

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:47
MARCH 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 KUNIMJAN	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 ZAKIYEV	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 Nurmaşulı 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 MAMIROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul İMAMKULOV	Termez State University
Assoc. Prof. Dr. Rozaliya BAYAZİTOVA	Bashkir State Pedagogical University
Assoc. Prof. Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Prof.Dr. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Prof.Dr. Shigeko KAMISHİMA	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. Ahmet ÜSTÜN	Amasya University
Prof.Dr. Mehmet SAĞIR	Ankara University
Associate Prof.Dr. Aziz ŞEKER	
Associate Prof.Dr. Cemal Berkan ALPAY	Ağrı İbrahim Çeçen University
Associate Prof.Dr. Cumhur Okay ÖZGÖR	Balıkesir University
Associate Prof.Dr. Ferhat BERBER	Manisa Celal Bayar University
Associate Prof.Dr. Fikret YAMAN	Afyon Kocatepe University
Associate Prof.Dr. Firdevs Müjde GÖKBEL	Kastamonu University
Associate Prof.Dr. Oya Aşan YÜKSEL	Kütahya Dumlupınar University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Yusuf YILDIRIM	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr. Zafer ATAR	Manisa Celal Bayar University
Assist.Prof.Dr. Cansev MEŞE YAVUZ	Van Yüzüncü Yıl University
Assist.Prof.Dr. Esra CİĞERCİ	Afyon Kocatepe University
Assist.Prof.Dr. Erkan ÇİMEN	Süleyman Demirel University
Assist.Prof.Dr. Fatma Nur ŞENGÜL	İstanbul Aydın University
Assist.Prof.Dr. Mehmet Şirin DEMİR	Van Yüzüncü Yıl University
Assist.Prof.Dr. Mustafa Asım AKKUŞ	Ankara Yıldırım Bayazıt University
Assist.Prof.Dr. Nazlı YANAR	Karamanoğlu Mehmet Bey University
Assist.Prof.Dr. Kayhan BAYRAM	Şırnak University

Assist.Prof.Dr. Hasan Sadık TATLI	Beykent University
Assist.Prof.Dr. Gökhan ABANOZ	Amasya University
Assist.Prof.Dr. Gül SARIDİKMEN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist.Prof.Dr. Leyla ADIGÜZEL	Van Yüzüncü Yıl University
Res. Isst. Dr. Berat KOÇYİĞİT	Süleyman Demirel University
Dr. İbrahim İPEK	

INDEXED / İNDEKSLER

ICI Journals Index Copernicus
SOBİAD Atıf 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)

Mahmut Neyfel Elgün & Sevgi Bay

Servicing Global Brands to Local (Glocal) Markets and Evaluating These Strategies: A Study on the Detergent Sector Made in Antalya Province

Global Markaların Yerel (Glokal) Pazarlara Servis Edilmesi ve Bu Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Antalya İli Deterjan Sekörü Üzerine Yapılmış Bir Araştırma
2237-2247

Emsal Öztürk

Üniversite Öğrencisi Spor Seyircilerinin Siber Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi

Investigation of Cyberbullying Behaviors of University Student Sports Spectators
2248-2251

Şule Aksoy & Zekavet Kabasakal

Göçü Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi

Review of Studies on Gender and Gender Roles in Migration
2252-2258

Adem Bayar & Belgin Köksal

Doğum İzni Sonrası Göreve Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Kavramına İlişkin Düşünceleri

Thoughts of Teachers Who Started Their Duties After Maternity Leave About The Concept of Alienation From The Profession
2259-2268

Salim Hikmet Ünüvar

21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Yönetiminin Önemi

The Importance Of Educational Management In Acquiring 21st Century Skills
2269-2277

Ahmet Enes Gömlekçi; Mustafa Çevikel; Burcu Kılıç & Elif Gömlekçi

Okul Yöneticilerinin Özyeterlilik Algıları (Isparta Örneği)

Self-Efficiency Perceptions of School Managers (Isparta Sample)
2278-2284

Gencay Başarır; Ertaş Özer; Kadir Genç; Nevzat Turhan; Perihan Aydınoglu & Ebru Turhan

Eğitimde Yabancılaşma Olgusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Phenomenon of Alienation in Education
2285-2293

Kemal Türk; Mustafa Aydın; Murat Çilesiz & İsa Güney

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yönetiminde Kayırmacı Uygulamalar Üzerine Nitel Bir Çalışma

A Qualitative Study on Favoritism in School Administration According to Teachers' Views
2294-2301

Fatih Yol & Mustafa Gençoğlu

Kızıldeniz'i Avrupa Ticaretine Açma Girişiminde İngiliz-Fransız Rekabeti ve Osmanlı Devleti'nin Bu Girişime Tepkisi (1773-1780)

British-French Competition In The Attempt To Open The Red Sea To European Trade And The Ottoman State's Reaction To This Attempt (1773-1780)
2302-2313

Adem Çilek; Özgür Özgüray; Sinan Demircan; Ayşegül Özgüray & Nalan Demircan

Farklı Kademelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Nomofobi Düzeyleri

Nomophobia Levels of Students Studying at Different Levels
2314-2333

Murat Gümüş

Yoksullukla Mücadelede Etkisi Tartışılan Sosyal Sermaye Kavramı ve İşlevleri Üzerine Teorik Bir İnceleme

A Theoretical Analysis on The Concept of Social Capital and Its Functions, The Effect of Which Is Discussed in The Fight Against Poverty
2334-2341

Fatih Becer

Antidemokratik Yönetim Tarzının Aile Üzerine Etkileri

The Effects Of Antidemocratic Management Style on Family
2342-2346

Orhan Mert

Diyonizyak ve Apollonik Diyalektiğin Öznesi Olarak Siborg

Cyborg As The Subject of Apollonic and Dionysiac Dialectic
2347-2354

Ümit Güzel; Ayşe Bakır & Sedat Yılmaz

Temel Eğitimde Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Teachers' Opinions on Mathematics Curriculum in Basic Education
2355-2364

Sercan Kurt; Rahim Öz; Abdullah Sami Çiçekdağı; İrfan Toprak; Atanur Görmez & Yusuf Bulut

Okul Yöneticilerinin Saygınlıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Respectability of School Administrators
2365-2373

Ayşegül Özgüray; Nihal Yılmaz; Ahmet Karakoç; Gökhan Turan; Zehra Karababa & İsmail Aksoy

