarıyla desteklenen uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmaya başlamıştır (Can, 2020). Covid-19 salgını sonucunda okullaşmayı artık daha farklı görüyor ve anlıyoruz (Bozkurt & Sharma, 2020). Eğitimciler ve okul yetkililerinin yanı sıra öğrenciler ve veliler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için hemen her ülkede canlı dersler ve çevrimiçi kurslar sunuluyor (Chang ve Satako, 2020). Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime son verilmesinin ardından, o tarihten bu yana öğretim faaliyetleri sanal ortamda yürütülmektedir. Bu gelişmeler, sanal ortamlarda sunulan derslerin sayısının artmasına ve eğitim faaliyetlerinin küresel bir kitleye çevrimiçi olarak sunulmasına yol açmıştır. Geleneksel sınıflarda dersler fiziksel olarak aynı ortamda yüz yüze verilirken, sanal

Sabahattin Yılmaz¹ 
Osman Akkuş² 
Selçuk Akyıldız³ 
Osman Ali Odabaşı⁴ 
Murat Ögün⁵ 

How to Cite This Article

Yılmaz, S., Akkuş, O., Akyıldız, S., Odabaşı, O. A. & Ögün, M. (2023). "Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenlerin Rolü: Pandemi Sonrası Eğitim Ortamında Uygulama ve İyileştirme Stratejileri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3789-3797. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72409>

Arrival: 12 July 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

sınıflarda eşzamanlı dersler farklı ortamlarda eşzamanlı olarak, eşzamansız dersler ise farklı ortamlarda farklı zamanlarda sanal sınıf yazılımı aracılığıyla yürütülmektedir. Sınıflar gibi ortak öğrenme ortamları, öğrencilerin geleceklerinin eğitimleri ve yaşamlarının beslenmesiyle şekillendiği yerlerdir. Kültürel açıdan çeşitlilik gösteren öğrenci demografisi ve çevre koşullarına bağlı olarak, hem öğretmenler hem de öğrenciler için mükemmel bir eğitim deneyimi sağlamak tüm tarafların esneklik, anlayış, yaratıcılık ve sabırlı olmasını gerektirir. Sınıfta öğretme ve öğrenmenin başarısı öncelikle öğretmen ve öğrencinin sorumluluğunda olsa da saygı, empati ve güven sergileyen ilgi çekici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak esastır (Franklin & Harrington, 2019). Sanal sınıf, öğrencilerin aynı anda farklı yerlerdeyken öğretmenlerle işbirliği yaptığı çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak tanımlanır. Öğrenciler ve öğretmenler üç şekilde iletişim kurar: görsel, işitsel ve metinsel. Bu, çeşitli iletişim araçları aracılığıyla yapılır (Kaya, 2011). Sanal sınıflarda öğrenme ve öğretme, teknolojiye bağlı olarak eşzamanlı veya eşzamansız olarak gerçekleştirilir ve öğretmenler ile öğrencilerin aynı mekânda bulunmaları gerekmez. Başka bir deyişle, profesörlerin ve öğrencilerin sanal ortamda bir araya gelmelerinin bir nedeni vardır. Sanal sınıflar, geleneksel sınıfların aksine, belirli sanal sınıf yazılımlarını kullanan öğretmenlerin yönetimi ve gözetimi altında oldukça fazla sayıda öğrenciyle ses, video ve işbirliğine dayanan çevrimiçi ortamlardır. Öğretmenler, tıpkı geleneksel sınıflarda olduğu gibi sanal sınıflarda da öğrenciler için çok çeşitli öğrenme-öğretme faaliyetleri yürütebilir. Ayrıca öğrenci ilerlemesini ölçülebilir ve değerlendirebilirler. Öğrencilerin öğretim faaliyetleriyle ilgili sorularına anlayışlı yorumlarla yanıt verebilirler.

Öğretmenler, sınıflarının fiziksel olarak öğrenmeye elverişli olmasını, ders planlarının ve etkinliklerinin hazırlanmasını ve uygulanmasını, zamanın verimli kullanılmasını, öğrencilerle ilişkilerin düzenlenmesini ve öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesini sağlamak için çok çalışmalıdır (Başar, 2011). Öğretmenler, öğrencilerin performansını artırmak için sınıf yönetiminin bu yönlerini dikkate almalı ve etkili bir sanal sınıf yönetimi için bunları uygulamalıdır. Sanal ve geleneksel sınıflar birbirlerinden büyük farklılıklar gösterir. Örneğin, öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda farklılıklar vardır. Öğrenci ve öğretmenin aynı mekânda bulunmasına gerek yoktur. Öğretmenler ve öğrenciler tipik sınıf ortamlarında fiziksel temasa sahiptir. Sanal sınıflar yüz yüze etkileşim içermez. Sanal sınıfların yönetilme şekli sosyal ve coğrafi mesafeye bağlı olarak değişir. Bununla birlikte, öğretmenler, öğrenciler, içerik, stratejiler, araçlar ve kaynakların yanı sıra başarı değerlendirmesi de dahil olmak üzere hem sanal hem de geleneksel sınıfların ortak bazı özellikleri vardır. Covid-19 salgını nedeniyle, yüz yüze eğitim küresel olarak kesintiye uğramış, bu da sanal öğrenme ortamlarının ve uzaktan öğrenme seçeneklerinin kullanılmasını gerektirmiştir. Sanal sınıf yönetiminin önemi ve etkinliği bu durum tarafından vurgulanmaktadır. Literatür çalışmasından, sanal sınıf yönetimi konusunda yeterli araştırma yapılmadığı sonucuna varmak mümkündür. Türkiye'de sanal sınıf yönetimine ilişkin araştırma sayısı azdır, ancak başka ülkelerde de çok fazla araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bunun ışığında, bu araştırmanın sanal sınıf yönetimi için geniş bir kavramsal çerçeve sağlaması ve eğitimcilerin ve konu uzmanlarının sanal sınıfları etkili bir şekilde yönetme becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Şu anda mevcut olan araştırmaların çoğunun standart sınıf yönetimi unsurlarını içerdiği açıktır.

Tipik sınıf ortamlarıyla karşılaştırıldığında, sanal kurslar bazı avantajlar ve dezavantajlar sunmaktadır. Derslerin eşzamanlı veya eşzamansız olmasına göre koşullar farklılık gösterse de, sistemin güçlü yönleri incelendiğinde, canlı derslerin kaydedilebildiği ve daha sonra izlenebildiği (Dikmenli ve Ünalı-Eser, 2013; Akkuş ve Acar, 2017); herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda yürütülebildiği (Erten, 2019) verimli, eğlenceli, pratik, uygun maliyetli ve kullanışlı bir sistem olması (Erten, 2019); erişim fırsatları, kişisel gelişimi kolaylaştırması, işbirlikleri, teknik altyapı ve beceriler ile finansal getiri sağlaması (Kaya, 2011); çevrimiçi tartışmalara öğrenci katılım oranının yüksek olması (Özmen, 2005); öğrenenlere esneklik, etkileşim ve işbirliği fırsatları sunması (Gedera, 2014). Ayrıca, eşzamanlı sanal sınıf uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ettiği, sanal işbirliği yoluyla özerk ve eleştirel düşünmeyi sağladığı ve esnek ve çekici arayüzler aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımları için alternatif yollar sağladığı gösterilmiştir (Arias-Masa, Alonso-Diaz, Cubo-Delgado, Gutiérrez-Esteban ve Yuste-Tosina, 2014). Sanal sınıflardaki katılımcılar da geleneksel sınıflardaki katılımcılardan daha iyi performans gösteriyor ve katılımcılar ile öğretmenler arasında daha fazla etkileşim oluyor (Asadı, Khodabandeh ve Yekta, 2019); öğrenciler sanal sınıf ortamını pratik ve kullanıcı dostu buluyor (Akçay, 2018); utangaç ve içe dönük öğrenciler derslere daha fazla katılabilir (Mills, 1996). Salgın, geleneksel sınıf yönetimi yöntemleri ile sanal sınıf yönetimi prosedürleri için gereken yeterlilikler arasında doğal farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, geleneksel sınıfların yerini çevrimiçi öğrenme seçenekleri sunan sanal ortamların almasının bir sonucudur. Alsahrani, Ahmed ve Ward (2017) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin internet kullanımının, profesörleri ve diğer profesyonellerle aralarındaki uçurumu genişlettiğini ortaya koymuştur. Eğitimciler ve öğrenciler arasındaki sosyal ve fiziksel mesafenin bu sonuca neden olduğu iddia edilebilir. Doğal olarak, bu durumdan sanal sınıf yönetimi için çıkarımlar olacaktır. Sanal sınıfta sanal pedagoji kavramlarını kullanmak, öğretmenlerin öğrencilerinde eleştirel düşünmeyi ve üst düzey öğrenmeyi teşvik ederek sanal sınıfı yönetmede başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Eşzamanlı-eşzamansız sanal sınıflar, tartışma panoları ve konferans odaları gibi çevrimiçi kaynaklar kullanılarak, yansıtıcı ve işbirlikçi çalışma ve değerlendirmeler yoluyla bu nitelikler elde edilebilir (Rufai, Alebiosu ve Adeakin, 2015). Yeni sınıflardaki öğretmenlerin pandemi sırasında önemli bir engeli var: Hiç tanımadıkları öğrenciler için sanal bir ortamda öğrenmeyi kolaylaştırmak. Bunun yüz yüze eğitimden daha zor olduğu iddia edilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örneklem sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 12 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	8	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	45	11	Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	51	19	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	13	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	10	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	14	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	47	15	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42	10	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	9	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	8	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	6	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	28	4	Lisans

Katılımcıların cinsiyet dağılımı eşit bir şekilde dağılmıştır. Katılan 12 öğretmenin yarısı kadın (%50), diğer yarısı ise erkektir (%50). Araştırmaya katılan tüm öğretmenler sınıf öğretmenidir. Bu, katılımcıların tamamının aynı branşta çalıştığını göstermektedir. Katılımcıların yaş dağılımı çeşitlidir. Katılan öğretmenler arasında en büyük yaş farkı 28 ile 51 yaş arasında değişmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %25'i 28-33 yaş aralığındadır. Geri kalan %75'i ise 36-51 yaş aralığındadır. Katılımcılar arasında öğretmenlik kıdemine dair farklılıklar gözlemlenmektedir. Katılan öğretmenlerin %33.33'ü 19 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Diğerlerinin ise %25'i 8-10 yıl, %25'i 11-15 yıl ve %16.67'si 4-6 yıl kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler lisans derecesine sahiptir. Öğrenim durumu açısından bir çeşitlilik bulunmamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve

karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi alarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Sonuç olarak, öğretmenlerin cinsiyet dağılımı eşitken, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi diğer demografik özelliklerde farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar, katılımcıların deneyim ve perspektiflerinde çeşitliliğe işaret etmektedir.

Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin rolü pandemi sonrası nasıl evrilecek ve değişecek? Öğrencilere daha fazla rehberlik mi sağlayacaklar, yoksa teknolojik becerileri daha fazla vurgulayarak daha teknik bir rol mü üstlenecekler?

Katılımcılara yöneltilen "Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin rolü pandemi sonrası nasıl evrilecek ve değişecek? Öğrencilere daha fazla rehberlik mi sağlayacaklar, yoksa teknolojik becerileri daha fazla vurgulayarak daha teknik bir rol mü üstlenecekler?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Benim için önemli olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmak. Pandemi sonrası, daha fazla rehberlik ve kişiselleştirilmiş destek sunmamız gerekebilir."

(K2) "Teknolojik becerileri vurgulamak da önemli, çünkü teknoloji eğitimde büyük bir rol oynuyor. Ancak aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimine de katkı sağlamalıyız."

(K3) "Öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmak için daha fazla eğitim almamız gerekebilir."

(K4) "Öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine destek olmalıyız. Kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için rehberlik yapmalıyız."

(K5) "Pandemi sürecinde edindiğimiz deneyimler, online araçların etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiriyor. Bu yüzden teknik becerilerimizi geliştirmemiz önemli."

(K6) "Öğrencilere online kaynakları nasıl güvenli ve etkili bir şekilde kullanacaklarını öğretmeliyiz."

(K7) "Dijital güvenlik ve çevrimiçi etik konularını da öğrencilere aşılamamız gerekiyor."

(K8) "Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz ardı etmemeliyiz. Pandemi sonrası, onların psikososyal desteklerini sürdürmemiz gerekebilir."

(K9) "Öğrencilerin teknolojiye bağımlı hale gelmelerini önlemeliyiz. Dengeli bir yaklaşım benimsemeliyiz."

(K10) "Öğrencilere dijital kaynakların güvenilirliğini değerlendirme ve kaynakları eleştirel bir şekilde inceleme becerilerini öğretmeliyiz."

(K11) "Pandemi sonrası, daha fazla işbirliği ve iletişim gerekebilir. Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimlerini artırmalıyız."

(K12) "Öğrencilerin çevrimiçi platformlarda daha fazla katılımını teşvik etmek için yaratıcı yöntemler geliştirmeliyiz. Öğrencileri motive etmek çok önemli."

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki rolünün pandemi sonrası nasıl evrileceği ve değişeceği hakkındaki görüşler, çeşitli önemli konulara odaklanmıştır. İfade edilen bu görüşler, eğitimcilerin bu dönemde karşılaşılabilecekleri zorluklar ve fırsatlar hakkında değerli içgörüler sunmaktadır. Öncelikle, öğrencilere daha fazla rehberlik sağlama vurgusu, eğitimcilerin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeye yönelik bir farkındalığı yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve onlara kişiselleştirilmiş destek sunma gerekliliğini yansıtmaktadır. Öğrencilere teknolojik becerileri vurgulama gerekliliği, çevrimiçi eğitimde teknolojinin önemini yansıtmaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilere dijital dünyayı anlama, etkili bir şekilde kullanma ve dijital güvenlik konularında bilinçlendirme sağlama sorumluluğunu kabul etmeleri gerekecektir. Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme, öğrencilere kritik düşünme, araştırma yapma ve öğrenme süreçlerini yönlendirme becerilerini kazandırma amacını yansıtmaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını teşvik etmek için önemli bir faktördür. Dijital güvenlik ve etik konularının vurgulanması, öğrencilere internet üzerinde güvenli ve etik davranma konularını anlama gerekliliğini yansıtmaktadır. Bu, öğrencilerin çevrimiçi dünyada bilinçli ve sorumlu bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına odaklanma, öğrenci refahının önemini yansıtmaktadır. Özellikle pandemi sonrası dönemde, öğrencilerin psikososyal desteklerini sürdürme gerekliliği ve duygusal sağlıklarını destekleme sorumluluğu vurgulanmıştır. Bu ifadeler aynı zamanda, öğretmenlerin çok yönlü becerilere sahip olmalarının ve çevrimiçi eğitimde farklı roller üstlenmelerinin gerekebileceğini işaret etmektedir. Bu dönemde eğitimciler, öğrencilere bireysel rehberlik, teknoloji kullanımı, bağımsız öğrenme, dijital etik, duygusal destek ve iletişim gibi farklı alanlarda uzmanlık ve yetkinlik geliştirmelidirler. Bu, gelecekteki eğitim ortamında başarılı olabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde etkili olabilmeleri için hangi stratejiler ve araçlar kullanılabilir? Özellikle öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımlarını teşvik etmek için neler yapılabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde etkili olabilmeleri için hangi stratejiler ve araçlar kullanılabilir? Özellikle öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımlarını teşvik etmek için neler yapılabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrencilerin ilgisini çekmek için interaktif ders materyalleri ve oyun tabanlı öğrenme araçları kullanabiliriz."

(K2) "Sınıf içi etkileşimi artırmak için video konferans platformlarında daha fazla tartışma ve grup çalışmaları düzenleyebiliriz."

(K3) "Öğrencilere geri bildirim verme ve onların ilerlemelerini izleme için dijital değerlendirme araçlarından yararlanabiliriz."

(K4) "Öğrencilerin ilgisini çekmek için derslerimize hikayeler ve örnekler eklemeliyiz, böylece konuları daha çekici hale getirebiliriz."

(K5) "Öğrencilerin ilgisini çekmek için çevrimiçi kaynaklarla ders içeriğini zenginleştirmeliyiz."

(K6) "Sosyal medya ve bloglar gibi platformlarda öğrencilerle etkileşimde bulunarak öğrencilere daha fazla katılım sağlayabiliriz."

(K7) "Öğrencilerin ilgilerine göre ders içeriğini kişiselleştirmeliyiz, böylece onların ilgi alanlarına daha fazla hitap edebiliriz."

(K8) "Sanal alanlarda sanal turlar ve simülasyonlar oluşturarak öğrencilerin daha fazla etkileşimde bulunmalarını teşvik edebiliriz."

(K9) "Öğrencilere görsel ve işitsel öğrenme fırsatları sunarak ders içeriğini çeşitlendirebiliriz."

(K10) "Öğrencilere sık sık geri bildirim sağlamalıyız ve onların görüşlerini dinlemeliyiz, böylece dersleri daha iyi uyarlayabiliriz."