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Yeterlikleri

Technology Usage Competencies of School Administrators and Teachers
2374-2388

Hüseyin Solmaz; Sadık Efe; Ünal Yüce & Tülay Solmaz

Halk Eğitimi Merkezlerinin Öğrenen Örgüt Olabilme Kapasitelerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

The Evaluation of the Capacity of Public Education Centers to be a Learning Organization According to the Opinions of the Administrators and Teachers
2389-2403

Ömer Aytaç Aykaç

Uzamsal ve Tinsel (Üst)Gerçeklik Arasında: İnsanlar ve İnsan Ne ile Yaşar?'da Anlam Arayışı

Between Spatial and Spiritual (Hyper)Reality: The Quest for Meaning in What Men Live By? and The Humans
2404-2413

Fatih Tüysüz

Buhûrîzâde Mustafa İtrî İle İlgili Tarihî Kaynaklarda, Mûsikî Literatüründe, Bazı Akademik Çalışmalarda Yer Alan Muhtelif Bilgilerin İncelenmesi, Derlenmesi Ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma

A Study on the Analysis, Compilation and Evaluation of Various Information in Historical Sources, Musical Literature and Some Academic Studies Related to Buhûrîzâde Mustafa İtrî
2414-2434

Davut Arkadaş

Öğretmenlerin Denetim Uygulamaları Konusundaki Görüşleri

Teachers' Views on Supervision Practices
2435-2443

Fidan Tonza Helvacıkara

Lizbon Metro İstasyonlarındaki Azulejo Uygulamaları Üzerine Antolojik Bir Çalışma

An Anthological Study On Azulejo Applications At Lisbon Metro Stations
2444-2473

Ayşegül Topaç; Ebru Durmuşoğlu & Melike Arat

Okulöncesi Eğitimde Kalite Faktörlerinin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Quality Factors in Preschool Education According to the Views of Teachers and Administrators
2474-2481

Zehra Özbulut; Mehmet Denli; Sezgi Gürçay & İsmail Özer

Çanakkale Lapseki Roma Dönemi Bireylerinde Metopik Suture Varyantlarının Görülme Sıklığı

The Frequency of Metopic Suture Variants in the Roman Period Individuals of Çanakkale Lapseki
2482-2487

Erkan Çöp; Cemil Eker; Yasin Yetim & Şeref Gül

Okul Müdürlerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri

School Principals' Views on Strategic Planning
2488-2491

Begümhan Turgut

Biyosensörler ve Sağlık

Biosensors and Healthcare

2492-2498

Ercan Çakmak; Cumhuri Şahin & Mustafa Yılmaz

Öğretmenlerin Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri

Teachers' Views on Earthquake Awareness

2499-2507

Necmettin Gül

Örgütsel Sembolizmin Örgütsel Çekicilik Üzerinde Etkisinde Örgütsel İçermenin Aracılık Rolü

The Mediating Role of Organizational Inclusion in the Effect of Organizational Symbolism on Organizational Attractiveness

2508-2519

Servicing Global Brands to Local (Glocal) Markets and Evaluating These Strategies: A Study on the Detergent Sector Made in Antalya Province

Global Markaların Yerel (Glokal) Pazarlara Servis Edilmesi ve Bu Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Antalya İli Deterjan Sekörü Üzerine Yapılmış Bir Araştırma

ABSTRACT

Consumer behaviors are influenced by social, cultural, psychological and personal factors. Therefore, there are purchasing actions that vary from person to person, from city to city, even from market to market.

All businesses that continue to operate on the global lane will have to adapt their strategies to the markets of the countries in which they are located. On this basis, they can turn global success into success in the local market. But what characteristics should be emphasized when the product is served to local markets? What do consumers pay attention to when purchasing this product? The answer to this question is in the application part of our study. To find out why a global detergent brand is taken in local markets. Consumers in the glokal market are trying to find out what they are looking for and why they buy it in global brands. The study was conducted with 250 people in Antalya city center. It includes a survey of women over the age of 20. The data of this questionnaire was evaluated and interpreted.

Keywords: Global Brand, Glocal Brand, Consumer

ÖZET

Tüketici davranışları sosyal, kültürel, psikolojik ve kişisel faktörlerden etkilenmektedir. Bundan dolayı kişiden kişiye, şehirden şehre hatta ve hatta pazardan pazara bile değişen satın alma eylemleri bulunmaktadır.

Küresel kulvarlarda faaliyetlerine devam eden bütün işletmeler, girdikleri ülkelerdeki pazarlarda stratejilerini o ülke pazarlarına adapte etmek durumunda kalmaktadır. Bu sayede global başarılarını yerel pazarlarda da başarıya dönüştürebilirler. Ancak ürün yerel pazarlara servis edilirken, hangi özelliklerini vurgulamalıdır? Tüketiciler, bir ürünü satın alırken nelere önem vermektedir? Bu soruların yanıtı çalışmamızın uygulama kısmında yer almaktadır. Küresel bir deterjan markasının yerel pazarlarda satın alınmasının nedenleri bulunmaktadır. Glokal (yerel) pazarlardaki tüketicilerin karşılaştığı global markalarda ne gibi özellikler aradıkları ve neden satın aldıkları araştırılmıştır. Çalışma Antalya il merkezindeki 250 kişiyle yürütülmüştür. 20 yaş üstü bayanlara yapılan bir anket çalışmasını kapsamaktadır. Bu anket çalışmasının verileri değerlendirilerek, yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Global Marka, Glokal Marka, Tüketici Davranışlar

INTRODUCTION

Developments in technology and information have increased people's level of knowledge. In parallel with the increase in knowledge levels, expectation levels have also differentiated. This situation has made it necessary for all businesses producing products and services to enter into a tough competitive environment. In order not to fall behind technology in this competitive environment and to increase their chances of success, businesses should be consumer-oriented and realize their products and brands in this direction. Businesses that can do this can only become a world brand.

Advances in technology and information have led to the elimination of trade barriers and facilitated borderless access to all countries of the world. This has led to the process of globalization, which is a new and challenging process for businesses. The essence of the globalization phenomenon is that businesses carry out their activities as a single market without any restrictions in all country markets of the world. Businesses that want to achieve competitive advantage and success should create global marketing strategies very well and implement them with great care. However, a standard marketing strategy may lead to different reactions in different regions. This is because the world is made up of consumers who are a synthesis of different characteristics and cultures. These different social, cultural, etc. factors closely affect the purchasing behavior of consumers. In this case, while global companies present their products to glocal (local) markets, a single strategy will not be sufficient and they need to develop different strategies. Of course, while developing these strategies, they should not ignore consumer demands and needs.

Mahmut Nevfel Elgün¹ 
Sevgi Bay² 

How to Cite This Article

Elgün, M. N. & Bay, S. (2023). "Servicing Global Brands to Local (Glocal) Markets and Evaluating These Strategies: A Study on the Detergent Sector Made in Antalya Province", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2237-2247. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68796>

Arrival: 09 December 2022
Published: 28 March 2023

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

* This article was created from the master's thesis conducted by the second author under the supervision of the first author.

¹ Assist. Prof. Necmettin Erbakan University, Department of Business Administration, Konya, Turkey

² Master Student, Necmettin Erbakan University, Department of Business Administration, Konya, Turkey

Today, it is seen that many businesses operating glocal globally around the world are turning towards glocal markets. They try to adapt their marketing mix to local phenomena in different markets. The reason for this is to ensure further growth and development by opening up to new markets.

Global companies applying glocal marketing strategies look at, examine and analyze all the features that may affect purchasing behaviors such as market structure, characteristics, consumers, cultures, purchasing power, etc. in the local markets they want to enter. Businesses that form their strategies and marketing mix according to the results of this analysis try to gain competitive advantage by developing effective strategies against other companies in the market.

LITERATURE SUMMARY

From past to present, the human factor is the most important element in the world. The main source of every work has been human beings and all innovations have become specific to this factor. However, in order for this valuable being to survive on earth, it has certain needs and has to fulfill these needs. First of all, they have been able to meet their most basic needs such as eating, drinking, shelter, etc. for a long time by struggling with nature. However, when the needs that they could not provide from the region they were in emerged, they resorted to meeting them through bartering from the people who had provided them. This process has developed with the evolution of humanity and revealed the phenomenon of marketing (Mucuk, 2013: 2-3).

The historical development of marketing can be divided into two groups: traditional marketing understanding and modern marketing understanding. Traditional marketing understanding is seen as production, product and sales understanding. In the understanding of production, product and sales, the producer is in the first plan and the consumer is in the second plan. The producer is king, not the consumer (Koç, 2015: 78). Modern marketing understanding is seen as marketing management, social marketing and relationship marketing and covers a period extending to the present day (Erdoğan et al., 2012: 11). The consumer is the king, not the producer, and the interests of the consumer and society are at the forefront (Derin, 2011: 20).

The main element marketing is to communicate. Through communication, the marketing function will be fulfilled (Bender and Torok, 2000: 15).

Perhaps the most important element in marketing efforts is the product (Erdoğan et al., 2012: 23). Concepts such as goods, products, services etc. are within the scope of the product concept (Torlak et al., 2013: 100). The product is the reason for businesses to live and the element of income generation. It is an element needed to start marketing activities. The concept of product is also a need for the creation of marketing mixes (Kavak and Sığındı, 2012: 50). If the concept of product, which is the living element of businesses, is so important, it is a great competitive advantage for businesses to develop a brand new product that can be made for the benefit of consumers (Uyanık, 2012: 50).

Another important element in marketing efforts is the brand. A strong brand provides prestige, guarantee, quality, trust, etc. to consumers, while also providing legal protection to businesses (Uyanık, 2012: 56). Therefore, creating a strong brand is a very important element for businesses (Durmaz and Ertürk, 2016: 83). After creating a strong brand, the business that successfully completes the promotion function will become superior to competing businesses in the market (Koçoğlu and Aydoğdu, 2017: 225).

Today, with the development of technology, access to information has become quite easy and the level of knowledge of consumers has increased. This has greatly increased the level of discernment of today's consumers. Again, thanks to these developments, consumer expectations and desires have become more diverse and differentiated. These developments have made it inevitable for businesses to enter into a great competitive environment (Uzkurt et al., 2013: 22). Businesses that can control micro and macro environmental factors, evaluate the advantages of these factors and eliminate their disadvantages, and make marketing mixes and strategies, that is, marketing management effectively and appropriately, have been able to have a say in this competitive environment. In fact, businesses that can make their products and brands of higher quality and different will have the opportunity to reach regional, national and global scales respectively (Uyanık, 2012: 50).

Due to the impact of the technological, economic and cultural developments, the impact of multinational and global firms on world trade has also started to increase. Again, the increasing prevalence of technology has caused consumers' desires and demands to diversify and become more specialized (İnce, 2014: 7). These developments have made it difficult for businesses operating on a global scale to enter new markets with standard criteria (Altınbaşak Farina et al., 2013: 4-5). Because the consumer mass with different demands and demands is now more conscious and more selective. If the only reason for businesses to continue their activities and survive is the consumer, the consumer concept should be the focus of all businesses, whether global or local. Global companies need to develop a consumer-oriented strategy and act according to the expectations of the consumer factor, which is the only reason for their survival in the new markets they will enter. This situation makes it important for global businesses to adapt their marketing mix to the new markets they will enter, that is, glocalization (Ekinci, 2010: 52).

Global firms that want to increase their share in the markets have to consider the effects on consumers' purchasing behavior. However, consumer behavior is complex and affected by many variables (Taşkın, 2010: 110). Especially cultural changes affect consumer behavior a lot (Durmaz, 2008: 39-40). For example, pork is not eaten in Islamic culture and cows have an important place in Indian culture. Generally accepted and established value judgments are passed from generation to generation, while at the same time bringing along consumption habits and preferences. When products are offered from one country to another, if there are similarities between the cultures of the two nations, the chances of their acceptance are much higher (Otay, 2001: 103). If there are more differences, the adaptation of products and other marketing mix elements to the culture of this country gains importance (Onurlu and Zülfügarova, 2016: 496). The global strategies of twenty years ago have been replaced by localization strategies and methods specific to the regions in which they trade. McDonald's restaurant chain is a globally successful brand. The main reason for this is the managers' efforts to recognize and understand different cultures. They aimed to present their products according to the culture, traditions, ideas, etc. of that country. This has enabled them to be successful in global markets. In a country like India, where the cow is considered sacred, it is religiously forbidden to eat beef. Vegetables are mostly consumed. In this sense, McDonald's can produce and sell meatball menus in India from vegetables or lamb (Çakırer, 2013: 112).

Again, although McDonald's is one of the established brands of popular culture, it is trying to be a brand closer to its customers and to appear more familiar and more familiar than its competitors with its glocalization movements. While McDonald's adds beer to its menus in Germany, avocado replaces ketchup and mayonnaise in Chile, or while boiled rice is served on the menu in another country, pizza with doner is an indispensable flavor for Turks. (www.huseyinsevitopuz.blogspot.com/2010/05/kuresellesmenin-otesi-glokallesme, 2010).