(K11) "Öğrencilere proje tabanlı öğrenme fırsatları sunarak aktif katılımlarını artırabiliriz."

(K12) "Çevrimiçi forumlar ve tartışma panelleri gibi iletişim araçlarını kullanarak öğrencilerin daha fazla katkıda bulunmalarını teşvik edebiliriz."

Öğretmenlerin paylaştığı görüşler, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını ve etkinliğini artırmak için kullanabilecekleri stratejilere ve araçlara dair zengin bir bakış sunmaktadır. Aşağıda bu görüşlerin genel bir değerlendirmesi bulunmaktadır: Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli araçlardan ve stratejilerden yararlanmanın önemini vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha çekici ve katılımcı hale getirme amacını yansıtmaktadır. Dijital teknolojiler ve araçlar, öğretmenlere interaktif ders materyalleri oluşturma, öğrenci katılımını artırma ve geri bildirim sağlama fırsatları sunmaktadır. Bu, öğrencilere daha zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Öğretmenlerin önerileri, öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine odaklanarak ders içeriğini kişiselleştirme fikri bu bağlamda önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal medya ve sanal platformlar gibi iletişim araçları, öğrencilerle etkileşimde bulunma ve öğrencileri ders içeriğine dahil etme fırsatları sunmaktadır. Bu, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı bir rol üstlenmelerini teşvik edebilir. Öğretmenlerin önerdiği öğrenci geri bildirimine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere daha fazla sorumluluk ve öğrenme kontrolü sağlama amacını taşımaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarını teşvik edebilir. Sonuç olarak, bu öğretmenlerin görüşleri, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını artırmak için kreatif ve çeşitli yaklaşımların benimsenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu yaklaşımlar, pandemi sonrası dönemde daha etkili ve tatmin edici öğrenme deneyimleri sağlama potansiyeline sahiptir.

Pandemi sonrası dönemde öğretmenlerin profesyonel gelişimi nasıl desteklenebilir? Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak programlar veya kaynaklar neler olabilir?

Katılımcılara yöneltilen "Pandemi sonrası dönemde öğretmenlerin profesyonel gelişimi nasıl desteklenebilir? Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak programlar veya kaynaklar neler olabilir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için düzenli olarak pedagojik ve teknolojik eğitim seminerleri düzenlemeliyiz."

(K2) "Öğretmenlere, online öğrenme yönetim sistemlerini kullanma ve sanal sınıf ortamlarını etkili bir şekilde yönetme konusunda eğitimler sağlamalıyız."

(K3) "Öğretmenlere dijital araçları sınıf içi etkinliklerde nasıl kullanacaklarını gösteren örnek senaryolar sunmalıyız."

(K4) "Öğretmenlerin, teknolojiyle entegre edilmiş öğrenme materyalleri oluşturma konusunda yaratıcı atölye çalışmalarına katılmalarını teşvik etmeliyiz."

(K5) "Eğitim teknolojisi uzmanlarından oluşan bir destek ekibi kurarak öğretmenlere bireysel rehberlik sunmalıyız."

(K6) "Öğretmenlerin çevrimiçi pedagoji konusundaki bilgi düzeylerini artırmak için özel eğitim programları geliştirmeliyiz."

(K7) "Online eğitimde en iyi uygulamaları ve öğretme stratejilerini paylaşan bir içerik havuzu oluşturmalıyız."

(K8) "Öğretmenlerin teknolojiyi güvenle ve etik bir şekilde kullanmalarını sağlamak için dijital etik eğitimleri sunmalıyız."

(K9) "Öğretmenlerin meslek içi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için düzenli olarak geri bildirim toplamalıyız."

(K10) "Online eğitimle ilgili konferanslar ve web seminerleri düzenleyerek öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarını sağlamalıyız."

(K11) "Öğretmenler arası işbirliğini teşvik etmek için paylaşımlı öğrenme toplulukları oluşturmalıyız."

(K12) "Öğretmenlere yeni teknoloji ve uygulamaları keşfetmeleri için serbest zaman ve kaynaklar sağlamalıyız."

Bu ifadeler, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki profesyonel gelişimlerini desteklemek için kullanılacak çeşitli yöntemleri ve kaynakları yansıtmaktadır. Bu, öğretmenlerin yeni beceriler kazanmalarına ve eğitim standartlarını yükseltmelerine yardımcı olabilir, böylece pandemi sonrası dönemde daha etkili bir şekilde eğitim verebilirler. Öğretmenlerin pandemi sonrası dönemdeki profesyonel gelişimlerini ve çevrimiçi eğitim becerilerini geliştirmelerini nasıl destekleyebileceğimize dair bu 12 öğretmenin görüşleri, eğitim alanında önemli bir konuyu ele almaktadır.

İfadeler, öğretmenlerin daha iyi eğitim sunabilmek için ihtiyaç duyduğu kaynaklar ve stratejiler hakkında değerli içgörüler sunmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliliklerini artırma ihtiyacına dikkat çekilmektedir. Bu, eğitimcilerin çevrimiçi ortamda etkili bir şekilde öğretme becerilerini geliştirmelerinin gerekliliğini vurgular. Eğitimcilerin profesyonel gelişimini desteklemek için düzenlenen seminerler, atölyeler ve özel eğitim programları gibi etkinliklerin önemi yansıtılmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğretmenlere güncel bilgileri ve en iyi uygulamaları öğrenme fırsatı sunar. Teknolojiyle entegre edilmiş öğrenme materyalleri oluşturmak için yaratıcı atölye çalışmalarının kullanılması, öğretmenlerin pratiğini zenginleştirme ve öğrencilerin ilgisini çekme konusundaki çabalarına katkı sağlar. Öğretmenlerin meslek içi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için düzenli geri bildirim toplama ve öğretmenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerini teşvik etme yaklaşımı, öğretmenlerin kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin arası işbirliğini teşvik eden paylaşımlı öğrenme topluluklarının oluşturulması, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasını teşvik eder ve eğitimcilere birbirlerinden öğrenme fırsatları sunar. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek ve çevrimiçi eğitim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için farklı stratejilerin ve kaynakların kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, eğitim alanında sürekli iyileşme ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunma amacına hizmet eder.

SONUÇ

Öğretmenlerin pandemi sonrası çevrimiçi eğitimdeki rolüne dair görüşler, önemli bir dönüşümün ve uyumun gerekliliğini yansıtmaktadır. Bu görüşler, çeşitli temel konuları ele almaktadır ve eğitimcilerin bu yeni döneme nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda derinlemesine bir içgörü sunmaktadır. Öncelikle, öğrenci merkezli bir yaklaşımın vurgulanması, öğretmenlerin bu dönemde öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine daha fazla odaklanmaları gerektiğini göstermektedir. Öğrencilere kişiselleştirilmiş destek sağlama ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlama gerekliliği, eğitimdeki bu evrimin merkezinde yer almaktadır. Öğrencilere teknolojik becerilerin kazandırılması, çevrimiçi eğitimin önemini yansıtmaktadır ve bu, öğrencilerin dijital dünyayı etkili ve güvenli bir şekilde kullanmalarını sağlama sorumluluğunu taşımaktadır. Öğretmenler, dijital becerilerin kazandırılmasında kilit bir rol üstlenmelidirler. Bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği, öğrencilerin kritik düşünme, araştırma yapma ve öğrenme süreçlerini yönlendirme yeteneklerini geliştirmek amacını taşır. Bu, öğrencilerin aktif öğrenmeye katılımını artırır ve onları özgürlükleri ve sorumluluklarıyla daha fazla donatır. Dijital güvenlik ve etik konularının vurgulanması, öğrencilerin internet kullanımı sırasında güvenli ve etik davranma bilincini artırma ihtiyacını yansıtmaktadır. Bu, öğrencilerin dijital vatandaşlar olarak bilinçli ve sorumlu olmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına odaklanma gerekliliği, öğrenci refahının öncelikli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle pandemi sonrası dönemde, öğrencilerin duygusal desteklerini sürdürme gerekliliği ve duygusal sağlıklarını güçlendirme sorumluluğu büyük önem taşır. Sonuç olarak, bu görüşler, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki rolünün pandemi sonrası evrimini açıkça belirtmektedir. Öğretmenler, çok yönlü beceriler edinmeli ve bu yeni döneme adapte olmalıdır. Bu, öğrencilere bireysel rehberlik, teknoloji kullanımı, bağımsız öğrenme, dijital etik, duygusal destek ve iletişim gibi farklı alanlarda uzmanlık kazanmaları gerektiği anlamına gelir. Bu yeni döneme hazırlıklı ve yetkin bir şekilde girmek, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi için kritik bir gerekliliktir.

Bu öğretmenlerin görüşleri, çevrimiçi eğitimde öğrenci katılımını ve etkinliğini artırmak için kritik stratejiler ve araçlar hakkında önemli içgörüler sunmaktadır. Değerlendirmede şu temel bulgulara odaklanılmıştır: Çeşitli Araçların ve Stratejilerin Önemi: Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımlarını artırmak için farklı araçları ve stratejileri kullanmanın kritik bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu, öğrenme deneyimini daha çekici ve katılımcı hale getirme amacını yansıtmaktadır. Dijital Teknolojilerin Etkisi: Dijital teknolojiler ve araçlar, öğretmenlere interaktif ders materyalleri oluşturma ve öğrenci katılımını artırma fırsatları sunmaktadır. Bu, öğrencilere daha zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir. Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğretmenlerin önerileri, öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine odaklanarak ders içeriğini kişiselleştirme fikri, öğrencilere daha anlamlı bir deneyim sunma amacını yansıtmaktadır. Sosyal Medya ve İletişim Araçlarının Rolü: Sosyal medya ve sanal platformlar gibi iletişim araçları, öğrencilerle etkileşimde bulunma ve öğrencileri ders içeriğine dahil etme fırsatları sunmaktadır. Bu, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı bir rol üstlenmelerini teşvik edebilir. Öğrenci Geri Bildirimine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: Öğretmenlerin önerdiği öğrenci geri bildirimine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere daha fazla sorumluluk ve öğrenme kontrolü sağlama amacını taşımaktadır. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarını teşvik edebilir. Bu sonuçlar, çevrimiçi eğitimin geleceğinde öğrenci katılımını artırmanın önemini vurgular. Öğretmenler, öğrencilere daha etkili ve çekici bir öğrenme deneyimi sunmak için bu stratejileri ve araçları kullanarak pandemi sonrası dönemde başarılı olabilirler.

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki profesyonel gelişimlerini desteklemek için kullanılacak stratejiler ve kaynaklar hakkında önemli içgörüler sunmaktadır. Bu görüşler, eğitimcilerin yeni beceriler kazanma ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunma yeteneklerini artırma gerekliliğini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliliklerini artırma ihtiyacına vurgu yapmak, eğitimcilerin çevrimiçi eğitim ortamında daha etkili olabilmeleri için temel bir gerekliliktir. Bu, özellikle çevrimiçi öğretimin karmaşıklığını ve teknolojiyle

entegrasyonunu göz önünde bulundurarak öğretmenlerin sürekli olarak profesyonel gelişim fırsatlarına erişimlerini ve bu konuda yatırım yapmalarını vurgular. Seminerler, atölyeler ve özel eğitim programları gibi etkinliklerin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme açısından kritik öneme sahip olduğunu ifade etmek, öğretmenlerin güncel bilgilere ve en iyi uygulamalara erişimlerini artırmalarına yardımcı olabilir. Yaratıcı atölye çalışmaları ve teknolojiyle entegre edilmiş öğrenme materyallerinin kullanılması, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili ve ilgi çekici bir şekilde ders verme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmek için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmanın önemini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin meslek içi öğrenmelerini kişiselleştirme ve geri bildirim almak için düzenli olarak geri bildirim toplama yaklaşımını benimsemeleri, öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarını ve bu alanlarda kendilerini geliştirmelerini teşvik edebilir. Son olarak, paylaşımlı öğrenme topluluklarının oluşturulması, öğretmenlerin deneyimlerini ve bilgi birikimlerini paylaşmalarını teşvik ederek öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve işbirliği yapmalarına yardımcı olabilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki profesyonel gelişimlerini desteklemenin çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitimcilerin pandemi sonrası dönemde daha iyi hazırlanmalarına ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki rolünün pandemi sonrası dönemde değişmesi gerektiği konusunda ortaya çıkan sonuçlar, eğitim kurumları, yöneticiler ve eğitimciler için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Eğitim kurumları, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki becerilerini geliştirmelerini desteklemek için düzenli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Seminerler, atölyeler, web seminerleri ve özel eğitim programları gibi çeşitli kaynaklar öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu, pedagojik yaklaşımlar ve dijital etik konularında yetkinlik kazanmalarına yardımcı olabilir.
2. Öğretmenler, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemelidirler. Öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine odaklanarak ders içeriğini kişiselleştirmek, öğrencilerin daha fazla bağlanmalarını ve motive olmalarını sağlayabilir.
3. Eğitim kurumları, öğretmenlere daha etkili bir şekilde dijital araçları kullanabilmeleri için gerekli teknolojik altyapıyı sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin interaktif ders materyalleri oluşturmasını ve öğrenci katılımını artırmasını kolaylaştırır.
4. Öğrencilere dijital dünyada güvenli ve etik davranma konularında eğitim vermek önemlidir. Bu konuda öğrencilere bilinç kazandırmak için dijital güvenlik eğitimi programları geliştirilmelidir.
5. Eğitimciler arası işbirliği ve paylaşımlı öğrenme topluluklarının oluşturulması teşvik edilmelidir. Bu, öğretmenlerin deneyimlerini ve en iyi uygulamaları paylaşmalarını sağlar.
6. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına odaklanılmalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin psikososyal desteklerini sürdürme konusunda bilinçli olmalı ve gerektiğinde profesyonel yardım sağlama konusunda yetkin olmalıdır.

Bu öneriler, eğitim sistemlerinin pandemi sonrası döneme daha hazırlıklı ve etkili bir şekilde girmelerine yardımcı olabilir ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma potansiyelini artırabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, İ. ve Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 363-376
- Alsahrani, S., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). The influence of online resources on student– lecturer relationship in higher education: A comparison study. *Journal of Computers in Education*. 4(2), 87-106. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-017-0083-8> Erişim tarihi: 11.06.2023
- Arias-Masa, j., Alonso-Diaz, L., Cubo-Delgado, S., Gutiérrez-Esteban, P., & Yuste-Tosina, R. (2014). Assessment of the use of synchronous virtual classrooms in higher education. *The New Educational Review*, 38(4), 223-237.
- Asadı, N., Khodabandeh, F., & Yekta, R. (2019). Comparing and contrasting the interactional performance of teachers and students in traditional and virtual classrooms of advanced writing course in distance education university. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(4), 135-148.
- Başar, H. (2011). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.

- Chang, G.C., & Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> Erişim tarihi: 16.06.2023
- Dikmenli, Y. ve Ünalı Eser, Ü. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erten, P. (2019). Opinions of preservice information technologies teachers on virtual classroom and implementations. *Batman University Journal of Life Sciences*, 9(2), 236-252
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1-12
- Gedera, D.S.P. (2014). Students' experiences of learning in a virtual classroom. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10(4), 93-101.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, S. (2011). Sanal sınıf yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Mills, J. (1996). Virtual classroom management and communicative writing pedagogy. Paper presented at the European Writing Conferences, pp:1-19. Barcelona, Spain, October 23- 25.
- Özmen, Ş. (2005). Eğitimde sanal sınıf uygulamaları ve sonuçları. http://www.suleozmen.com/teblig_sunumlar/2egitimde_sanal_%20sinif_uygulamasi.pdf, web adresinden Erişim: 18.06. 2023
- Rufai, M.M., Alebiosu, S.O., & Adeakin, O.A.S. (2015). Conceptual model for virtual classroom management. *International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology (IJCEIT)*, 5(1), 27-32
- WHO. (2020a). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID19 - 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020> Erişim tarihi: 14.06.2023
- WHO. (2020b). Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Erişim tarihi: 16.06.2023
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Eğitimde Öğrenci Katılımı: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyi Teşvik Etme Stratejileri

Student Engagement in Education: Teachers' Strategies to Promote Active Learning

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimde öğrenci katılımının öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik etme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, farklı öğrenme stratejileri ve yöntemlerini kullanarak öğrenci katılımını artırmak için çeşitli yaklaşımlar benimsemektedir. Teknoloji, öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemek için önemli bir araç olarak vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilere özgürlük ve seçenek sunarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirme ve potansiyellerini daha iyi ortaya koyma amacını taşımaktadır. Sonuç olarak, bu öğretim stratejileri ve teknolojiler, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayarak eğitimdeki çeşitliliği ve öğrenme stilini dikkate alma gerekliliğini yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğrenci, Aktif Öğrenme.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate student participation in education according to teachers' views on teachers' strategies to encourage active learning. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The 12 teachers included in the research with this method constitute the study group of the research. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, various approaches are adopted to increase student engagement by using different learning strategies and methods. Technology was emphasized as an important tool to support student-centered learning. Teachers aim to personalize learning experiences by providing students with freedom and choice. These approaches aim to make students' learning processes more meaningful and better unlock their potential. As a result, these teaching strategies and technologies contribute to the creation of student-centered learning environments, reflecting the need to consider diversity and learning style in education.