Local and global are concepts that are completely intertwined and need each other. Robertson argues that there cannot be global without local and local without global. Again, a Turkish proverb says, "You cannot sell snails in a Muslim neighborhood" (Çakırer, 2013: 112). For this reason, when global companies present their brands to local markets, they should adapt both the way of presentation and the way of address to the climate of the local region. No matter how big the brand is, if the way of meeting the customer is wrong, defeat will be inevitable. For this reason, consumer behavior should be examined in the finest details and presented to the consumer with the appropriate marketing communication tools.

This study will focus on global detergent brands. In this sense, there are important giant companies. As seen in Table 1, Unilever, P&G, Henkel and RB (Reckit Benekiser) are the leading companies in the detergent sector and have the largest share of the cake. Başer Kimya (ABC), a local brand, ranks 9th in the ranking with a small share. Looking at the figures, it can be seen that more than half of the turnover in 2013 in the most competitive detergent markets is in the hands of three major companies.

Table 1: Turkish detergent brands 2012/2013 statistics

COMPANIES	2012	2013
Unilever	24,2	25,0
P&G	16,4	16,5
Henkel	14,7	14,9
RB	13,9	13,3
Hayat	5,1	4,8
J. Wax	2,3	2,0
FHP	1,8	1,6
3M	1,7	1,5
Baser	1,4	1,4
Provel	0,8	0,9

BRANDS	2012	2013
Omo	8,6	8,9
Finish	6,7	6,7
Ariel	6,6	6,5
Domestos	5,0	5,4
Fairy	3,8	4,7
Bingo	4,9	4,6
Persil	3,6	3,8
Pril	1,9	1,6
Cif	1,5	1,4
Alo	1,5	1,3
Yumoş	1,1	1,2
Rinso	2,9	1,1
Vernel	2,7	2,6
Henkel Tursil	2,2	2,2
Kosla Vanish	2,3	2,0
Ace	2,4	2,0
Vileda	1,8	1,6
Scotch Brite	1,7	1,5
Air Wick	1,7	1,5
Calgon	1,4	1,4

Source: TÜLÜMEN, Merve (2015).

PURPOSE OF THE RESEARCH

Global enterprises must first determine whether they should offer a standard product or a product adapted to the local market when making product decisions for the markets they will enter. In today's world where competition conditions are increasing, it is seen that global businesses include glocal product strategies while developing their

strategies. This raises the question of whether local factors are more important than the brand. How these brands meet their consumers, the continuity of the process and what should be done in this process should be investigated. Strategies need to change with rapidly evolving technological, political and cultural values. Continuously staying in place with the same strategy and handing over success to other hands will prepare the end of businesses. Therefore, the aim of this study is to reveal the relationship between brand and consumer and how international brands should form a product strategy in local markets. More specifically, it sought answers to questions such as the following;

- ✓ Why are marketing strategies important?
- ✓ Why glocal marketing?
- ✓ Is it the brand or the way of marketing that matters?
- ✓ What are the reasons why consumers turn to brands?
- ✓ What are the reasons why consumers buy?
- ✓ What is a brand in the eyes of the consumer?

The detergent sector, which is one of the most competitive markets almost all over the world, has a highly competitive structure both in terms of the size of the market and the large number of multinational companies such as Procter & Gamble (P&G), Unilever and Henkel operating in this field. There is not much need for local adaptation when global detergent brands meet local markets. Standard marketing elements are often sufficient. Harmonization is only possible through strategies such as the placement of a few cultural or social elements in advertisements. For this reason, in our study, instead of addressing the adaptation elements with the research on global detergent brands in the provincial center of Antalya, the reasons why local consumers prefer products and brands and their reasons for purchasing will be evaluated, and it is thought that this study will provide ideas to managers in local markets.

IMPORTANCE OF RESEARCH

So far, research has been conducted on topics such as global marketing, glocal marketing, marketing strategies, and changes in marketing understanding. However, there has not been a one-to-one overlapping research on the value of global brands in the eyes of consumers when meeting local values. With this research on global detergent brands, it will be evaluated what kind of strategies global brands should determine when meeting with local markets and how these strategies should be evaluated. In addition, emphasizing that the local market does not need the brand, but the brand needs the local market will emphasize how valuable people are, which will add great importance to this study.

Again, the arrangements to be made to improve product quality as a result of the suggestions on identifying and correcting the deficiencies in the marketing strategies of the enterprises can be seen in the importance of this research.

Aykan Candemir and Ali Erhan Zalluhoğlu 2010 "Evaluation of Glocal Product and Brand Strategies. The Case of Algida İzmir", Fatma Çakır, Mesut Çakır and Özden Gürsoy 2011 Journal of Organization and Management Sciences "Global Businesses' Local Product Decisions and the Impact on Consumers' Purchasing Behavior" and Yakup Durmaz 2008 "Consumer Behavior" are good examples on this subject. Yakup Durmaz 2008 "Consumer Behavior" book was used in the creation of the survey questions.

METHOD

Research Method

In accordance with the purpose of our study, the research was handled using the "Descriptive Model", which is used extensively in marketing research.

Descriptive research requires collecting data to test hypotheses or find answers to questions about the current state of the topic under study. Descriptive data are usually obtained through information gathering methods such as observation, questionnaires, interviews or tests.

Universe and Sample

The population of the study consists of Antalya province. Convenience sampling and partially guided sampling methods were used. Antalya has a very large structure in terms of settlement area and population density. It has been observed that reaching each neighborhood causes great difficulties. For this reason, for the accuracy of the research findings, Akdeniz University Hospital patients and their relatives, who make it possible to reach people living in every corner of Antalya and who receive applications from every neighborhood almost every day, were determined as Akdeniz University Hospital patients and patient relatives. The survey was conducted with 250 people over the age of 20. Since the subject of the research was the detergent sector, the sample consisted of 250 women over the age of 20 who answered the survey questions distributed to 250 women over the age of 20 in the city center of Antalya. A total of 250 questionnaire forms were distributed, 249 of which were returned, and 248 forms were used for

analysis after eliminating 1 form with errors. The sample size was determined to be at least 10 times the 20 items to be used in factor analysis.

Data Collection Tools

In this study, data were collected using the questionnaire method. The questionnaire consists of three parts.

The first part of the questionnaire form aims to reveal the demographic characteristics of the respondents. This section includes questions on age, education level, income, marital status and employment status.

In the second part of the study, questions were asked to find out what global brands mean to consumers and the detergent brand they currently use. In the third part of the study, a questionnaire form was applied with questions to determine which factors consumers consider while shopping. In addition, with this questionnaire form, it was tried to find out which factors are effective in local consumer preferences.

Statements in the third section of the questionnaire, From "1: Strongly disagree" 5: Strongly agree" on a 5-point Likert-type scale.

Data Analysis

SPSS (Statistical Package for Social Science) for Windows 22.0 program was used for statistical analysis of the data obtained in the study. For the quantitative variables of the study determined by measurement, descriptive statistics were shown as mean and standard deviation, and for the qualitative variables determined by counting, descriptive statistics were shown as number and percentage. The data used were first tested for conformity to normal distribution using the Shapiro-Wilk test. As a result of the tests, it was understood that the data showed normal distribution and parametric tests were used in statistical analysis. Correlation analysis was performed to reveal the relationship between quantitative variables. Reliability coefficient Cronbach's Alpha and factor analysis were used in the analysis of the 5-point Likert-type scale questions consisting of 20 items. Anova Test (F Test) and Independent Sample t-test were conducted to test whether the overall scale mean and sub-dimension averages obtained as a result of factor analysis differed according to demographic characteristics. The t-test was used for pairwise comparisons between variables with two categories, and Analysis of Variance was used to find differences between variables with three or more categories such as education. A significance level of 0.05 was accepted throughout the study.

FINDINGS

The mean age of the participants was calculated as 34.35 with a standard deviation of 6.825

Table 2: Demographic Characteristics of the Respondents

DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS		
EDUCATION	N	Percentage
Primary education	8	3,23
High School	65	26,21
Associate Degree & Undergraduate	127	51,21
Postgraduate	48	19,35
INCOME	N	Percentage
1501-3000	60	24,19
3001-5000	108	43,55
Over 5000 TL	80	32,26
MARITAL STATUS	N	Percentage
Single	84	33,87
Married	164	66,13
WORK STATUS	N	Percentage
Not working	29	11,69
Working	219	88,31

Table 3: What the Global Brand Means to the Consumer

WHAT A GLOBAL BRAND EXPRESSED MEANS	N	Percentage
Product Of The Quality	142	57,26
Company's Reputation	12	4,84
Guaranteed it to be	18	7,26
Variety of Options	9	3,63
Awareness / Recognition	62	25
Design Model Difference / Uniqueness	5	2,02

Table 4: Detergent Brands Used by Consumers

DETERGENT BRAND USED	N	Percentage
Omo	67	27,02
Rinso	28	11,29
Alo	22	8,87
Ariel	45	18,15
Persil	16	6,45
Tursil	12	4,84
ABC	34	13,71
Eti Matik	16	6,45
Other	8	3,23

In order to apply the factor analysis and reliability analysis of the Likert scale 20 items of the questionnaire, the mean, standard deviation and skewness values for each question item of the scale were taken and given in Table 5. Since the skewness values, which were examined in order to evaluate the conformity to the normal distribution, are in the range of +3 and -3, the data conform to the normal distribution. Providing the normality assumption makes it possible to perform factor analysis.

Table 5: Mean, standard deviation and skewness value of the scale

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness
I spend a lot of money and I love a lot.	248	2,61	1,236	0,182
I don't care about anyone, I do it for myself	248	2,65	1,244	0,056
I give importance to brand in my shopping.	248	3,25	1,096	-0,472
I give importance to quality in my shopping.	248	4,31	0,756	-1,606
Price is important in my shopping.	248	3,7	0,956	-0,603
Persuasion by the seller is important in shopping.	248	2,97	1,053	0,044
Economic situation is important in shopping.	248	3,9	0,881	-1,207
I give importance to advertisement in shopping.	248	3,11	1,125	-0,104
It is important to have a tariff for use.	248	3,31	1,028	-0,269
Promotion is important when shopping.	248	2,77	1,173	0,077
The reputation of the company is important when shopping.	248	3,12	1,004	-0,133
Fashion is important when shopping.	248	2,77	1,167	0,157
It is important that I like the products myself.	248	4,22	0,785	-1,569
It is important that my family likes it.	248	3,32	1,057	-0,313
It is important that my friends like it.	248	2,88	1,097	0,028
It is important that the group I admire likes it.	248	2,7	1,17	0,14
It is important that it is suitable for my culture.	248	3,43	1,07	-0,749
It is important that my shopping is appropriate for my age.	248	3,58	0,966	-0,667
It is important that my purchases are suitable for my profession.	248	3,19	1,157	-0,258
Color and model are important in my shopping.	248	3,03	1,169	-0,232

Reliability analysis:

In the study, reliability analysis was applied for the consisting of 20 articles scale question on a 5-point Likert-type , excluding demographic characteristics.

Cronbach's Alpha	N of Items
0,877	20

The Cronbach's Alpha value obtained at the end of the reliability analysis, in other words, the overall reliability was calculated as 0.877. Since this value is greater than the acceptable limit of 0.7, it is possible to say that the scale is reliable.

Factor analysis:

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,828
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	2323,531
	Df
	171
	Sig.
	0,000

Before factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test were applied to determine whether the sample size was sufficient. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test showed that the sample size was sufficient for factor analysis (KMO value 0.828) in the principal components analysis applied to the data obtained from the responses of the participants to the questions consisting of 20 items of a 5-point Likert-type scale, which constitute the third part of the questionnaire and are evaluated to determine which factors consumers consider while shopping. The result of Bartlett's Test, which was performed to determine whether the data belonging to Likert type variables were normally distributed, was also significant ($p < 0.000$).

As a result of the factor analysis of the Likert-type scale questions consisting of 20 items, the factor load of the question "In the goods and services I will buy; what is important for me is that I like myself" (Question 13) was excluded from the analysis because the factor load was below 0.4. The results of the factor analysis applied to the remaining 19 questions are given in Table 6. This table shows the factor loadings of the 4 sub-dimensions obtained as a result of the factor analysis.

Reliability analysis was applied to the remaining 19 items as a result of the factor analysis and Cronbach's Alpha value was found to be 0.8805. The internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha values) obtained as a result of the reliability analysis for the four sub-dimensions are 0.8775, 0.7747, 0.7027 and 0.7134 respectively. It is seen that the sub-dimensions have a high level of reliability. It can also be said that the sub-dimensions measure a single construct and have construct validity.