Keywords: Education, Student, Active Learning.

GİRİŞ

Son yıllarda, dünyanın bilimsel ve teknolojik alanlarının hızla gelişmesi nedeniyle bilgi üretiminde bir artış görülmüştür. Bilginin sürekli büyümesi ve yenilenmesi, bilgi edinme ve uygulama açısından çağımızın taleplerini karşılayacak yenilikçi ve etkin öğretim stratejilerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Çağın uygun bilgi ve becerilere sahip, kendini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olayları objektif olarak değerlendirebilen insanlar yetiştirmek hem yaşamsal hem de zorunlu hale gelmiştir (Gökçe, 2004). Bir toplum ancak küresel değişim ve ilerlemelere hem uyum sağlamaya hem de katılmaya hazır insanların varlığında gelişmiş bir topluma benzemeye başlayabilir (Dilaver, 1996). Her toplum, üyelerine çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırarak onları hem ait oldukları modern dünyanın hem de içinde yaşadıkları toplumun uyumlu birer üyesi haline getirmeyi amaçlar. Türkiye bu yaklaşımda bir dizi girişimde bulunmaktadır. Bu girişimlerden biri de sınıflarda öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının kullanılmasıdır (Ayan, 2002). Öğrenci merkezli öğrenme ve aktif öğrenme stratejilerinin uygulanması sırasında, öğrencinin ne kadar öğrendiği, nerelerini geliştirmesi gerektiği, derse nasıl odaklanacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl anlayacağı ve daha fazlası dahil olmak üzere öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin bir dizi karar verilmesi gerekir. Genellikle bu seçimlerin çoğu eğitimci tarafından yapılır. Buna karşın, aktif bir öğrenme ortamında öğrenci öğrenme sürecini sahiplenir ve tüm seçimleri kendisi yapar. Aktif öğrenme stratejisi öğrenci özellikleri açısından incelendiğinde, kilit bileşenin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde özerklik ve karar verme olduğu ortaya çıkmaktadır. Böylece öğrenciler, kendilerinden daha bilgili olan bir başkasının (öğretmen, anne, baba, vb.) kendileri için yaptığı seçimleri kabul etmek yerine, kendi kontrollerinde olan süreçler aracılığıyla

Yaşar Çelik ¹ 
Mustafa Akçelik ² 
İlknur Akçelik ³ 
Ahmet Yıldız ⁴ 

How to Cite This Article

Çelik, Y., Akçelik, M., Akçelik, İ. & Yıldız, A. (2023). "Eğitimde Öğrenci Katılımı: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyi Teşvik Etme Stratejileri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3798-3806. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72449>

Arrival: 14 July 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

öğrenmeye çalışırlar. Her şeyden önce öğrenciler kendi değer yargılarını ve öğrenme yeteneklerini kullanarak keşfedici sorgulama yaparlar (Açıkgöz, 2003; Subaşı, 2002; Şahinel, 2003). Ülkemizdeki durumu incelediğimizde, modern çağın taleplerini karşılamak için eğitim konusunda yenilikçi araştırmalar yapıldığını görüyoruz. Daha açık fikirli ve katılımcı öğrenci merkezli (aktif öğrenme) yapılandırmacı bir müfredat 2005 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemde öğrenciler eğitimlerini sahiplenir, öğrendiklerini şekillendirir ve süreçle ilgili seçimler yaparlar. Pek çok fikir, yöntem ve prosedürle birlikte aktif öğrenme, müfredatın öne çıkardığı ve öğretmenlerin benimsemesini önerdiği yollardan biridir. Aktif öğrenme tekniklerinin eğitimin ilk yıllarında kullanılmasının özel bir önemi vardır. Çünkü öğrenme alışkanlıkları ilkokul yıllarından itibaren oluşur ve kalıcı hale gelir (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2003). Bu nedenle, çocukların kendilerini daha özgürce ifade edebilecekleri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri bir ortamda bulunmaları gelişimleri açısından kritik önem taşır. Çocukların sorumluluk almalarını, becerilerini kullanmalarını, kendi sonuçlarına varmalarını ve eğlenmelerini içeren etkinliklere katılmalarını sağlamanın en iyi yollarından biri aktif öğrenmedir. Açıkgöz (2003), Vural (2004), Yavuz (2005), dramtizasyon, örnek olay, alan gezisi, deney, soru-cevap, proje tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme aktif öğrenmeyi oluşturan birçok taktik, yöntem ve yaklaşımdan sadece birkaçıdır. Birçok çalışma, çeşitli taktik, yaklaşım ve stratejilerin öğrencilerin gelişimini nasıl etkilediğini göstermiştir. Örneğin, Aydede'nin (2006) ilköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde yaptığı çalışmada, deney grubunun aktif öğrenme temelli öğretim koşullarının, kontrol grubunun öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerinden başarı, tutum ve kalıcılık açısından önemli ölçüde farklı olduğu bulunmuştur. Geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında, aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede daha başarılı olduğu kanıtlanmıştır (Koç, 2007). İlköğretim de dahil olmak üzere birçok eğitim kademesinde aktif öğrenme strateji ve taktiklerinin etkinliği değerlendirilmiştir. Örneğin, Canakay ve Bilen'in (2008) araştırmasında, aktif öğrenme tekniklerinin müzik öğretmeni adaylarının "Müzik Teorisi" dersine ilişkin kendi öz yeterliliklerini değerlendirmeleri üzerindeki etkilerinin deney grubu lehine olduğu gösterilmiştir. Kalem ve Fer (2003), üniversite öğrencilerini kapsayan bir çalışmada, aktif öğrenme ile yaratılan öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Aktif öğrenmeyle ilgili diğer birçok çalışmada da başarı, tutum ve kalıcılık üzerinde olumlu etkiler kaydedilmiştir (Aksu, 2005; McNeal, 2001; Memnun, 2008; Telli vd., 2004; Tombe, 1989). Ayrıca, bir dizi çalışma aktif öğrenmenin eleştirel düşünme (Burbach vd., 2004), kendi kendine öğrenme (Sivan vd., 2000), motivasyon ve öz yeterlilik (Wilke, 2003) üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Aktif öğrenme yöntemlerinin, özellikle de işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin çoklu zeka alanları ile bilişsel, duyuşsal ve kinestetik öğrenme alanları üzerindeki yararlı etkileri çok sayıda çalışma ile ortaya konmuştur (Bayrak, 2000; Selcioğlu, Demirsöz ve Kocabaş, 2006). Bunun nedeni, bu yöntemlerin yapılandırılmış grup çalışması gerektirmesidir. Birçok çalışma aktif öğrenmenin avantajlarını ortaya koyarken, aktif öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında farklı sorunların ortaya çıktığı ve bu uygulamaların önemine ilişkin yeterli farkındalığın olmadığı da gözlemlenmiştir (Selcioğlu, Demirsöz ve Kocabaş, 2006). Öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve yaşam boyu öğrenmeyi mümkün kılan aktif öğrenme yöntemi, dünyada ve ülkemizde eğitim alanındaki en önemli yaklaşımlardan biridir (Açıkgöz, 2003; Serter, 1997). Literatür incelendiğinde, yukarıda bahsedilen örneklerle benzer şekilde, aktif öğrenme üzerine yapılan araştırmaların çoğunun bu yaklaşımın etkisini ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir. Aktif öğrenme hakkındaki düşüncelerini almak için sınıftaki öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın, bu alandaki araştırmaların tamamlanmasına yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi uygulayıp uygulamadıklarını, uyguluyorlarsa nasıl uyguladıklarını ve hangi strateji ve taktikleri kullandıklarını belirlemeye yardımcı olacağından, bu çalışmanın literatür açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmelerin, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçen yeni öğretim yaklaşımlarına olan ihtiyacı vurguluyor. Bilgi sürekli olarak artıyor ve güncelleniyor, bu da öğrencilerin bu değişikliklere ayak uydurabilme yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği anlamına geliyor. Artık öğrenciler sadece bilgiyi ezberlemekle değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlama, eleştirme ve uygulama becerilerini geliştirme ihtiyacındadırlar. Özellikle gelişmiş toplumlar, bireylerini çağın gereksinimlerine uygun olarak yetiştirmek için öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine önem veriyorlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve sorumluluk almalarına yardımcı olur. Öğrenciler, ne zaman yardım alacaklarını, hangi kaynakları kullanacaklarını ve derinleşecekleri konuları kendileri belirlerler. Türkiye'de de öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik çabaların olduğu belirtiliyor. Bu, öğrencilerin daha aktif bir şekilde katıldığı, öğrenmeyi sadece bilgi aktarımı olmayan, aynı zamanda keşif ve eleştirel düşünme süreçleri olarak deneyimledikleri bir eğitim anlayışını yansıtıyor. Sonuç olarak, öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilere daha fazla sorumluluk ve kontrol veren, keşif yapma ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden bir yaklaşım olarak öne çıkıyor. Bu, öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir ve çağın gereksinimlerine daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Aktif öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik eden bir yaklaşım olarak vurgulanıyor. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini daha fazla kontrol eder ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler. İlköğretim yılları, öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği dönemler olarak önemseniyor. Bu nedenle, öğrencilerin bu dönemlerde aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaları ve yeteneklerini

sergilemeleri büyük bir önem taşır. Çeşitli araştırmalar, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu yöntemler, sadece ilköğretim düzeyinde değil, eğitimin birçok seviyesinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Örneğin, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar da aktif öğrenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Aktif öğrenme, eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme, motivasyon ve özyeterlilik gibi öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyen birçok özellik üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı eğitimde öğrenci katılımının öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik etme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargularından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örnekleme sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 12 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38	12	Lisans
K2	Erkek	Coğrafya	41	15	Lisans
K3	Kadın	Matematik	44	14	Lisans
K4	Erkek	Kimya	46	15	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	7	Lisans
K6	Erkek	Okul Öncesi	32	8	Lisans
K7	Kadın	İngilizce	29	5	Lisans
K8	Erkek	Fizik	28	6	Lisans
K9	Kadın	Fen Bilimleri	27	5	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	49	16	Lisans
K11	Kadın	Okul Öncesi	45	14	Lisans
K12	Erkek	İngilizce	27	3	Lisans

Katılımcıların çoğunluğunu (%58.3) kadın öğretmenler oluşturmaktadır, geriye kalan kısmı ise (%41.7) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlere göre daha fazladır. Katılımcıların büyük bir bölümü (%41.7) sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır, aynı oranda (%41.7) ise diğer branşlarda görev yapmaktadır. Coğrafya, Matematik, Kimya, İngilizce, Fizik ve Fen Bilimleri gibi farklı branşlarda görev yapan öğretmenler de bulunmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 27 ile 49 yaş arasında değişmektedir. Ortalama yaş, katılımcıların deneyimlerine ve kariyerlerine göre değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem süreleri 3 ile 16 yıl arasında değişmektedir. Bazı öğretmenler daha fazla deneyime sahipken, diğerleri daha yeni mezun olmuş olabilirler. Tüm katılımcılar lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanması amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmif bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi alarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabilirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR

Sınıfınızda öğrencilerin aktif katılımını artırmak için hangi öğretim stratejilerini veya yöntemleri en etkili buluyorsunuz? Bu stratejileri nasıl uyguluyorsunuz?

Katılımcılara yöneltilen "Sınıfınızda öğrencilerin aktif katılımını artırmak için hangi öğretim stratejilerini veya yöntemleri en etkili buluyorsunuz? Bu stratejileri nasıl uyguluyorsunuz?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Sınıf içi tartışmaları teşvik etmek benim için en etkili yol. Öğrencilere konuyla ilgili sorular soruyorum ve onları fikirlerini paylaşmaya teşvik ediyorum."

(K2) "Öğrencilerin aktif katılımını artırmak için problem çözmeye etkinlikleri düzenliyorum. Onlara gerçek dünya sorunlarına çözümler üretmelerini sağlıyorum."

(K3) "Grup çalışmalarını seviyorum. Öğrencileri küçük gruplara ayırıp sorunları birlikte çözmelerini sağlıyorum. Bu, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyorum."

(K4) "Öğrencilere proje tabanlı öğrenme fırsatları sunuyorum. Kendi projelerini seçmelerine ve kendi ilgi alanlarına odaklanmalarına izin veriyorum."

(K5) "Sınıf içi oyunlar ve simülasyonlar kullanıyorum. Öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmek için bu stratejiyi sık sık kullanıyorum."

(K6) "Öğrencilerin günlük yaşamlarından örneklerle dersleri ilişkilendirmeye çalışıyorum. Bu, öğrenmeyi daha anlamlı hale getiriyor."

(K7) "Açık uçlu sorular sormayı tercih ediyorum. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine ve daha derinlemesine düşünmelerine yardımcı oluyorum."

(K8) "Teknolojiyi derslerimde sıkça kullanıyorum. Öğrencilere interaktif öğrenme platformları ve çevrimiçi kaynaklar sunarak ilgilerini çekmeye çalışıyorum."

(K9) "Debattan yararlanıyorum. Öğrencilere farklı görüşleri savunma ve mantıklı argümanlar geliştirme fırsatı sunuyorum."

(K10) "Sınıf içi anketler düzenliyorum. Öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarına ve geri bildirim vererek dersleri iyileştirmem için bana yardımcı olmalarına olanak tanıyorum."

(K11) "Sanat ve drama aktivitelerini derslerime dahil ediyorum. Bu, öğrencilerin duygusal bağ kurmalarına ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı oluyor."

(K12) "Öğrencileri sınıf dışındaki kaynakları kullanmaya teşvik ediyorum. Kitaplar, makaleler, videolar gibi ek kaynaklarla derinlemesine araştırma yapmalarını sağlıyorum."

Eldeki öğretmen görüşlerinin çeşitliliği, öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmak için farklı öğretim stratejileri ve yöntemleri kullandığını gösteriyor. Bu, eğitimdeki çeşitliliği ve öğrenme stillerini dikkate alma gerekliliğini vurguluyor. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için bu farklı stratejileri seçebilirler. Örneğin, bazı öğretmenler öğrencilere problem çözme etkinlikleri sunarken, diğerleri grup çalışmalarını veya projeleri tercih edebilirler. Bu, öğrencilere çeşitli öğrenme deneyimleri sunarak onların ilgi ve yeteneklerini destekleme amacını yansıtıyor. Teknoloji, birçok öğretmenin öğrenci katılımını artırmak için kullandığı önemli bir araç olarak öne çıkıyor. Bu, özellikle öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları daha etkili bir şekilde dahil etmek için dijital kaynakların kullanılmasını içeriyor. Ayrıca, açık uçlu sorular sormak ve öğrencilere farklı perspektifler sunmak gibi stratejiler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrenci katılımını teşvik etmek için sanat, drama ve sınıf dışı kaynaklar gibi yaratıcı yaklaşımların kullanılması, öğrencilerin duygusal bağ kurmalarını ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlayabilir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenmeyi sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda duygusal ve deneyimsel bir süreç olarak deneyimlemelerine olanak tanır. Sonuç olarak, öğrenci katılımını artırmak için etkili öğretim stratejileri ve yöntemleri çeşitli olabilir ve bu stratejiler, öğretmenlerin kendi öğrenci popülasyonlarına ve ders içeriklerine göre uyarlanabilir. Bu görüşler, öğrenci merkezli öğrenmenin önemini vurguluyor ve öğretmenlerin esneklik ve yaratıcılık ile bu hedefe ulaşabileceklerini gösteriyor.

Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmasını teşvik etmek için kullandığınız öğretim materyalleri veya teknolojileri nelerdir? Bu materyallerin veya teknolojilerin öğrenci katılımı üzerindeki etkilerini gözlemlediniz mi?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmasını teşvik etmek için kullandığımız öğretim materyalleri veya teknolojileri nelerdir? Bu materyallerin veya teknolojilerin öğrenci katılımı üzerindeki etkilerini gözlemlediniz mi?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Sınıfımda interaktif beyaz tahta kullanıyorum. Öğrencilere ders materyallerini daha etkileşimli bir şekilde sunma ve öğrencilerin tahtada çalışmalarına olanak tanıyorum."

(K2) "Çevrimiçi öğrenme platformlarını sıkça kullanıyorum. Bu platformlar aracılığıyla öğrencilere öğrenme materyallerini sunuyorum ve etkileşimli öğrenme aktiviteleri sağlıyorum."

(K3) "Tablet ve dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazları derslerimde kullanıyorum. Bu, öğrencilerin dijital kaynaklara erişimini kolaylaştırıyor."

(K4) "Sanal gerçeklik (VR) uygulamalarını öğrencilerle paylaşıyorum. Özellikle fen bilimleri derslerinde karmaşık konseptleri daha iyi anlamalarına yardımcı oluyor."