Table 6: Factor loadings of the scale

	F1	F2	F3	F4
It is important that the group I aspire to like it.	0,719			
It's important that my friends like it.	0,675			
Color and model are important.	0,674			
Company reputation is important.	0,673			
It is important for the seller to convince.	0,653			
Publicity is important.	0,648			
Fashionable is important	0,629			
It's important that my family likes it.	0,562			
It's important that it's appropriate for my age.		0,759		
It is important that it fits my culture.		0,691		
It is important to have a usage tariff.		0,567		
It is important that it is suitable for my profession.		0,511		
The economic situation is important.			0,811	
Price matters.			0,761	
Advertising is important.			0,556	
I don't care about anyone				0,886
I spend a lot of money and love a lot.				0,858
Brand is important.				0,554
Quality matters.				0,522
Percent explained variance	22	13,62	13,59	11,77
Stacked percentage explained variance	22	35,62	49,21	60,98
Cronbach's Alpha	0,8775	0,7747	0,7027	0,7134
General Cronbach's Alpha = 0.8805				

According to the factor analysis, it was observed that the 19-question scale consisted of 4 factors. These four factors explained 60.68% of the total variance. Factor loadings for each question are given in the table. According to the results of the reliability analysis for each factor, the Cronbach's Alpha value for the first factor was found to be 0.8775. This value shows that the factor is reliable. There are eight questions under the first factor. When all of these questions are used together, Cronbach's Alpha value is 0.8775. It explains 22% of the total variance.

There are 4 questions under the second factor and when all these questions are used together, Cronbach's Alpha value is found to be 0.7747. It shows that the factor is reliable. It explains 13.62% of the total variance.

There are 3 questions under the third factor and Cronbach's Alpha value was calculated as 0.7027. It explains 13.59% of the total variance.

When the four questions under the fourth factor are used together, Cronbach's Alpha value is 0.7134. This value is also considered to be within reliable limits. It explains 11.77% of the total variance.

Table 4 shows that when all factors are used together, Cronbach's Alpha value is 0.8805.

Table 7: Correlations between the sub-dimensions of the scale and the overall mean

Dimensions	N	Mean	Std Dev.	General	F1	F2	F3	F4
General	248	3,18973	0,60879	1,0000				
F1	248	2,94456	0,81667	0,91939 0,0001	1,0000			
F2	248	3,37802	0,81701	0,76173 0,0001	0,64363 0,0001	1,0000		
F3	248	3,57258	0,78625	0,67833 0,0001	0,52541 0,0001	0,49204 0,0001	1,0000	
F4	248	3,20464	0,80717	0,45555 0,0001	0,23493 0,0002	0,05489 0,3894	0,13838 0,0294	1,0000

The correlations and descriptive statistics between the sub-dimensions and the overall mean of the scale are presented in Table 7. It is seen that all of the correlations are statistically highly significant ($p < 0.01$). In addition, there are positive correlations between the sub-dimensions and the overall score of the scale, which can be considered quite high.

Table 8: Test of differences of demographic characteristics according to factors and overall

	General		F1		F2		F3		F4	
	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev
EDUCATION										
Primary Education ¹	3,53	0,39	3,5	0,5	4,06	0,32	3,63	0,77	2,97	0,82
High School ²	3,39	0,56	3,14	0,75	3,63	0,67	4,03	0,63	3,16	0,97
Associate Degree & Undergraduate ³	3,19	0,6	2,99	0,78	3,36	0,86	3,45	0,71	3,21	0,78
Postgraduate ⁴	2,87	0,6	2,46	0,86	2,96	0,75	3,26	0,91	3,3	0,62
F/p	8,23	0,0001	8,96	0,0001	8,97	0,0001	12,42	0,0001	0,51	0,6771
Comparison		1,2>3,4		1,2>3>4		1,2>3,4		2,1>3,4		
INCOME										
1501-3000 ¹	3,36	0,56	3,15	0,76	3,67	0,66	3,78	0,65	3,14	0,92
3001-5000 ²	3,23	0,63	3,01	0,87	3,47	0,77	3,64	0,76	3,16	0,81
Over 5001 ³ TL	3	0,57	2,71	0,73	3,04	0,88	3,33	0,86	3,32	0,71
F/p	6,49	0,0018	5,75	0,0036	12,33	0,0001	6,73	0,0014	1,26	0,2862
Comparison		1,2>3		1,2>3		1,2>3		1,2>3		
MARITAL STATUS										
Single	3,22	0,64	2,91	0,93	3,32	0,84	3,59	0,7	3,43	0,83
Married	3,18	0,59	2,96	0,76	3,41	0,8	3,56	0,83	3,09	0,77
t/p	0,48	0,6337	-0,43	0,671	-0,74	0,4606	0,27	0,7894	3,18	0,0016
WORK STATUS										
Not working	3,05	0,66	2,77	0,81	3,13	0,88	3,75	0,59	3	0,87
Working	3,21	0,6	2,97	0,82	3,41	0,8	3,55	0,81	3,23	0,8
t/p	-1,33	0,1858	-1,22	0,2255	-1,75	0,0811	1,27	0,2039	-1,46	0,1466

The four main factors formed as a result of the factor analysis and whether there is a relationship between general and education level, income level, marital status and employment status were analyzed and the results are presented in Table 8.

As seen in the F/p row for general, the p value of the F test is calculated as 0.0001. Since this value is less than the significance level 0.05, the p value is significant. In other words, statistically, there is a difference between the general average of the factors and the education levels. We look at the comparison column to understand which education level is different from the factors that consumers consider when shopping. There is no difference between primary and high school education levels, and between undergraduate and postgraduate education levels. However, there are differences between primary and high school education levels and between undergraduate and postgraduate education levels. In other words, there is a statistically significant difference between the average of 2.87 for postgraduate and 3.53 for primary education in terms of the overall average of the factors.

Likewise, the p value of the F test indicates that there is a statistically significant difference between Factor 1 and educational levels at the 0.05 level of significance. There is no difference between primary and high school education levels, and between undergraduate and postgraduate education levels. However, there are differences between primary and high school education levels with undergraduate and graduate education levels. In other words, there is a statistically significant difference between the average of 2.26 for postgraduate and 3.50 for primary education in terms of the general average of the factors.

As seen in the table, Factor 2 and Factor 3 also show the same difference. According to Factor 2, while the average of primary education level is 4.06, the average of postgraduate education level is 2.96 and statistically significantly different from each other.