(K5) "Öğrencilere çevrimiçi tartışma forumları ve bloglar aracılığıyla öğrenme fırsatları sunuyorum. Bu, yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlıyor."

(K6) "Bilgiye ulaşmalarını sağlamak için çevrimiçi veri tabanlarını kullanıyorum. Bu, özellikle araştırma projeleri üzerinde çalışırken öğrencilere yardımcı oluyor."

(K7) "Sınıf içi etkileşimi artırmak için sıklıkla interaktif simülasyonlar ve eğitim oyunları kullanıyorum. Öğrencilerin ders materyalleriyle etkileşimde bulunmalarını teşvik ediyor."

(K8) "Dijital ders kitapları kullanıyorum. Bu, ders materyallerini daha erişilebilir hale getiriyor ve öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun seçenekler sunuyor."

(K9) "Öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme yolları sunmak için öğrenci yönetim sistemlerini (LMS) kullanıyorum. Bu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmemize yardımcı oluyor."

(K10) "YouTube ve podcastler gibi çevrimiçi medya kaynaklarını öğrencilerle paylaşıyorum. Bu, farklı kaynaklardan öğrenmelerine ve konuları daha derinlemesine incelemelerine olanak tanıyor."

(K11) "Öğrencilere dijital portfolyolar oluşturma fırsatı sunuyorum. Bu, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı oluyor."

(K12) "Web tabanlı işbirliği araçları kullanıyorum. Bu, öğrencilerin grup çalışmaları ve projeleri üzerinde birlikte çalışmalarını kolaylaştırıyor."

Bu öğretmenlerin paylaştığı materyaller ve teknolojiler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını teşvik etmek için çeşitli araçlar sunuyor. Ayrıca, bu araçların öğrenci katılımı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler, teknolojinin öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte nasıl kullanılabileceği konusunda bir anlayış sunmaktadır. Bu öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlama amacıyla kullanılan öğretim materyalleri ve teknolojileri içeriyor. Bu materyal ve teknolojiler, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekmelerini, içerikleri daha etkili bir şekilde iletmelerini ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlamak için kullanılan araçlar olarak kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme platformları, dijital ders kitapları ve tabletler gibi teknolojiler, öğrencilere daha fazla kaynak ve içeriğe erişim sağlayarak öğrenmeyi daha etkileşimli ve erişilebilir hale getirebilir. Ayrıca, sanal gerçeklik (VR) uygulamaları ve interaktif simülasyonlar gibi araçlar, öğrencilerin soyut kavramları daha somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilere çevrimiçi tartışma forumları ve bloglar aracılığıyla iletişim kurma fırsatı sunmak, yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Özelleştirilmiş öğrenme yollarını desteklemek için öğrenci yönetim sistemleri ve web tabanlı işbirliği araçları da kullanılabilecek önemli kaynaklardır. Bu öğretmenlerin deneyimleri, teknolojinin öğrenci katılımını artırma potansiyelini vurgulamaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına uygun seçenekler sunarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmeye yardımcı olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını oluşturmak için önemlidir.

Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına nasıl daha iyi yanıt verebiliriz? Bu bağlamda, öğrenci katılımını artırmak için öğrencilere daha fazla özgürlük ve seçenek sunma stratejilerini denediniz mi? Sonuçları nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına nasıl daha iyi yanıt verebiliriz? Bu bağlamda, öğrenci katılımını artırmak için öğrencilere daha fazla özgürlük ve seçenek sunma stratejilerini denediniz mi? Sonuçları nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) "Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine yanıt vermek için özgürlük ve seçenek sunma stratejilerini kullanıyorum. Örneğin, ders projelerini seçmelerine izin veriyorum ve sunum tarzlarını kendi tercihlerine göre belirlemelerine fırsat tanıyorum."

(K2) "Sınıf içi etkinliklerde öğrencilere farklı görev seçenekleri sunuyorum. Her öğrencinin güçlü yönlerini ve ilgi alanlarını dikkate alarak görevleri kişiselleştirmelerine yardımcı oluyorum."

(K3) "Öğrencilere belirli konuları daha derinlemesine inceleme fırsatı sunuyorum. Kendi projelerini belirlemelerine ve ilgi alanlarına uygun kaynakları araştırmalarına izin veriyorum."

(K4) "Sınıf içi tartışmalarda farklı perspektiflere yer açıyorum. Öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etmelerini teşvik ediyor ve çeşitlilikle zenginleşen bir öğrenme ortamı oluşturuyorum."

(K5) "Öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirim sağlıyorum. Her öğrencinin ihtiyaçlarına ve zorluklarına uygun olarak rehberlik ediyor ve destek sağlıyorum."

(K6) "Sınıf içi grup çalışmalarında öğrencilere kendi gruplarını oluşturma veya katılma seçeneği sunuyorum. Bu, işbirliği ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor."

(K7) "Öğrencilerin kendilerine daha fazla sorumluluk almasına izin veriyorum. Sınıfın yönetimine katkıda bulunmalarına ve ders planlarını etkilemelerine fırsat tanıyorum."

(K8) "Alternatif değerlendirme yöntemleri kullanıyorum. Sınavlar yerine projeler, sunumlar ve portfolyolar gibi daha çeşitli öğrenci performansını değerlendirme araçlarına yer veriyorum."

(K9) "Öğrencilere ders materyallerini seçme veya tasarlama özgürlüğü veriyorum. Bu, öğrenme deneyimlerini daha kişiselleştirmelerine yardımcı oluyor."

(K10) "Öğrencileri ders içi etkinlikleri ve ödevleri kendi hızlarında tamamlama fırsatı sunuyorum. Bu, öğrencilere daha fazla kontrol ve özerklik sağlıyor."

(K11) "Öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı ek kaynaklar ve okuma seçenekleri sunuyorum. Bu, ders içeriğini daha çeşitli hale getiriyor ve öğrencilerin ilgi duydukları konulara daha fazla odaklanmalarını sağlıyor."

(K12) "Öğrencilere farklı proje konuları ve işbirliği seçenekleri sunuyorum. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme yolculuklarını şekillendirmelerine yardımcı oluyor."

Bu öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına yanıt vermek için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Özgürlük ve seçenek sunma stratejileri, öğrencilerin daha fazla özerklik kazanmalarını ve kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğrenci katılımını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin daha büyük bir sorumluluk duygusu geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirme ve potansiyellerini daha iyi ortaya koyma konusunda olumlu etkilere sahip olabilir. Öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verme çabalarını yansıtmaktadır. Özellikle, öğrencilere daha fazla özgürlük ve seçenek sunma stratejileri, öğrenci katılımını artırmak ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek için kullanılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere konu seçiminde, proje tasarlama süreçlerinde ve öğrenme materyali seçiminde özgürlük tanıyarak öğrencilerin ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini dikkate almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha büyük bir sorumluluk ve özerklik hissi geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların özgün düşünme ve eleştirel becerilerini teşvik edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine uygun görev seçenekleri sunma, çevrimiçi tartışma forumları ve alternatif değerlendirme yöntemleri gibi stratejileri kullanarak öğrencilere daha fazla çeşitlilik ve esneklik sunma çabaları, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerine ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu stratejileri uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirme potansiyeli taşımaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayarak öğrencilerin başarılarını artırma amacını yansıtmaktadır.

SONUÇ

Eldeki öğretmen görüşleri, eğitimde öğrenci katılımını artırmak için kullanılan farklı öğretim stratejileri ve yöntemlerinin geniş bir yelpazesini yansıtmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme amacı doğrultusunda farklı yaklaşımlar benimseyebileceklerini göstermektedir. Bu, eğitimdeki çeşitliliği ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alma gerekliliğini vurgulamaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler problem çözme etkinlikleri sunmayı tercih ederken, diğerleri grup çalışmaları veya projeleri teşvik edebilirler. Bu, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunarak, onların ilgi alanlarını ve yeteneklerini desteklemeyi amaçlar. Teknolojinin bu bağlamda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle dijital kaynaklar, öğrencilerin dikkatini çekmek ve daha etkili bir şekilde dahil etmek için kullanılan güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, açık uçlu soruların kullanılması ve öğrencilere farklı bakış açıları sunulması gibi stratejiler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sanat, drama ve sınıf dışı kaynakların kullanılması gibi yaratıcı yaklaşımlar da duygusal bağ kurmayı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi teşvik edebilir. Tüm bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenmeyi sadece bilgi aktarımı olmayan, aynı zamanda duygusal ve deneyimsel bir süreç olarak deneyimlemelerine fırsat sunar. Sonuç olarak, öğrenci katılımını artırmak için etkili öğretim stratejileri ve yöntemleri çeşitlilik gösterebilir ve bu stratejiler, öğretmenlerin kendi öğrenci popülasyonlarına ve ders içeriklerine göre uyarlanabilir. Bu görüşler, öğrenci merkezli öğrenmenin önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin esneklik ve yaratıcılıkla bu hedefi başarabileceklerini göstermektedir. Bu çeşitlilik, eğitimde daha etkili ve zengin öğrenme deneyimleri yaratma yolunda önemli bir adımı temsil etmektedir.

Öğretmenlerin paylaştığı materyal ve teknolojilerin, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını teşvik etmek için önemli bir kaynak olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca, bu materyal ve teknolojilerin öğrenci katılımı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilmektedir. Bu değerlendirmeler, teknolojinin öğrenci merkezli öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için nasıl kullanılabileceği konusunda önemli bir anlayış sunmaktadır. Öğretmenler, bu materyal ve teknolojileri kullanarak öğrencilere daha ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunabilirler. Çevrimiçi öğrenme platformları, dijital ders kitapları ve tabletler gibi araçlar, öğrencilere daha fazla kaynak ve içeriğe erişim sağlayarak öğrenmeyi daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirebilir. Özellikle öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmelerini daha etkili hale getirmek için interaktif öğrenme materyalleri büyük bir öneme sahiptir. Sanal gerçeklik (VR) uygulamaları ve interaktif simülasyonlar gibi araçlar, öğrencilere soyut konuları daha somut bir

şekilde deneyimlemelerine yardımcı olabilir. Bu tür teknolojiler, özellikle fen bilimleri gibi konularda öğrencilerin derinlemesine anlayış geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, çevrimiçi tartışma forumları ve bloglar gibi araçlar, öğrencilere yazılı ifade becerilerini geliştirme ve düşüncelerini paylaşma fırsatı sunar. Özelleştirilmiş öğrenme yollarını desteklemek için öğrenci yönetim sistemleri ve web tabanlı işbirliği araçları da kullanılabilir. Bu öğretmenlerin deneyimleri, teknolojinin öğrenci katılımını artırma potansiyelini vurguluyor. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına uygun seçenekler sunarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmeye yardımcı olabilir. Öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını oluşturmak ve öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmek için önemlidir. Bu sonuçlar, eğitimde teknolojinin rolünün giderek daha kritik hale geldiğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu öğretmenlerin kullanmış olduğu stratejiler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme amacını yansıtmaktadır. Özellikle özgürlük ve seçenek sunma stratejileri, öğrencilere daha fazla özerklik kazandırmayı ve kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirme yetilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğrenci katılımını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin daha büyük bir sorumluluk duygusu geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Öğretmenlerin bu stratejileri uygulamaları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirme ve potansiyellerini daha iyi ortaya koyma konusunda olumlu etkilere sahip olabilir. Öğrencilere konu seçiminde, projelerin tasarlanmasında ve öğrenme materyali seçiminde özgürlük tanıyarak, öğrencilerin ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini dikkate alma fırsatı sunulmaktadır. Bu, öğrencilerin daha büyük bir sorumluluk ve özerklik hissi geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların özgün düşünme ve eleştirel becerilerini teşvik edebilir. Öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine uygun görev seçenekleri sunma, çevrimiçi tartışma forumları ve alternatif değerlendirme yöntemleri gibi stratejileri kullanarak öğrencilere daha fazla çeşitlilik ve esneklik sunma çabaları, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerine ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu stratejiler öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlar ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirme potansiyeli taşır. Bu yaklaşımlar, öğrenci merkezli eğitimde başarıyı artırma hedefini yansıtmaktadır ve öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme konusundaki çabalarını önemli ölçüde güçlendirebilir.

Bu sonuçlar, öğrenci katılımını artırmak için etkili öğretim stratejileri ve teknolojilerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler öğretmenler için değerli olabilir:

- ✓ Öğretmenler, öğrenci katılımını artırmak için dijital kaynakları ve öğrenme yönetim sistemlerini etkili bir şekilde kullanmalıdır. Eğitim teknolojileri hakkında sürekli eğitim alarak, bu araçların potansiyelini tam anlamıyla değerlendirebilirler.
- ✓ Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermek için özgürlük ve seçenek sunma stratejilerini benimseyebilirler. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine odaklanarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek önemlidir.
- ✓ Eğitim materyalleri ve içerikleri, öğrencilerin ilgisini çekecek ve etkileşimli öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır. Özellikle interaktif öğrenme materyalleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir.
- ✓ Değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin katılımını ve öğrenme sonuçlarını ölçmek için öğrenci merkezli olmalıdır. Geleneksel sınavların yanı sıra, öğrencilerin projeler üzerinde çalışması, sunumlar yapması ve açık uçlu soruları yanıtlaması gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.
- ✓ Öğretmenler, etkili öğretim stratejilerini ve teknolojilerini kullanma konusunda eğitim almaları için fırsatlar aramalıdır. Ayrıca, meslektaşlarıyla deneyim paylaşımı ve işbirliği yaparak en iyi uygulamaları geliştirmelidirler.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkındaki geri bildirimleri önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini ve ihtiyaçlarını anlamak için düzenli olarak geri bildirim toplamalı ve bu geri bildirimlere dayalı olarak stratejilerini güncellemelidirler.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K., Sucuoğlu K. H. ve Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir, Özel Sayı:1, 301-312.

Açıkgöz, Ü., K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Aksu, H. H. (2005). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi. *Yayımlanmış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Ayan, M. (2002). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Bayrak, S (2000). Yükseköğretimde Aktif Eğitim: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S. ve Fritz, S. M. (2004). Teaching Critical Thinking in an Introductory Leadership Course Utilizing Active Learning Strategies: A Confirmatory Study' College Student Journal, 38(3), 482-493.
- Canakay, U., E. ve Bilen, S. (2008). Active Learning and Self-Efficacy Beliefs. Turkish Journal of Music Education (January), 1 (1), 46-54.
- Dilaver, H., H. (1996). "Türkiye'de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını", Eğitimimize Bakışlar. Birinci Basım. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1: 117-143
- Ekiz, D.(2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, I: 213-232.
- Kalem, S. Ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının, Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory and Practise), 3 (2), 433-461.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- McNeal, A. P. (2001). Student Active Learning in Phycology Classroom. Teaching and Educational Innovation, A361.
- Memnun, S. D. (2008). Sekizinci Sınıfta Permütasyon ve Olasılık Konularının Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Uygulama Düzeyi Öğrenci Başarısına Etkisi. Uludağ Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 403-426
- Selcioğlu, D., E. ve Kocabaş, A. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Ankara Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi (14-16 Nisan) Bildiri Kitabı I: 522-535
- Senemoğlu N., Gömleksiz, M. Ve Üstündağ, T. (2001). Öğrenmenin Oluşumu Öğretme Model Strateji ve Teknikleri. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı
- Serter, N. (1997). 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Subaşı, G. (2002). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Milli Eğitim Dergisi, 146: 32
- Şahinel, M. (2003). Etkin Öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Telli, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. ve Yalçın, N. (2004). İlköğretim Yedinci Sınıflarda Basit Makineler Konusunun Öğretiminde Laboratuar Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3), 291-305
- Tombe, V. K. (1989). Selected Community Staff Develeopment Programs in Maryland and Virginia. Dissertation Abstract International, 51 (6).
- Vural, B. (2004). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Wilke, R. R., (2003). The Effect of Active Learning On Student Characteristics in Human Physiology Course For Nonmajors . Advence in Physiology Education, 27 (4)
- Yavuz, K. E. (2005). Aktif Öğrenme Yöntemleri. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

El Sanatı Ürünlerinin Kullanım Alanlarındaki Dönüşüm; Dantel Örneği

Transformation In The Usage Areas Of Handicraft Products; Lace Sample

ÖZET

Yaşamın en temel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yapılan el sanatları, kullanılan malzeme, teknik, kullanım alanları ve yapıldıkları yöreleri göz önünde bulundurulduğunda oldukça geniş bir ürün çeşitliliği sunar. İhtiyaçlar ile şekillenen el sanatı ürünleri, yapıldığı dönemin özelliklerini yansıtan kültür değerleridir. Bu değerler zamanla ihtiyaçların ötesine geçerek estetik zevklerin de dâhil olduğu bir değişime uğrar. Tarih içerisinde her dönemin kendine özgü yaşam koşulları, zevkleri, moda anlayışının olması, el sanatlarının birçok özelliğinde olduğu gibi kullanım alanlarında değişikliklere neden olmuştur. Kültürel ve tarihsel değerlerin nesiller arası geçişine öncülük yapan el sanatlarından olan dantellere de bu değişim yansımıştır. Tığ örgü ile yapılan danteller, önceleri örtü ya da havlu, yatak takımları gibi tekstillerin kenar süsü olarak kullanılmaktayken, bir dönem neredeyse hiç kullanılmamış ve sandıklara kaldırılmıştır. Bu çalışma dantel örgü ile yapılmış ürünlerin örtü olarak kullanımına alternatif olan farklı kullanım alanları ile dekoratif ürünlere dönüştürülmüş ürün örneklerinden oluşmaktadır. Tarama tekniği kullanılarak yapılan çalışma, el sanatlarının yok olmasının önüne geçilmesi, var olan dantellerin yeni alternatif fikir ve tasarımlar ile farklı kullanım alanlarına dönüşmesini sağlayarak dantel örgülerin değerlendirilmesine katkı sağlaması amacıyla yapılmıştır. Çalışma, yaşanan dönüşüm sayesinde dantel örgüyle yapılan yeni tasarım fikirlerinin, dantel ürünlere olan ilgi ve talebi artırması, dantelin yeniden üretilmesine yardımcı olması anlamında önemlidir. Çalışmada, iç mekânlarda farklı alanlarda kullanılan dantel örgü ile yapılmış kırlent, lamba, duvar dekorasyon ürünleri, tablo, pano, mumluk ve düş kapanı olarak kullanılan 25 dekoratif ürün örneği yansıtılmıştır.

Gül Coşkun¹ 

Anahtar Kelimeler: El sanatları, örgü, dantel, dekoratif ürünler.

ABSTRACT

Handicrafts made to meet the most basic needs of life offer a wide variety of products, considering the materials used, techniques, areas of use and the regions where they are made. Handicraft products shaped by needs are cultural values that reflect the characteristics of the period in which they were made. These values go beyond needs over time and undergo a change, including aesthetic pleasures. Throughout history, each period has its own unique living conditions, tastes and fashion sense, causing changes in the areas of use, as in many features of handicrafts. This change is also reflected in lace, which is one of the handicrafts that pioneer the transfer of cultural and historical values between generations. While lace made with crochet knitting was previously used as a cover or as a trim on textiles such as towels and bedding, for a while it was almost never used and was put away in chests. This study consists of product samples that have been transformed into decorative products with different usage areas that are alternatives to the use of lace knitted products as covers. The study, which was carried out using the scanning technique, was carried out in order to prevent the extinction of handicrafts and to contribute to the evaluation of lace knits by transforming existing lace into different areas of use with new alternative ideas and designs. The study is important in the sense that, thanks to the transformation, new design ideas made with lace knitting increase the interest and demand for lace products and help the reproduction of lace. In the study, 25 examples of decorative products such as throw pillows, lamps, wall decoration products, paintings, panels, candle holders and dream catchers made of lace knitting used in different areas of interior spaces are reflected.

Keywords: Handicrafts, knitting, lace, decorative products.

GİRİŞ

El sanatları; yaşamda gereksinim duyulan ihtiyaçları karşılamak için basit araç gereç desteği ile yapılabilen, farklı tekniklerin farklı hammaddeleri birleştirilerek kullanıma sunduğu el emeği ürünlerin olduğu bir alandır. El sanatları, hem malzeme hem de teknik olarak bakıldığında birçok ürünü kapsamaktadır. Oldukça geniş bir çeşitliliğe sahip olan el sanatları temel olarak bakıldığında teknik, hammadde, fonksiyon ve yörelerine göre dört ana guruba ayrılır (Kayabaşı ve diğerleri, 2011). Bu dört temel grubun altında ise farklı pek çok alt dallara ayrıldığı görülmektedir.

Sınıflandırılması bile sayfalar alan el sanatları, bu ürün çeşitliliği sayesinde yaşamın her alanında kullanılmaktadır. Halı, düz dokuma, örgü işleri, keçe, dokuma, işleme, oya, dantel, yazma lif kullanılarak yapılan ürünler gibi ağaç, taş, maden, toprak ya da deri gibi hammaddeleri işleyen ürünlerin hepsini kapsamaktadır. Tekstil, giyim, takı, aksesuar, turizme katkı sağlayan ve dekoratif ürünler el sanatlarının yansıdığı alanlardır. El sanatları dendiğinde

How to Cite This Article

Coşkun, G. (2023). "El Sanatı Ürünlerinin Kullanım Alanlarındaki Dönüşüm; Dantel Örneği", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3807-3813. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72467>

Arrival: 14 July 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr. Gör., Aksaray Üniversitesi, Teknik Bilimler MYO, El Sanatları, Aksaray, Türkiye

işleme, oya, dantel, çorap, yapma çiçek, takı, halı, kilim gibi pek çok teknik ve ürün olarak değerlendirilen ürünler akla gelmektedir.

Barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçlarda olduğu gibi giyinme ve aksesuar kullanımı da insanlık tarihi ile başlamaktadır (Coşkun, 2022: 172). Yeni her icat yaşam gereksinimlerini karşılamak amacıyla üretilmiş, zamana göre de şekillenmiştir. El sanatları hayatı kolaylaştırmak, ihtiyaçları gidermek amacıyla işlevsel ürünler olsalar da yaratıcılığın, estetiğin, kişisel ve toplumsal zevklerin yansıdığı dekoratif ürünlerdir. Tarihe tanıklık eden el sanatlarının tarihsel süreçte yaşanan gelişmelerden etkilendiği bu gelişmeler sonucunda kullanım, fonksiyon, şekil, renk ve malzeme özelliklerinde değişimler olduğu görülmüştür.

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren keşfetmeye ve üretime büyük önem vermiş, bu üretimler maddi kültür tarihinin önemli bir parçasını oluşturmuştur. Geçmişte ve günümüzde kullandığımız pek çok şey bu keşiflerin ve kültürün devamı niteliğindedir (Erkaplan ve Güldür, 2022). Bulunduğu ülkenin tarihsel, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile şekillenen, geçmiş ve bu günü birleştirerek köprü olan el sanatları önemli miraslardır. Bu miras, bulunduğu toplumun milli değer ve kültürlerini taşıyan önemli gelenek, göreneklerin yaşatılmasında, geçmişten geleceğe taşınmasında ve güncel tutulması anlamında önemlidir. Ailelerin kızlarına mirası olarak görülen en önemli parçalarından biri de dantel ürünlerdir. Danteller, genelde beyaz ya da ekru renkte olan farklı iplik türünün, tığ ile çekilen zincir üzerine delik ve dolguların oluşturduğu motif ve desenlerinin oluşturduğu yüzeylerdir. Önceleri neredeyse her evde yatak, masa gibi yerlerde örtü, havlu ya da çarşaf gibi ürünlerde kenar süsü olarak bazen de perde olarak kullanılmaktayken, bir dönem neredeyse hiç kullanılmamış ve sandıklara kaldırılmıştır.

Günümüzden 20-25 yıl öncesine kadar evlerde dekoratif olarak kullanılan dantel, unutulmaya yüz tutmuş el sanatları arasına girmeye aday görülmektedir (Can, 2021: 3). Evlerin farklı yerlerinde kullanılan, ailelerin çeyiz olarak çocuklarına hazırladıkları, geleneksel el sanatı ürünlerinden dantel örgüler, eskisi kadar tercih edilmemekle birlikte, teknoloji ve iletişimin gelişmesi, zevklerin değişmesi ile yeniden canlanmaya başlamıştır.

Döneme göre modanın değişmesi, ekonomik kaygılar, doğala dönme isteğinin artması ile yeni bir bakış açısı gelişerek, kullanım, malzeme, biçim anlamında geliştirilen tasarımlar, yaratıcı düşünceler sayesinde dantellerin farklı kullanım alanları ortaya çıkmıştır.

Çalışmada dantel örgü ve dantel örgünün iç mekânlarda, farklı kullanım alanlarını yansıtan kırilent, lamba, duvar dekorasyon ürünleri, tablo, pano, mumluk ve düş kaparı olarak kullanılan 25 dekoratif ürün örneği yansıtılmıştır.

DANTEL ÖRGÜ

Örgü; tığ, şiş, iğne gibi basit aletler, el ya da makine kullanarak tek iplik ile ilmelerin oluşturduğu yüzeylerdir. Yapımında kullanılan aletlere göre araçsız (elle) ve araçla olmak üzere iki grupta incelenmektedir (Erkaplan ve Coşkun, 2022: 827). Örgülerde, yapım özelliklerinde kullanılan aletler, ortaya çıkan ürünlerin türleri belirlenmektedir. Buna göre; makine ya da makrome, hasır şerit, sepet örgü ve kordon gibi elle yapılan örgülerin yanında tığ, şiş, mekik, iğne gibi basit el aletleri ile yapılan ürünler şeklinde sınıflandırma yapıldığı görülmektedir (Atay, 1987: 35). Basit araçlardan tığ ile yapılan örgü sınıfına giren danteller, yüzyıllardır geleneğin bir parçası olarak kullanılmıştır.

Tığ örücülüğünde kullanılan kalın iplik ile yapılan örgülere tığ işi, ince iplik ile yapılan örgülere dantel denilmektedir (Kayabaşı ve diğerleri, 2011:163). Dantel, genellikle pamuk ipliğın kullanıldığı, tığ ile delik ve dolgular yapılarak ortaya çıkarılan bir örgü türüdür.

Nazime Tomris Yalçınkaya danteli; “iğne, tığ, şiş, firkete, mekik vb. araçlar kullanılarak ipek, pamuk ve sentetik ipliklerle yapılan el örgülerine verilen isimdir.” şeklinde tanımlamıştır (<http://turklacemuseum.blogspot.com/2012/02/>) Temelini tığ ile çekilen zincir üzerine yapılan dolgu ve boşluklar, dantelde motif ve desenlerin oluşumunu sağlamaktadır. Danteller motif olarak adlandırılan parçalar bazen birleştirilip daha büyük parçalara dönüşebilmekte bazen de tek parça olarak yapılmaktadır. Yatak takımları, havlu kenarları kullanılan dantellerde ürün boyutuna göre uzunluk, parça sayıları ve birleştirme durumları değişmektedir.

Dantellerde tığ işi ile yapılan diğer ürünlere göre kullanılan iplikler incedir. Dantellerin yapımında kullanılan iplikler zamana göre değişiklik göstermiştir. John Leader, “1930’dan önce genel olarak beyaz ve ekru renkli keten ipliklerinin baskın kullanıldığını, pamuk, ipek ve metalik ipliklerin onları takip ettiğini ve 20. yüzyıla gelindiğinde ise çeşitli sentetik ipliklerin ortaya çıktığını” ifade etmektedir.

Bir çeşit süsleme objesi olarak, kullanılmaya başlandığı ilk günden günümüze kadar dünyanın pek çok yerinde büyük ilgi gören, statü, zenginlik göstergesi olan danteller kültürün önemli bir parçasıdır (Yeşilmen, 2020: 22). Yapımı ustalık gerektiren, zahmetli bir sanat olan danteller, ait olduğu ülke, toplum ve kültürden; üretildiği teknik stil ve ham maddeden etkilenen tekstil ürünleridir (Yıldız ve Öğüt, 2020: 130).

Danteller, divan ve sedir örtüleri, yatak takımları, yastık ve havlu kenarları, ara dantelleri, perde ucu, mendil kenarına tutturularak kullanılabilirdiği gibi ürünün kendisinin oluşturduğu süsleme ve dekoratif amaçlı hazırlanan dantel örtüler olarak da kullanılmaktadır (Yalçınkaya, 2012).

Dantel sadece çeyiz olarak değil, aynı zamanda süsleme, boş vakit geçirme, kazanç sağlama gibi amaçlarla da yapılmaktadır (Demir ve Ceranoğlu, 2019:151). Makineleşme, ekonomik, toplumsal yaşanan olaylar, el sanatlarının azalmasında hatta yok olmasında önemli etkenlerdir. Ekonomik kaygıların arttığı günümüzde insanların yeni arayışlar içinde olduğu var olan ürünleri farklı şekillerde değerlendirerek kullandıkları görülmektedir.

DANTEL ÖRGÜLERİN FARKLI ALANLARDA KULLANIMINA AİT ÖRNEKLER

El sanatlarının yeniden canlandırılmasında önemli katkıları olan yeni dekorasyon fikirleri dantel ve diğer el sanatlarının güncel tutmasını sağlar. Bu sayede sandıklarda saklanan danteller, sandıklardan çıkarak hayata dâhil olmaktadır. Araştırma yapılırken takı, giysi, aksesuar, çanta ve dekoratif ürünler gibi pek çok alanda kendine yer bulan dantel örneklerine rastlanmıştır. Çalışma iç mekânlarda kullanılan dekoratif eşya örneklerini kapsamaktadır.

Dantelin Kırlentlerde Kullanımı

Koltuklarda sırt desteğinin sağlanması ve görsel tamamlayıcıyı işlevleri olan kırlentlerin üzerine yerleştirilen danteller, doğal, sıcak bir ortam sunar. Geçmişin izlerini taşıyan danteller, farklı renk, kumaş, şekil ve ebattaki kırlentler üzerine, değişik yerleştirmeler yapılarak dikilir. Kırlentlere ait örnekler incelendiğinde; ebatları, renkleri ve desenleri farklı olan dantel motiflerinin kişisel zevklere göre serbest ya da belli bir düzen çerçevesinde yerleştirmeler yapılarak dikildiği görülmektedir (Görsel 1). Bazı kırlentlerde tek renk kumaş üzerine, motifler çiçek demeti ya da farklı desenler oluşturulacak şekilde yerleştirilerek ve nakış tekniği ile desteklenirken bazı kırlentlerde yan yana dizilmiş dantel motiflerinin dikildiği örnekler rastlanmıştır (Görsel 2,3). Bunun yanında, kare ya da dikdörtgen formda kırlentlerin köşelerini kapsayacak şekilde tek parça dantel kullanılırken, kırlentin tüm yüzünü kapsayacak şekilde tek bir motifin dikildiği örnekler de vardır. İncelenen bazı kırlentler üzerindeki dantellerin, boncuk, düğme gibi malzemeler ile süslediği görülmüştür (Görsel 4-5).



Görsel 1: Serbest düzenleme ile yerleştirilmiş kırlent örneği.

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/773071092312851956/>.

Görsel 2: Dantel motifleri ile çiçek deseni yapılmış kırlent örneği.

Görsel 3: Dantel motiflerinin sıralı olarak dikdörtgen kırlente uygulanmış örneği .

Kaynak: <https://mimuu.com/motiflerle-yastik-suslemeleri-ve-yapilisi/>.



Görsel 4: Büyük parça dantelin köşelere yerleştirilmiş kırlent örneği.

Kaynak 4: <https://i.pinimg.com/originals/c9/c1/61/c9c161deacea49f26af4ee1b76bc1b9f.jpg>.

Görsel 5: Tek bir dantel motifinin tüm yüzünü kapsayacak şekilde yerleştirilmiş kırlent örneği.

Kaynak 5: <https://decoracaoeinvencao.blogspot.com/2021/03/13-ideias-lindas-para-aproveitar.html?m=1>.

Kızılderililerin kendilerini kâbuslarından koruduğuna inandıkları, rüya avcısı olarak da olarak isimlendirilen düş kapanı, söğüt dallarından yapılmış bir kasnağın iplikle örümcek ağı gibi örülmesi ile yapılan dekoratif bir eşyadır (Wikipedia). Tüy, kumaş, püskül, saçak ve boncukların bağlanması ile süslenen düş kapanının, kasnağına dantel motiflerinin gerilmesi ile yapılmış örneklerinde sade ya da renkli, bir ya da daha çok farklı ebattaki motiflerin birleşmesi ile oluşturulduğu görülmektedir (Görsel 6-8).



Görsel 6-8: Dantelin düş kapanı olarak kullanımına ait örnekler.

Kaynak : <https://mimuu.com/motiflerle-yastik-suslemeleri-ve-yapilisi/>.

Dantelin Lambada Kullanımı

Dekorasyonun en önemli ve gerekli parçalarından biri olan lamba yapımında metal, cam, ahşap gibi malzemeler kullanılsa da günümüzde tekstil malzemeleri ve ürünleri de sarkıt lamba, abajur, lambader, mumluk gibi aydınlatmalarda kullanılmaktadır. Bu tekstiller içinde dantel de motifler arasındaki deliklerden geçen ışıkların duvarlara yansıdığı etkileyici görüntüsü ile lamba dekorasyonlarında kendine kullanım alanı bulmuştur. Yapılması düşünülen lambanın ebadına göre şişirilen bir balonun üzerine danteller, estetik ve görsel etki yaratacak şekilde balonun üzerine tutkal ile yapıştırılır, dantellerdeki tutkal tamamen kuruyup şekil aldıktan sonra balon patlatılarak dantel lambanın içinden çıkarılır. İncelenen örneklerde lambaların form olarak çoğunlukla kapalı daire şeklinde, bazılarının ise alt kısımlarının açık hazırlandığı görülmüştür (Görsel 9-13).