Since the p value of the F value of Factor 4 is $0.6771 > 0.05$, Factor 4 does not show a statistically significant difference according to education levels.

As seen in the F/p row for the general according to income levels, the p value of the F test is calculated as 0.0018. There is a statistical difference between 5.000 TL and above income level and other income levels. Similarly, for factor 1, factor 2 and factor 3, the income level of 5.000 TL and above is different from the others.

There is no statistically significant difference between the general averages of the factors according to marital status. Since the p value of the t-test is 0.6337, which is greater than the significance level of 0.05, there is no difference between married and single respondents in terms of the general average of the factors. As it is clearly seen from the table, there is no difference in terms of factors 1, 2 and 3 according to marital status. However, since the p value of the t-test of factor 4 is $0.0016 < 0.05$, there is a statistically significant difference between married and single individuals. The mean of factor 4 for single individuals is 3.43, which is higher than the mean of 3.09 for married individuals.

When analyzed according to employment status, it can be said that all t-test p values are greater than the 0.05 level of significance, so it can be said that there is no statistically significant difference in terms of general and factors according to employment status.

Table 9: Factor mean for global brand expression and detergent used

	General		F1		F2		F3		F4	
	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev	Ort	Std Dev
Global Brand Expression										
Product Quality	3,31	0,57	3,08	0,75	3,50	0,71	3,67	0,77	3,31	0,86
Company's Reputation Seygünlüğü	2,91	0,42	2,53	0,35	3,19	0,80	3,19	1,17	3,17	0,86
Guaranteed	3,35	0,67	3,26	0,95	3,79	0,83	3,72	0,79	2,81	0,73
Variety of Options	2,99	0,60	2,72	0,90	3,44	0,89	3,33	0,80	2,83	0,65
Awareness Recognition	2,93	0,61	2,61	0,84	3,00	0,92	3,39	0,72	3,15	0,68
Design and Model Difference	3,45	0,85	3,45	1,03	3,45	0,96	3,87	0,45	3,15	0,80
F/p	4,84	0,0003	4,86	0,0003	4,69	0,0004	2,12	0,0641	1,83	0,1084
Detergent Used										
Omo	3,22	0,55	2,96	0,73	3,51	0,70	3,60	0,75	3,17	0,76
Rinso	2,99	0,50	2,73	0,72	2,89	0,96	3,55	0,77	3,19	0,64
Alo	3,19	0,55	2,95	0,65	3,52	0,84	3,61	1,18	3,00	0,85
Ariel	3,09	0,67	2,79	0,98	3,26	0,73	3,35	0,73	3,33	0,69
Persil	3,15	0,66	3,02	0,81	3,28	1,17	3,58	0,80	2,97	0,55
Tursil	3,07	0,43	2,63	0,53	3,35	0,60	3,50	0,73	3,33	1,23
ABC	3,64	0,65	3,54	0,84	3,68	0,77	4,02	0,50	3,50	1,01
EtiMatik	3,01	0,49	2,74	0,54	3,36	0,67	3,38	0,70	2,94	0,83
Other	2,92	0,71	2,63	0,96	3,25	0,95	3,21	0,85	2,97	0,66
F/p	3,56	0,0006	3,49	0,0008	2,41	0,0160	2,30	0,0219	1,43	0,1866

The overall average of the factors differs according to what the global brand means. Since the p value of the F test is $0.0003 < 0.05$, there is a statistically significant difference. In the question of what the global brand means, the mean for company reputation is the lowest with 2.91, while the mean for design and model difference is the highest with 3.45.

According to the F test p values for Factor 1 and Factor 2, there is a difference in the 95% confidence interval in terms of what the global brand means. There is no difference between Factor 3 and Factor 4 in terms of what global brand means.

According to the overall average of the factors and the F test p value of Factor 1, Factor 2 and Factor 3 statements, the detergents currently used are different from each other on brand basis.

CONCLUSION

This study, which aims to reveal the perspective of local consumers on global brands and the factors affecting their purchasing decisions, was applied to a total of 248 people over the age of 20 in Antalya city center. The majority of the consumers participating in the survey are associate's and bachelor's degree graduates with 51.21%. 3.001-5.000 is the highest income group with 43,55% and 5.001 and above is the second highest income group with 32,26%. 66,13% of the majority are married women and 88,31% are working women.

In response to the question asked to determine the detergent brand currently used by the consumers participating in the research; Omo is the most used detergent as a global brand, followed by Ariel, also a global brand. ABC, a Turkish brand, is among the brands preferred by a small number of consumers. Another different result from the research is that Eti Matik, a detergent that does not contain chemical elements, is the product used by a certain percentage of consumers.

The question asked to the participants in the research to determine what a global brand means; The option of expressing the quality of the product had the highest percentage with 57.26%. Awareness / recognition was the second option with 25.00%.

As a result of the percentages mentioned above, global brands are the most important criteria for the majority of consumers in their detergent purchasing decisions. Global brand refers to recognition and quality. The finding of Cop and Bekmezci (2005) that consumers prefer products with high awareness in their detergent choices is similar to the finding of this study.

Consumers prefer global brands in their purchasing decisions because of their quality. In addition, ABC, which is the choice of a small number of consumers, can be the reason for the preference of consumers who attach importance to national elements. Unfortunately, chemicals, which have recently been found in almost all products and threaten human health, cause the more conscious and health-conscious consumer mass to seek completely organic products. The fact that some of the consumers who participated in the research preferred the chemical-free product named Eti Matik explains this situation.

Another finding determined in line with the objectives of the study is the influence of social, personal and economic factors on consumers' purchasing decisions. Although consumers' preferences are in favor of global brands, it is seen that social, personal and economic factors affect their purchases on global brands. In the factor analysis of the questions asked to the participants, "the effect of social factors on purchase decisions", "the effect of personal factors on purchase decisions" and "the effect of economic factors on purchase decisions" were evaluated in terms of demographic characteristics. It is seen that women with similar income level, similar job status and similar education level make similar purchase decisions by being influenced by social, personal and economic factors. Another factor in the factor analysis, "brand and quality perception in purchase decisions" is similar and does not differ in all income levels, education levels and job status. Regardless of the situation, brand and quality are given importance in purchasing decisions and this phenomenon is important in purchasing decisions. However, brand and quality perception differs according to marital status. In the research conducted by Arslan, Doruk and Burdurlu (2009), it was found that married women attach more importance to the brand, but single women do not consider the brand very important, while in this study, it was found that brand and quality are very important for single women, while brand and quality are not very important for married women.