Görsel 9: Dantel örneklerinin serbest yerleştirildiği, balonun şişirilerek kalıp olarak kullanıldığı lamba örneği.

Görsel 10: Balonun şişirilerek kalıp olarak kullanıldığı dairesel, altı kısmı açık tasarlanan lambanın ışık yandığındaki görüntüsü.

Kaynak : <https://i.pinimg.com/originals/7c/2c/8c/7c2c8cb32a052e506faa4d5471569c08.jpg>.

Görsel 11: Alt kısmı kapalı, daire olarak tasarlanmış, dantel motiflerinin boşluklarından ışıkların duvara yansıdığı lamba örneği.

Kaynak : <https://i.pinimg.com/originals/db/c0/18/dbc018dcff02df073f86d0eef509bc85.jpg>.



Görsel 12: Büyük dantel parçalarının kullanıldığı lamba örneği.

Kaynak : <https://www.deconome.com/2012/09/04/labat-jour-en-crochet-a-faire-soi-meme/>

Görsel 13: Dantel örneklerinin serbest yerleştirme yapıldığı, altı kısmı açık tasarlanan lambanın ışık yandığındaki görüntüsü.

Kaynak : <https://mimuu.com/eski-dantelleri-nasil-degerlendirebiliriz/eski-dantelleri-nasil-degerlendirebiliriz-mimuu-com-370/>.

Dantelin Mumluk Olarak Kullanımı

Aydınlatma dekorasyonlarında sıklıkla kullanılan mumluklar farklı yöntemler ile dantellere kullanım alanı yaratmıştır. Direkt mumluk olarak kullanılan danteller dışında kavanoz, metal, cam, seramik gibi objelerin üzerine yerleştirilmiş ya da bu objelerden bazılarının etrafını çevreleyerek kullanılmıştır (Görsel 14-15). Lambalarda olduğu gibi balonların kalıp olarak kullanıldığı ya da bazı objeler üzerinde kolalanıp farklı formlar verilen dantellerin

mumluk olarak kullanımına ait pek çok örneğe rastlanmıştır (Görsel 16). Mobilya dekorasyonlarında tamamlayıcı olarak kullanılan lamba ve mumluklarda; renkli, ekru ya da beyaz renk dantellerin kullanıldığı görülmüştür.



Görsel 14: Balon ile şekillendirilmiş, mumluk olarak kullanılan dantel örneği.

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/773071092312851652/>,

Görsel 16: Dantel motiflerinin kavonazlar etrafına sarılıp, yapıştırılarak kullanılan mumluk örnekleri.

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/442549100892038082/>.

Görsel 15: Farklı objeler üzerine yerleştirilmiş, kolalanarak şekillendirilmiş dantel mumluk örnekleri.

Kaynak: <https://i.pinimg.com/1200x/ee/40/48/ee4048e3a924713c59beb2be40de607c.jpg>,

Dantelin Duvar Dekorasyonlarında Kullanımı

Dantellerin kullanıldığı diğer bir yer de duvarlardır. İç mekânların farklı alanlarında kendine yer bulan duvar aksesuarları oldukça farklı şekillerde tasarlanmaktadır. Bulunduğu yerin dekorasyon tarzına göre geniş bir desen, form, ebat ve malzeme ile tasarlanan tablolar da kırlent örneğinde olduğu gibi motifler ile oluşturulan çiçek demetleri (Görsel 17,18) ya da insan yüzleri gibi tablolarda kendini göstermektedir (Görsel 19-20). Bu tabloların kumaşları farklı dokuda ve renkte olabilmektedir. Dikiş, nakış teknikleri, kanvas üzerine yapılan çizimler, kumaş, düğme, deri gibi farklı malzemelerin kullanılarak tamamlandığı örnekler de görülmüştür.



Görsel 17,18: Dantel motiflerinin çiçek demeti olarak yerleştirildiği tablo örnekleri.

Kaynak: <https://www.annkaz.com/eski-danteller-ve-dekorasyon.html/eski-danteller-dekorasyon-23>,
<https://i.pinimg.com/originals/42/ff/49/42ff4939a41c068b522fd6f5606601cb.jpg>,

Görsel 19,20: Dantel motiflerinin portreler oluşturacak şekilde yerleştirildiği tablo örnekleri

Kaynak: <https://i.pinimg.com/originals/8c/cc/ac/8cccacc70084b1ce392aa1efa32445d0.jpg>,
<https://i.pinimg.com/originals/b5/67/76/b56776fe6cb75c2ca936f0ac5d4422bd.jpg>

Ev ve ofislerde asılarak duvarlara renk ve hareket kazandıran pano çalışmalar sınırsız seçenekler sunmaktadır. Dantelin kullanımında farklı örnekler ile kendine yer bulan panolar dekorasyonda sıklıkla kullanılmaktadır. Çeşitli renklerde kanvas panolar üzerine serbest yerleştirmeler ile dikilerek kullanılan danteller ile yapılan dekoratif eşyalar, yatak başlarındaki duvarlarda, salon, antre, mutfak gibi yerlerde kullanılmaktadır (Görsel 21). Bu dekoratif eşyaların yanında motiflerin farklı şekillerde çerçevelenerek ya da çerçevelenmeden kolalanarak form verilen danteller asılarak kullanılmaktadır (Görsel 22, 23). Farklı ebat ve sayıda kasnakların içlerine gerilen dantel motiflerin birleştirilmesi ile oluşturulan, kumaş, iplik gibi saçaklar ile süslenerek genellikle yatak başlarındaki duvarlarda değerlendirilen örneklere ek olarak saat, ayna, farklı şekil ve boyutta yapılan dekoratif eşyalarda da dantel kullanımına ait tasarımlar vardır (Görsel 24,25). Ayrıca bu ürünler led ışıklar ile ışıklandırma yapılarak da kullanılmaktadır.

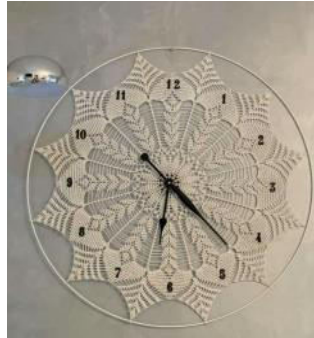


Görsel 21: Dantel motiflerinin siyah kanvas üzerine serbest olarak yerleştirildiği duvar aksesuar örneği.

Kaynak: <https://i.pinimg.com/originals/be/3c/2d/be3c2d3bf3e68bcd8ba42d5c4d556011.jpg>

Görsel 22-23: Dantel motiflerinin kare ve daire çerçeveler içinde duvarda farklı şekillerde yerleştirilerek asıldığı örnekler.

Kaynak: [https://i.pinimg.com/originals/5e/8a/04/5e8a04457d0180d4e4430012be510a37,](https://i.pinimg.com/originals/5e/8a/04/5e8a04457d0180d4e4430012be510a37.jpg)
[jghttps://i.pinimg.com/originals/64/19/05/641905a5c1eb60dee45e84db47c60749.jpg.](https://i.pinimg.com/originals/64/19/05/641905a5c1eb60dee45e84db47c60749.jpg)



Görsel 24: Farklı ebat ve sayıda kasnakların içlerine gerilen dantel motiflerin birleştirilmesi ile oluşturulan, kumaş, iplik gibi saçaklar ile süsenerek ahşap bir çubuk kullanılarak duvara asılan örnek.

Kaynak: https://www.dekorbeti.com/2015/08/sandkta-bekleyen-dantellere-ozgurluk_14.html

Görsel 25: Dantel motifinin kasanağa gerilerek saat olarak kullanıldığı bir örnek.

Kaynak: <https://i.pinimg.com/originals/1b/67/25/1b6725e884ce2c193016416fe3d531e0.jpg>

SONUÇ

El sanatlarının geçmişi hatırlatan nostaljik ürünler olması nedeniyle yuva hissi veren, sıcak bir ortam sağlayan bir yanı vardır. Birçok insanın evde yapımına şahit olduğu, hayatın içinden, yaşamlarının bir parçası olan eşyaların özünü koruyarak, biçim, renk, işlev ve kullanım alanları yapılan değişiklikler ile bir dönüşüm yaşayarak yeni bir ürünle kullanımı hayatına devam etmesi sağlaması adına önemlidir.

Bu çalışmada yaşam koşullarına göre yaratıcılık ile kişisel zevklerin birleştirilerek, kullanımı azalmış, elde atıl durumda depolarda ve sandıklarda bulunan dantel ürünlerin değerlendirilerek yeniden kullanıma kazandırıldığı 25 dekoratif örneğe yer verilmiştir. İncelenen örneklerde kullanım alanlarında yaşanan bu dönüşümlerin formlarda, renklerde, malzemelerde de olduğu görülmüştür. Dantelin kullanıldığı takı, çanta gibi aksesuar ve giysi örneklerine de rastlanmıştır.

Günümüzde sanatsal çalışmaların daha esnek ve deneme yapmaya açık olması, dantel kullanımında da farklı malzeme, teknik, renk, şekil, kullanım alanları ve yerleştirmelerde geniş bir ürün çeşitliliğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tekstil sanatının günümüzdeki örnekleri içinde kendine yer bulan danteller dış mekan ve iç mekanlarda sunulan enstalasyon çalışmalarına da yansımıştır.

Ayrıca pek çok insanın bireysel olarak yaratıcılığını kullanarak, elinde olan dantellerin değerlendirilmesi sürdürülebilirlik anlamında da önemlidir. Ev hanımları için bir girişimcilik örneği, bir iş alanı olarak ekonomik katkı sağlamaktadır. Günümüzde el sanatları ile yapılan birçok üründe olduğu gibi dantellerin de kullanımında önemli markaların koleksiyonlarına dâhil ettiği örnekler görülmektedir.

El sanatları ürünlerinin farklı şekillerde kullanımı ile ilgili fikirlerin, ürün görsellerinin, uygulama alanlarında kullanımının, yapım aşamalarının sosyal medya ve diğer internet alanlarında paylaşıyor olması ile daha çok kişiye ulaşarak talebi ve ilgiyi artırmaktadır. Geçmişin izlerini silmeden, günümüze taşımak ve yeni nesillerin de geçmiş ile tanışmalarını tarih ve kültürlerini tanımaları adına, el sanatlarının kendini güncel tutması daha fonksiyonel, ürünlere dönüşmesi güzel bir gelişmedir. Yaşanan bu dönüşüm sayesinde dantel örgü ve diğer el sanatı ürünleri farklı kullanım alanlarında farklı işlevleri ile kullanıma devam etmektedir. Bu durum dantelin yeniden canlanması adına önemlidir.

KAYNAKÇA

Atay, A. (1987). Örücülük. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,

- Can, M. (2021). 20. Yüzyıla ait ürünlerden örneklerle ülkemizde dekoratif tığ danteli örücülüğü: kocaali örneği. *Folklor Akademi Dergisi*. Cilt:4, Sayı: 1, 1 – 10.
- Coşkun, G. (2022). Günümüz lif sanatı ürünlerinin incelenmesi, (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). Ankara, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü.
- Coşkun M. (2022). Güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin takı üretim nedenleri ve tercihlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)* Cilt 07, Sayı 02.
- Demir, R., & Ceranoğlu, M. (2019). Çağdaş sanattta ilme:dantel örneği. III. Sanat Sempozyumu; Her Yer Her Şey Ve Sonrası, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, 151-161.
- Erkaplan, E., & Coşkun, G. (2022). Çağdaş tekstil takılar. *İDİL*. 94, 823–834. doi: 10.7816/idil-11-94-01.
- Erkaplan, E., & Güldür, G. (2022). Beypazarı'nda bulunan kare biçimli tepelikler üzerine bir araştırma, *International Academic Social Resources Journal*, Vol:7, Issue:38 (e-ISSN: 2636- 7637) pp:692-705.
- Leader, J. (2013). A guide to hand-made lace. Ed. Jeremy Farrell, Identifying Handmade Lace, DATS in partnerships with V&A Museum Art Council England.6-32.
- Kayabaşı, N., Erdoğan, Z., & Söylemezoğlu, F. (2011). Türk el sanatları, Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları, Ankara, Yayın No:90.
- Yeşilmen, N. (2020). Geleneksel tığ işi dantellerin (tentenelerin) çağdaş takılarda yorumlanması. *Akademik Sanat*, 5/11 18-29.
- Yıldız, G., & Ögüt, L. (2020). Tanım, terim ve kavramları ile dantel". *IJCA İnönü Üniversitesi, Kültür ve Sanat Dergisi*, Volume/Cilt: 6 /Sayı No: 1 126-142.
- Yalçinkaya, N. T. (2012). Anadolu kültüründe dantel. *Türk Dantel Müzesi Çevrimiçi Yayınları*.

İnternet kaynakları

- <https://tr.wikipedia.org/wiki/D%C3%BC%5%9Fkapan%C4%B1>. 05.06.2023
- <http://turklacemuseum.blogspot.com/2012/02/.03.06.2023>.

Görsel kaynaklar

- <https://tr.pinterest.com/pin/773071092312851956>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/c9/c1/61/c9c161deaea49f26af4ee1b76bc1b9f.jpg>.09.06.2023
- <https://decoracaoeinvencao.blogspot.com/2021/03/13-ideias-lindas-pra-aproveitar.html?m=1>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/7c/2c/8c/7c2c8cb32a052e506faa4d5471569c08.jpg>.05.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/db/c0/18/dbc018dcff02df073f86d0eef509bc85.jpg>.05.06.2023
- <https://mimuu.com/eski-dantelleri-nasil-degerlendirebiliriz/eski-dantelleri-nasil-degerlendirebiliriz-mimuu-com-370/>
<https://mimuu.com/motiflerle-yastik-suslemeleri-ve-yapilisi>. 05-09.06.2023
- <https://www.deconome.com/2012/09/04/labat-jour-en-crochet-a-faire-soi-meme/>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/db/c0/18/dbc018dcff02df073f86d0eef509bc85.jpg>. 09.06.2023
- <https://tr.pinterest.com/pin/773071092312851652/>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/1200x/ee/40/48/ee4048e3a924713c59beb2be40de607c.jpg>. 09.06.2023
- <https://tr.pinterest.com/pin/442549100892038082/>. 09.06.2023
- <https://www.annkaz.com/eski-danteller-ve-dekorasyon.html/eski-danteller-dekorasyon-23>.09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/42/ff/49/42ff4939a41c068b522fd6f5606601cb.jpg>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/8c/cc/ac/8cccacc70084b1ce392aa1efa32445d0.jpg>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/b5/67/76/b56776fe6cb75c2ca936f0ac5d4422bd.jpg>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/be/3c/2d/be3c2d3bf3e68bcd8ba42d5c4d556011.jpg>. 09.06.2023
- https://www.dekorbeti.com/2015/08/sandkta-bekleyen-dantellere-ozgurluk_14.html. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/1b/67/25/1b6725e884ce2c193016416fe3d531e0.jpg>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/64/19/05/641905a5c1eb60dee45e84db47c60749.jpg>. 09.06.2023
- <https://i.pinimg.com/originals/5e/8a/04/5e8a04457d0180d4e4430012be510a37.jpg>. 09.06.2023

Öğretmenlerin Mesleki Kimliği: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılar

Teachers' Professional Identity: Perceptions of the Teaching Profession

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki kimliği: öğretmenlik mesleğine ilişkin algılara yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 13 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere olan bağlılıklarını ve sorumluluklarını yansıtmaktadır. Öğretmenler, mesleklerini topluma hizmet etme fırsatı olarak görmekte ve öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi temel bir amaç olarak benimsemektedirler. Mesleklerine duydukları bu saygı ve taahhüt, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine katkı sağlama sorumluluğunu öne çıkarmaktadır. Bu içsel motivasyon, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarını ve öğrencilerinin yaşamlarında olumlu bir etki yaratmalarını destekleyebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Kimlik, Öğretmenlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on teachers' professional identity: perceptions of the teaching profession. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 13 teachers who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, it reflects teachers' commitment and responsibility to their profession and students. Teachers see their profession as an opportunity to serve the society and adopt developing students' potential as a fundamental goal. This respect and commitment to their profession emphasizes their responsibility to contribute to students' personal and academic development. This intrinsic motivation can support teachers to work more effectively and make a positive impact on their students' lives.

Keywords: Teacher, Professional Identity, Teaching

GİRİŞ

Öğretmen kimliği, eğitim çalışmalarında artık çeşitli durum ve etkileşimlerde postmodern bir bakış açısıyla incelenen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Alsup, 2006; Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005): Öğretmen kimliği süreç boyunca "değişen bir oluşum" olarak görülür. Postmodern sosyal teori, öğretmen kimliği üzerine yapılan bazı araştırmaların konusudur. Bu düşünce, eğitimlerin sosyal yaşam ağında çeşitli işlevleri olduğunu ve benlik kavramlarını bu sorumluluklar üzerine inşa ettiklerini savunur. Postmodern sosyal teinin "çoklu kimlikler" olarak adlandırdığı bu durum, örneğin bir sınıf öğretmenin okul içinde paylaşımlarda bulunarak, çocuklarla etkileşime girerek ve diğer eğitimlerle bağlantılar kurarak profesyonel bir kimlik geliştirmesine yol açabilir. Ancak aynı kişi toplumda sivil toplum kuruluşlarında çalışmak, gruplara katılmak ya da sendikal faaliyetlerde bulunmak gibi pek çok sorumluluk da üstlenebilir. Ayrıca bir eğitimci ebeveyn ya da müzisyen de olabilir. Tüm bu farklı kimliklerin karışımı bireyin kimliğini oluşturur ve bu kimlik, çeşitli kimliklerin birbiriyle etkileşime girmesi ve birbirini etkilemesiyle zaman içinde gelişir, yeniden şekillenir ve değişir. Bazı akademisyenler kimlik inşası sırasında kişinin iç dünyasına güçlü bir vurgu yaparken, diğerleri birey üzerindeki toplumsal etkinin arka planına odaklanır. Her kişi benzersizdir ve her biri kimliğini farklı bağlamlarda sunar. Kimlik oluşumuna ilişkin dört farklı perspektif sıralayacak olursak bunlar: hikayeleştirilmiş kaynak perspektifi (sosyal ve kültürel bağlamlardaki kimlik formlarına odaklanan); diyalogik perspektif (sosyal, kültürel ve politik bağlamlardaki kimlik söylemlerine bağlı diyaloglar); psiko-sosyal perspektif (bireyin iç dünyasına odaklanan); özneler arası perspektif (bireysel ve sosyal bağlam eşit derecede önemlidir); ve birey (Smith & Sparkers,

Yılmaz Demir ¹ 
Melih Durmaz ² 
Murat Yavuzalp ³ 
Hacı Osman Bayram ⁴ 
Burhan Göktaş ⁵ 
Feride Eraslan Göktaş ⁶ 

How to Cite This Article

Demir, Y., Durmaz, M., Yavuzalp, M., Bayram, H. O., Göktaş, B. & Göktaş, F. E. (2023). "Öğretmenlerin Mesleki Kimliği: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3814-3823. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72497>

Arrival: 16 July 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁶ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

2008). Aslında kimlik, birlikte kimlik yapısını oluşturan birçok bileşenden oluşur. İki insan aynı olmadığından, iki insanın hayattaki görev ve yükümlülükleri de aynı değildir. Örneğin, doktora yapan bir kadın aynı anda hem anne hem de öğretmen olabilir. Sonuç olarak, kimlik aktif olarak üretilir ve toplumsal ve kişisel değişkenler tarafından şekillendirilir. Örneğin öğretmen, anne veya doktora öğrencisi olmak, bireyin sosyal ve kişisel kimlikleri üzerinde etkiye sahiptir. Bu kadın öğretmen, çocuklarına bakan bir anne olarak deneyimlerini, sınıfındaki öğrenme ortamını ve doktora tezi yazma süreçlerini koşullara ve geçmişe dayalı olarak tartışacaktır. Üstlendiği her rol, kendi durumsal çerçevesine ilişkin değerlendirmeleri ve öz kimlik kavramına ilişkin idealleştirmeleri için bir ölçüt işlevi görecektir. Bir öğretmenin kimliğinin, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair farklı anlayışlarla iç içe geçtiği doğrudur. Öğretmenlerin kimlik imgeleri, hem kişisel hem de mesleki temel özelliklerini, tutumlarını ve davranışlarını kavramsallaştırır. Öğretmen kimliği fikri, kişisel ve psikolojik perspektiflerin yanı sıra toplumsal ve sosyolojik perspektiflerden de tartışılmaktadır. Öğretmen kimliğinin "kişisel yönü" bireyin kendisini eğitimci olarak nasıl algıladığıyla ilgiliyken, "sosyal yönü" başkalarının onları eğitimci olarak nasıl gördüğüyle ilişkilidir. Bir öğretmenin kimliğinin oluşumunda toplumsal ve kişisel faktörlerin ağırlığı büyüktür. Bu kavramsal ve uygulamalı nitelendirmeye göre öğretmen kimliği, kişinin bir öğretmen olarak kendi benlik duygusunu içselleştirmesidir ve bu duygu kendisini sosyal ilişkiler ve toplumsal yapılarda gösterir. Bu benlik duygusunun örnekleri arasında mesleki bilgi ve beceriler, sınıf içi davranışlar, mesleki inançlar vb. yer alır. Öğretmen kimliğinin psikolojik ve sosyal yönleri arasındaki etkileşim, öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğunu açıklamaya yardımcı olur. Öğretmenler için profesyonel bir kimlik oluşturma süreci öğretmene bağlı olarak değişir; örneğin, bazı eğitimciler kimliklerini örgün eğitimlerinden edindikleri deneyimler, özellikler ve nitelikler üzerine inşa ederken, diğerleri üniversite diplomalarına dayandırır (Walkington, 2005).

Sosyal statü aslında tüm meslekler için tanımlanan bir kavram olduğundan, bireylerin gelecekteki mesleki uygulamaları ve kimlikleri bu kültürel tanımları ve etkileşimleri nasıl yeniden yorumladıklarına göre şekillenir (Gee, 2000; Olesen, 2001; Renninger, 2009). Mesleki kimlik çerçevesi içinde mesleki bilgi yapısının belirlenmesi çok önemlidir. Bu bakış açısına göre, öğretmen önce kendi mesleki kimliğini tanımlamalı ve açıklamalı, ardından bunu değerlendirmeli, üzerinde düşünmeli ve başkalarıyla etkileşime geçerek uygulamaya koymalıdır (Markauskaite, Sutherland ve Howard, 2008). Assaf, 2003; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007; Poulou, 2007; Travers, 2000; Williams, (2007) öğretmen kimliğinin kişinin öğretmen olma ve öğretmen gibi hissetme kararında temel bir rol oynadığını öne sürmüşlerdir. Mesleki bilgi yapısı ve müfredat bağlamında analiz edildiğinde, kimlik sürecinin duygusal ve bilişsel süreçleri öğretmenlik mesleğindeki profesyonel kimlik yapısını inşa eder. Belirli bir kültür ve ortamda, bu evrim süreci zaman içinde gelişen tutarlı, istikrarlı, dinamik bir çerçevede gerçekleşir. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) ve Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'a (2005) göre, öğretmenlerin mesleki etkililikleri, mesleğe adanmışlıkları, mesleki gelişimleri, öğretmen yeterlikleri ve öğretim deneyimleri aracılığıyla potansiyel mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine dair güçlü bir vurgu vardır. Tutarlılık, motivasyon, güven, memnuniyet ve kişisel ve sosyal hedefler gibi öğretmen kimliğiyle ilgili önemli mesleki kaygılar üzerine daha derinlemesine araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar, öğretmen kimliğinin öğrenci başarısından ve öğretmen hazırlığıyla ilgili politikalardan nasıl etkilendiğini incelemiştir (Barret, 2008; Day, Flores ve Viana, 2007; Lasky, 2005; Terwilliger, 2006). Öğretmen kimliğinin incelenmesi, toplumsal roller ve bireysel benlik perspektifinden de yapılmıştır (Richards, 2006; van Veen & Slegers, 2005; Zembylas, 2003). Bu paradigma, eğitimcilerin kimliklerini geliştirme ve kendilerini eğitimci olarak tanımlama biçimlerine vurgu yapar. Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006), öz kimliğin sürekli olarak yeniden yapılandırılan ve canlandırılan dinamik bir yapı olduğunu ileri sürmüştür. "Öğretmenlerin kimlik mimarisi" süreci, bir kişinin içinde bulunduğu mesleki ve örgütsel aşamanın yanı sıra kişisel koşullarına bağlı olarak değişen dinamik bir süreçtir. Sachs'ın (2005) da belirttiği gibi öğretmen kimliği, mesleki gelişimi ilerletmek ve eğitimcilerin toplumda kendilerine bir yer edinmelerine yardımcı olmak için çok önemli bir temeldir. Özetlemek gerekirse, öğretmen kimliği dinamik, ilişkisel, aşamalı ve esnek bir yapıdır. Öğretmen kimliği durağan değildir. Öğretmenin deneyimleriyle güçlenebilen ve değişebilen bir çerçevedir. Bu kimlik sürecini etkileyen başlıca faktörler, öğretmenin sosyal ve kişisel durumlardaki algıları, toplumdaki katılımı, paylaşımı ve etkileşimleri, sınıftaki deneyimleri, görüşleri ve değerleridir (Miller, 2008). Öğretmen kimliğinin özellikleri öğretmen gelişiminin farklı aşamalarında ve alanlarında da bulunabilir. Öğretmen kimliğinin çeşitli özellikleri çeşitli alanlarla ilişkilidir. Bu disiplinler kaygı, eğitimcilerin kendilerini konu uzmanı olarak değil eğitimci olarak görmelerini etkiler. Örneğin, bir öğretmenin profesyonel kimliği, konu alanındaki uzmanlık, güven ve sınıftaki etkililik düzeyinin yanı sıra öğrencilerle etkileşim düzeyini de ifade eder (Miller, 2005; Williams, 2007). Sınıf öğretmenliği, genel olarak öğretmenlikten ya da diğer bağlamlardaki öğretmen kimliklerinden farklı bir kimliğe sahiptir. Bu perspektifte, ilk aşamada tüm disiplinlerin temellerinin öğretilmesi, sınıf öğretmenliğini diğer öğretim stillerinden büyük ölçüde ayırır. Ayrıca, okuryazarlığı, matematiksel işlemlere temel teşkil eden dört işlem becerilerini, problem çözme yaklaşımını ve temel sosyal ve eğitsel becerileri öğretme şekli, öğretmen kimliğinin gelişimi söz konusu olduğunda onu diğer öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden ve bilgi bağlamından ayırır. Sınıf öğretiminin ilk aşaması, tüm konuların temellerini öğretmeye odaklanır ve bu da onu diğer öğretim stillerinden ayırır. Ayrıca, ilk okuryazarlık, matematiksel işlemlerin temelinin oluşturduğu dört işlem, problem çözme yaklaşımı ve temel sosyal ve eğitsel becerilerin öğretilmesi, diğer öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden ve öğretmen kimliğini

şekillendiren bilgi bağlamından ayrılmaktadır. Broyles, (1997), iki önemli konuda, sınıf öğretmeni kimliği için kültürel şemadaki kimlik haritasını şematize etmiştir. Yapılan öğretim ve var olan öğretim, sınıf öğretmeni kimliğinin birbirinden ayırdığı iki bileşendir. Uygulanan ya da organize edilen öğretim kısmı, sınıf ortamındaki bilgi ve becerilerin yarattığı etkileşimi ifade ederken, var olan öğretim kısmı öğretimin özelliklerini, bilgi türlerini ve öğretmenlerin profesyonelleşmesindeki prosedürleri ele alır. Tüm bu araştırmalar ışığında "sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıkları" ve "öğretmen kimliklerini nasıl inşa ettikleri" konusunda kapsamlı bir anlayış sağlamak kritik önem taşımaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin davranışları ve performansları üzerindeki önemli etkisinin altını çizmek ve bu etkiyi açıklığa kavuşturmak da kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından görülme ve inşa edilme biçimleri, kişisel özelliklerinden, öğretim ideallerinden, sosyal rollerinden, inançlarından ve kişisel geçmişlerinden (geçmiş ve güncel yaşam deneyimleri, önemli sosyal olaylar ve dönüm noktaları) büyük ölçüde etkilenmektedir. Mesleki kimliğin yeniden inşasının, öğretmenlerin öz-bilgileriyle, özellikle de kişisel-sosyal öz-bilgileriyle ilişkili bağlamlar ile içgözleme katılacakları bağlam arasında iki yönlü bilgi alışverişini içeren bir süreç aracılığıyla gerçekleşmesini garanti etmek zorunludur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örnekleme sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 13 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	12	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	14	Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	10	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	9	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	39	11	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29	6	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	14	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	12	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	12	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	28	5	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	26	3	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	33	9	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	12	Lisans

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %53.85'i kadın ve %46.15'i erkek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımı üzerine yapılan değerlendirmede, tüm katılımcıların sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür, bu da %100'lük bir orana karşılık gelmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına baktığımızda, 26-30 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38), 31-35 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38), 36-40 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38), 41-45 yaş aralığından 4 katılımcı (%30.77), 46-50 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38) ve 51-55 yaş aralığından 1 katılımcı (%7.69) bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, 3-5 yıl arası kıdeme sahip 2 katılımcı (%15.38), 6-10 yıl arası kıdeme sahip 4 katılımcı (%30.77), 11-15 yıl arası kıdeme sahip 3 katılımcı (%23.08), 16-20 yıl arası kıdeme sahip 1 katılımcı (%7.69), 26-30 yıl arası kıdeme sahip 2 katılımcı (%15.38) ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip 1 katılımcı (%7.69) olarak belirlenmiştir. Son olarak, katılımcıların öğrenim durumuna bakıldığında, tüm katılımcıların lisans mezunu olduğu görülmüştür (%100).

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR**Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor? Kendinizi bir öğretmen olarak tanımlarken hangi unsurları öne çıkarırsınız?**

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor? Kendinizi bir öğretmen olarak tanımlarken hangi unsurları öne çıkarırsınız?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Öğretmenlik mesleği, geleceğimizi şekillendiren bireylerin yetişmesine katkıda bulunma şansıdır. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin öğrenme sürecinde rehberlik etme ve onların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olma rolümü vurgularım.”

(K2) “Benim için öğretmenlik, topluma hizmet etmenin bir yolu. Öğrencilere bilgi ve beceriler aktarmanın ötesinde, onları iyi bireyler olarak yetiştirmek ve değerlerini güçlendirmek anlamına gelir.”

(K3) “Öğretmenlik, birçok sorumluluğu olan ancak aynı zamanda büyük ödüller sunan bir meslektir. Öğrencilerimle iletişim kurmak ve onları geleceğe hazırlamak benim için çok önemli.”

(K4) “Öğretmen olarak, genç zihinlere ışık tutma ve öğrenme tutkusunu aşılama bir fırsat buluyorum. Mesleki kimliğim, öğrencilere ilham verme ve öğrenmeye olan sevgiyi aşılama üzerine odaklanıyor.”

(K5) “Benim için öğretmenlik, bilginin aktarılmasından çok daha fazlasını ifade ediyor. Öğrencilerimi anlamak, onların bireysel gereksinimlerini karşılamak ve onları daha iyi bir dünya için hazırlamak benim önceliklerim arasında.”

(K6) “Öğretmen olarak, toplumun geleceğine katkıda bulunan bir figür olma fırsatını seviyorum. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilere yaşam becerileri ve değerler kazandırma sorumluluğumu ön plana çıkarırım.”

(K7) “Öğretmenlik, her gün yeni bir başlangıç ve öğrencilerin potansiyellerini keşfetme sürecidir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilere bilgi sunma, iletişim kurma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma rollerimi önemsiyorum.”

(K8) “Öğretmenlik, öğrencilerin hayatlarına dokunma şansı sunan bir meslektir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin öğrenme yolculuğunda yanlarında olduğumu ve onların en iyi versiyonlarına ulaşmalarına yardımcı olma sorumluluğumu öne çıkarırım.”

(K9) “Öğretmenlik, geleceğin liderlerini yetiştirmenin ayrıcalıklı bir yolu. Mesleki kimliğimde öğrencilerimi ilham verici ve bilinçli bireyler olarak yetiştirme amacımı yansıtırım.”

(K10) “Öğretmen olarak, bilgiyi aktarmanın ötesinde, öğrencilere özgüven kazandırma ve kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırma fırsatına sahibim. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin kişisel ve akademik gelişimine katkı yapma misyonumu öne çıkarırım.”

(K11) “Öğretmenlik, her öğrencinin benzersiz olduğunu ve her birinin öğrenme tarzının farklı olduğunu anlamayı gerektiren bir meslektir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, her öğrencinin potansiyeline saygı duyup, onları kendi yollarında destekleme görevimi öne çıkarırım.”

(K12) “Öğretmenlik, geleceğin şekillendirilmesinde etkili bir rol oynamak demektir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin özgün potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olma sorumluluğumu vurgularım.”

(K13) “Öğretmenlik, öğrencilerin hayatlarını olumlu bir şekilde etkileme ve onları bilgiyle donatma fırsatı sunar. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilere yol gösterme ve onların geleceğe hazırlanmasına yardımcı olma görevimi öne çıkarırım.”

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine olan bağlılıklarını yansıtan anlamlı ifadeler içeriyor. Öğretmenler, mesleklerini topluma hizmet etme, öğrencilerin potansiyellerini keşfetme ve onları daha iyi bireyler olarak yetiştirme fırsatı olarak görüyorlar. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinde, öğrencilere rehberlik etme, iletişim kurma ve onların kişisel ve akademik gelişimine katkı sağlama rolü öne çıkıyor. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere bilgi ve beceri aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda özgüven kazandırma, öğrenci ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma sorumluluğunu vurgulamaları önemlidir. Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerine duydukları saygıyı, öğrencilere duydukları ilgiyi ve mesleklerinin toplumsal önemini yansıtmaktadır.

Öğretmenlik mesleğindeki en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorluklar sizi nasıl etkiler ve nasıl üstesinden gelmeye çalışırsınız?

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik mesleğindeki en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorluklar sizi nasıl etkiler ve nasıl üstesinden gelmeye çalışırsınız?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): “En büyük zorluk, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek. Özellikle büyük sınıflarda bireysel ilgi göstermek zor olabiliyor.”

(K2): “Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması beni bazen üzüyor. Ancak bu zorluğun üstesinden gelmek için ilgi çekici ders materyalleri ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanmaya çalışıyorum.”

(K3): “Bürokratik işler ve sürekli değişen müfredat, mesleğin zorluklarından biri. Sabırlı olmak ve kendimi sürekli güncellemek gerekiyor.”

(K4): “Öğrenci disiplini konusundaki zorluklar beni bazen yorabilir. Ancak sınıf içi kuralları net bir şekilde iletiyorum ve sıkı bir disiplin politikası izliyorum.”

(K5): “Veli ilgisizliği, özellikle öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Velilerle daha sık iletişim kurmaya ve onları öğrencilerin eğitimine dahil etmeye çalışıyorum.”

(K6): “Öğretmenlik mesleğinin sosyal prestiji giderek azalıyor gibi görünüyor. Bu da bir zorluk. Kendi motivasyonumu yüksek tutmak için sık sık meslektaşlarımla paylaşımda bulunuyorum.”

(K7): “Öğretmenlik mesleği stresli olabilir. İş yükünü dengelemek için zaman yönetimi ve kişisel bakım konularına dikkat ediyorum.”

(K8): “Bazen öğrenciler arasındaki çatışmalarla başa çıkmak zorlayıcı olabilir. Empati yapmaya ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.”

(K9): “Öğrencilerin teknolojiye olan bağımlılığı, sınıf içi dikkatlerini dağıtıyor. Bu nedenle teknolojiyi eğitimde bir araç olarak kullanmayı öğrenmek zorundayım.”

(K10): “Öğretmenler olarak daha iyi desteklenmeye ihtiyacımız var. Meslek içi eğitim ve mentorluk programları gibi destekler önemlidir.”

(K11): “Birçok öğrencinin özel eğitim ihtiyaçları var ve bu da ek bir zorluk yaratıyor. Bu öğrencilere adaletli bir şekilde yardım etmek için özel eğitim becerilerini öğrenmeye çalışıyorum.”

(K12): “Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik yapmak bazen daha fazla zorluk yaratabilir. Ancak bu öğrencilere yardımcı olma fırsatını seviyorum.”

(K13): “Öğretmenlik mesleği zaman zaman yorucu olabilir, ancak öğrencilerin gelişimini görmek ve onların hayatlarına dokunmak çok ödüllendirici bir deneyim.”

Öğretmenlerin ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin karşılaştığı çeşitli zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini yansıtmaktadır. Birçok öğretmen, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıf içi disiplini sağlamak gibi temel zorluklarla karşılaştığını ifade etmektedir. Bu, öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak anlama ve eğitimlerini kişiselleştirme gerekliliği olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması da bir başka sıkça dile getirilen bir zorluktur. Öğretmenler, ilgi çekici ders materyalleri ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanarak bu zorluğun üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin isteksizliği, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir ve bu nedenle öğretmenler motivasyonlarını yüksek tutmak için ekstra çaba harcamaktadır. Bürokratik işler ve sürekli değişen müfredat da öne çıkan bir zorluktur. Öğretmenler, sabır ve sürekli güncellenme gerekliliği ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Velilerin ilgisizliği, öğrenci disiplini ve öğrenci tutumları gibi faktörler de öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasındadır. Öğretmenler, bu zorlukların üstesinden gelmek için bir dizi strateji kullanmaktadır. İlgi çekici materyaller, etkileşimli öğretim, sıkı disiplin politikaları, velilerle iletişim, meslek içi eğitim, zaman yönetimi, empati ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma gibi stratejiler öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler daha iyi desteklenmeye ve mentorluk programları gibi kaynaklara erişmeye ihtiyaç duymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin çeşitli zorluklarını ve bu zorluklarla başa çıkma çabalarını yansıtmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin sabır, özveri ve profesyonel gelişim gerektiren bir meslek içinde çalıştığı görülmektedir.

Kendinizi bir öğretmen olarak daha motive hissetmenizi sağlayacak ne tür değişiklikler veya destekler olabilir? Mesleki kimliğinizi güçlendirmek için neler yapılabilir?

Katılımcılara yöneltilen “Kendinizi bir öğretmen olarak daha motive hissetmenizi sağlayacak ne tür değişiklikler veya destekler olabilir? Mesleki kimliğinizi güçlendirmek için neler yapılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunulmalı. Yeni öğretim metotları ve teknolojiler hakkında eğitim almak istiyoruz.”

(K2) “Sınıf içi yönetim konusunda daha fazla destek ve kaynak sağlanmalı. Sınıftaki disiplini sağlamak için daha iyi bir plana ihtiyacımız var.”

(K3) “Daha fazla öğrenci-öğretmen ilişkisi kurabileceğimiz zaman ve destek gerekiyor. Öğrencilerimizle daha fazla etkileşimde bulunabilmek istiyoruz.”

(K4) “Mesleki kimliğimizi güçlendirmek için mentorluk programları olabilir. Deneyimli öğretmenlerden öğrenmek istiyoruz.”

(K5) “Okul yönetimi ve veliler arasındaki iletişimi geliştirmek önemli. Daha iyi bir iletişim ortamı kurulmalı.”

(K6) “Daha fazla psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri sunulmalı. Öğrencilerimizin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmeliyiz.”

(K7) “Öğretmenler arası işbirliği teşvik edilmeli. Farklı öğretmenler arasında deneyim paylaşımı yapmak istiyoruz.”

(K8) “Daha fazla yaratıcı öğretim materyali ve kaynağa erişimimiz olmalı. Derslerimizi daha ilginç hale getirebilmeliyiz.”

(K9) “Öğretmenlere daha fazla karar verme yetkisi verilmeli. Sınıf içi uygulamaları daha iyi şekilde özelleştirebilmeliyiz.”

(K10) “Öğretmenlerin özlük hakları ve maaşları iyileştirilmeli. Mesleğimizin daha saygın bir statüye sahip olmasını istiyoruz.”

(K11) “Öğretmenler için daha fazla destek programı olabilir. Özellikle stres yönetimi ve iş-yaşam dengesi konularında.”

(K12) “Daha fazla eğitim araç gereçlerine ve teknolojisine yatırım yapılmalı. Sınıftaki öğrencilere daha iyi kaynaklar sunabilmeliyiz.”

(K13) “Öğretmenler arasında mentorluk ve dayanışma programları olmalı. Yeni öğretmenlere yardımcı olmalıyız.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek ve daha motive hissetmek için önerdikleri çeşitli değişiklikler ve destekler hakkında önemli bir içgörü sunmaktadır. Özellikle profesyonel gelişim fırsatları, mentorluk programları, iletişim geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve öğretim kaynaklarına erişim gibi konular öne çıkmaktadır. Bu öneriler, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışabilmelerini ve mesleklerini daha olumlu bir şekilde deneyimlemelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek ve işlerinde daha motive olabilmek için önerdikleri değişiklikler ve destekler üzerine yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve mesleklerini daha tatmin edici hale getirmek için önerdikleri çözümleri açıkça yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, aşağıdaki ana temalara dayalı olarak gruplandırılabilir:

Profesyonel Gelişim ve Eğitim: Öğretmenler, mesleki kimliklerini güçlendirmek ve daha iyi bir iş yapmak için daha fazla profesyonel gelişim fırsatı talep etmektedirler. Yeni öğretim metotları ve teknolojileri hakkında eğitim alma ihtiyacı vurgulanmıştır. **Sınıf İçi Yönetim ve Öğrenci İlişkileri:** Sınıf içi disiplini sağlamak ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek için destek arayışı önemlidir. Bu, öğrenci isteksizliği ve davranışları gibi zorluklarla başa çıkmak için gereklidir. **Mentorluk ve Deneyim Paylaşımı:** Öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından mentorluk ve deneyim paylaşımı yoluyla destek almayı önemsemektedirler. Bu, yeni öğretmenlere rehberlik etme ve mesleki bilgiyi paylaşma anlamına gelir. **İletişim ve İşbirliği:** İyi iletişim ve işbirliği, öğretmenlerin okul yönetimi, veliler ve meslektaşlarıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olabilir. Bu, öğrenci başarısını artırmak ve işbirliğini teşvik etmek açısından önemlidir. **Psikolojik Destek ve Rehberlik:** Öğretmenler, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerinin artırılmasını istemektedirler. **Öğretmenler Arası İşbirliği:** Öğretmenler, meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği yapma fırsatını arzu etmektedirler. Deneyim ve bilgi paylaşımı, öğretim yöntemlerini geliştirme açısından önemlidir. **Kaynaklara Erişim:** Öğretmenler, daha fazla eğitim materyali ve kaynağına erişim talep etmektedirler. Bu, dersleri daha ilginç ve etkili hale getirme konusundaki isteklerini yansıtmaktadır. **Karar Verme Yetkisi ve Haklar:** Öğretmenler, okul yönetimine daha fazla katılım ve karar verme yetkisi talep etmektedirler. Ayrıca, özlük hakları ve maaşlarının iyileştirilmesi konusunda da endişeleri bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek ve işlerini daha tatmin edici hale getirmek için önerdikleri somut adımları yansıtmaktadır. Bu öneriler, öğretmenlerin daha motive olmalarını ve öğrencilerine daha iyi hizmet vermelerini destekleyebilir.

SONUÇ

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere karşı taşıdıkları derin bağlılığın ve sorumluluğun altını çizmektedir. Öğretmenler, mesleklerini sadece bilgi aktarmanın ötesinde, topluma hizmet etme misyonu olarak

görmekte ve bu noktada öğrencilerinin potansiyellerini geliştirmeyi temel bir amaç olarak benimsemektedirler. Mesleklerine duydukları bu saygı ve taahhüt, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine katkıda bulunma fırsatını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğrencilere rehberlik etme, iletişim kurma ve onların hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlama rolünü öne çıkarmaktadır. Bu, öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilere özgüven kazandırma, onların ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma sorumluluğunu üstlendiklerini göstermektedir. Öğrencilere bu şekilde rehberlik etmek, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının bir yansımasıdır. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerinin toplumsal önemini ve öğrencilere yönelik derin ilgilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, sadece bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda toplumun geleceğine şekil veren önemli birer figür olarak kendilerini görmektedirler. Bu tutum, eğitim alanında daha olumlu sonuçlar elde etme çabalarını yüceltmektedir.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara yönelik çeşitli stratejileri açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler, mesleklerinin temel zorluklarından biri olarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama ve sınıf içi disiplini sağlama gerekliliğini sıkça dile getirmektedirler. Bu, öğretmenlerin her öğrenciyi bireysel olarak anlama ve öğretimlerini kişiselleştirme sorumluluğunu üstlendiği anlamına gelir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması da sıkça dile getirilen bir zorluktur. Öğretmenler, öğrencileri daha fazla ilgilendirecek ders materyalleri hazırlamak ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanarak bu motivasyon eksikliği sorununu çözmeye çalışmaktadırlar. Bürokratik işlerin ve sürekli değişen müfredatın da öğretmenler için büyük bir zorluk olduğu belirtilmiştir. Bu, öğretmenlerin sabırla ve sürekli olarak güncel kalmak için çaba sarf etmelerini gerektiren bir durumdur. Velilerin ilgisizliği, öğrenci disiplini ve öğrenci tutumları da öğretmenlerin sıkça başa çıktığı zorluklar arasındadır. Bu durumlarla başa çıkmak için öğretmenler, ilgi çekici materyaller kullanmanın yanı sıra sıkı disiplin politikaları uygulamak, velilerle etkili iletişim kurmak, meslek içi eğitim almak, zamanı etkili yönetmek, empati yapmak ve teknolojiyi eğitimde etkili bir şekilde kullanmak gibi stratejiler kullanmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki zorlukları aşmak için büyük bir özveriye sahip oldukları ve profesyonel gelişime önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca, daha fazla destek, mentorluk programları gibi kaynaklara erişim ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gibi önlemler öğretmenlerin motivasyonunu ve etkinliğini artırabilir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını ve önemini vurgulamaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere olan bağlılıklarını yansıtan önemli ifadeler içermektedir. Öğretmenler, mesleklerini topluma hizmet etme fırsatı olarak görmekte ve öğrencilerin potansiyellerini keşfetme, onları daha iyi bireyler olarak yetiştirme rolünü vurgulamaktadır. Mesleklerinin bir parçası olarak öğrencilere rehberlik etme, iletişim kurma ve kişisel ve akademik gelişimlerine katkı sağlama sorumluluğunu öne çıkarmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin sadece bilgi ve beceri aktarmakla kalmayıp aynı zamanda özgüven kazandırma, öğrenci ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma sorumluluğunu vurgulamaları da dikkat çekmektedir. Bu, öğretmenlerin sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimini ve toplumsal katkılarına desteklemeyi amaçladığını göstermektedir. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere olan saygılarını, bağlılıklarını ve mesleklerinin toplumsal önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin gösterdiği bu içsel motivasyon, onların daha etkili bir şekilde çalışmalarını ve öğrencilerinin yaşamlarında olumlu bir etki yaratmalarını sağlayabilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerini daha da güçlendirmek için önemli bir rehberlik sunmaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmeleri ve daha motive hissetmeleri için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Profesyonel Gelişim Fırsatları: Okul yönetimleri ve eğitim kurumları, öğretmenlere daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmalıdır. Yeni öğretim metotları, teknolojiler ve pedagojik yaklaşımlar hakkında sürekli eğitimler düzenlenmelidir.
- ✓ Mentorluk Programları: Deneyimli öğretmenler, yeni öğretmenlere mentorluk yaparak deneyimlerini paylaşmalı ve rehberlik etmelidir. Bu, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edebilir.
- ✓ İletişim Becerileri Geliştirme: Okul yönetimleri, öğretmenlere etkili iletişim becerilerini geliştirme fırsatları sunmalıdır. İyi iletişim, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirebilir.
- ✓ Psikolojik Destek ve Rehberlik: Okullar, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmeleri için psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerini artırmalıdır.
- ✓ Öğretmenler Arası İşbirliği: Okul içinde öğretmenler arası işbirliği teşvik edilmelidir. Deneyim ve bilgi paylaşımı, öğretim yöntemlerini geliştirme açısından önemlidir.
- ✓ Kaynaklara Erişim: Öğretmenlere daha fazla eğitim materyali ve kaynağına erişim sağlanmalıdır. Bu, dersleri daha ilginç ve etkili hale getirme konusundaki isteklerini karşılayabilir.

- ✓ Karar Verme Yetkisi ve Haklar: Öğretmenlere okul yönetimi ve müfredat planlaması gibi konularda daha fazla katılım ve karar verme yetkisi verilmelidir. Ayrıca, özlük hakları ve maaşlarının iyileştirilmesi konusunda değerlendirmeler yapılmalıdır.

Bu öneriler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmelerine ve işlerini daha tatmin edici hale getirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma kapasitelerini artırabilir ve eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltebilir.

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F. & P. C. Meijer. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourse: negotiating personal and professional spaces*. Nahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Assaf, L. C. (2003). *The authoring of self: looking at preservice teachers' professional identities reflected in an online environment* (Doctoral dissertation). University of Kentucky Doctoral Dissertations, Lexington, Kentucky.
- Barret, A. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496-507.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education*, 20, 107-128. Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education*, 16, 749- 764.
- Broyles, J.W. (1997). *Effects of videotape analysis on role development of student teachers in music* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Oklahoma.
- Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Colorado University.
- Day, C., Flores, M. A. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and Professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4) 601-616.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gee, J. (2000-2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*. W. Secada.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. DarlingHammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (p.358-389)
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Markauskaite, L., Sutherland, L. M. & Howard, S. K. (2008). Scaffolds and their correlates in an asynchronous text-based computer-supported collaborative learning environment: Who uses and who benefits? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 65–93.
- Miller, J. (2008). *Teacher identity: The cambridge guide to second language teacher education*. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.
- Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meant' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–297
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational Psychologist*, 44(2), 1–14.
- Richards, K. (2006). Being the teacher: Identity and classroom conversation. *Applied linguistics*. 27(1), pp. 51-77.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. in *connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*, edited by P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Oxford: Routledge.
- Terwilliger, C. C. (2006). *Desiring professionalism: Female elementary teachers negotiating identities* (Doctoral dissertation). Bloomsburg University ABD.
- Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Languages, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Walkington, J. (2005). *Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64.
- Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.