As a result, consumers make purchasing decisions mostly on global brands because they believe that global brands are of higher quality. Although they prefer global brands, their preferences are influenced by social, personal and economic factors. Brand and quality perception is another factor that influences consumers' purchasing decisions. As a result of the research, the following recommendations can be made to businesses:

- ✓ Global brands need to give importance to social, personal and economic elements of consumers in their marketing mix.
- ✓ To sustain the consumer's perception of the quality of the global brand and to create more trust in the global brand by increasing the quality of the product and further strengthening this perception of the consumer.

REFERENCE

- Altınbaşak Farina, İpek ve diğerleri (2013). Küresel Pazarlama, 1.Baskı, Ankara: Saray/Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bender, Peter Urs ve George Torok (2000). Power Marketing, 1.Basım, İstanbul: Kapital/MediaCat.
- Candemir, Aykan ve Ali Erhan Zalluhoğlu, (2009), Glokal Ürün ve Marka Stratejilerinin Değerlendirilmesi, "Algida" İzmir Örneği, 14. Ulusal Pazarlama Kongresi Küreselden Yerele... Glokal Pazarlama Bildiriler Kitabı Bozok Üniversitesi, s.230-243.
- Çakır, Fatma, Mesut Çakır ve Özden Gürsoy (2011). "Global İşletmelerin Yerel Ürün Kararları ve Tüketicilerin Satın Alma Davranışı Üzerine Etkisi", Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2009, Cilt: 3, Sayı: 2, s.107-116.
- Çakırer, Mehmet Akif (2013). Marka Yönetimi ve Marka Stratejileri, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Derin, Erdem (2011). Pazarlama Dahisi Olun, İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Durmaz, Yakup (2008). Tüketici Davranışı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Durmaz, Yakup ve Süleyman Ertürk (2016). "Marka Uygulamaları ve Önemi", International Journal of Academic Values Studies, 2015, Sayı: 2, s.82-93.
- Erdoğan, Bayram Zafer ve diğerleri (2012). Pazarlama Yönetimi, 1. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kavak, Bahtışen ve Taner Sığındı (2012). “Pazarlama’daki Ürün Sınıflandırmasına İlişkin Bir Yazın İncelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1983, Cilt:30, Sayı:1, s.49-67.

Koç, Erdoğan (2015). Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri Global ve Yerel Yaklaşım, 6.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Koçoğlu, Cenk Murat ve Aydoğan Aydoğdu (2017), “Küresel Pazarlama Kapsamında Glokal Pazarlama Stratejilerinin Marka Sadakati Üzerine Bir Araştırma”, Asos Journal Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2013, Sayı: 44, s.218-235.

Mucuk, İsmet (2013). Temel Pazarlama Bilgileri, 4.Basım, İstanbul: Hiperlink/Türkmen Kitapevi.

Onurlu, Özlen ve Nergiz Zülfügarova (2016). “Küresel Markaların Yerel Pazarlardaki Reklam Stratejileri ile Kültürel Farklılıklar Arasındaki İlgili Üzerine Bir Uygulama”, Öneri Dergisi, 1994, Cilt: 12, Sayı: 45, s.491-513.

Otay, Filiz (2001). “Pazarlama İletişiminde Global Pazarlama Stratejisi”, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 1999, Cilt: 1, Sayı:4, s.99-106.

Taşkın, Çağatan ve Ömer Akat (2010). “Tüketici Temelli Marka Değerinin Yapısal Eşitlik Modelleme ile Ölçümü ve Dayanımlı Tüketim Malları Sektöründe Bir Araştırma”, İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 2, s.1-16.

Torlak, Ömer ve diğerleri (2013). Pazarlama İlkeleri, 1.Basım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tülümen, Merve (2015). Özel Markalı Ürünlerin Perakendeci Firmalar Açısından Önemi ve Deterjan Kategorisi Üzerine İnceleme, <https://www.slideshare.net/karahindiba/sunum-ykseklisans-proje>, (28.09.2017).

Uzkurt, Cevahir ve diğerleri (2013). Pazarlama İlkeleri, 1.Basım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yararlanılan internet siteleri

Ekinci, Mehmet Behzat (2002). Küreselleşmenin Ekonomik Boyutu ve İşletmelerin Bu Süreçteki Yeri, http://www.akademiktisat.net/calisma/kuresellesme/kuresellesme_isletmeler.htm, (21.03.2017).

İNCE, Mehmet Enes (2013). Marka Kavramı ve Dünya’daki ve Türkiye’deki Değerli Markalara Bir Bakış, <http://www.kto.org.tr/d/file/marka-kavrami-ve-dunya%E2%80%99da-ki-ve-turkiye%E2%80%99de-ki-degerli-markalara-bir-bakis.pdf>, (25.02.2017).

Serttaş, Aybike (2010). Küreselleşmenin Ötesi Glokalleşme, www.huseyinsevitopuz.blogspot.com/2010/05/kuresellesmenin-otesi-glokallesme, (28.03.2017).

Uyanık, Celalettin (2012). Pazarlama, www.celalettinuyanik.com/wp-content/uploads/2012/05/pazarlama.docx, (01.02.2017).

Üniversite Öğrencisi Spor Seyircilerinin Siber Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi

Investigation of Cyberbullying Behaviors of University Student Sports Spectators

ÖZET

Spor Seyircisi; bir müsabakayı izleyen kişiye, taraftar ise; bir spor kulübünü takip edip onu destekleyen bireylere denir. Taraftarlık sosyal hayatın pek çok alanında kendini göstermektedir. Taraftarlığın oluşabilmesi için değerleri farklı olan birden fazla düşünce bulunmalıdır. Taraftar kendi düşüncesini karşı taraftan farklı hisseden ve değerlerinin farkındalığıdır. Teknolojinin kötü niyetli bireyler tarafından kullanılması geleneksel zorbalığın sanal ortamlarda yaşanan siber zorbalığa dönüşmesine neden olmuştur. Bu çalışmanın amacı, farklı branş seyircisi olan Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi öğrencilerinin, siber zorbalık davranışlarının incelenmesidir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisinde öğrenim gören 300 akademi öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı, kişisel bilgi formu ve Karaca (2019) tarafından geliştirilen "siber zorbalık davranışları ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde One Way ANOVA ve Tukey testleri kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, çalışmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri ile müsabaka izleme sıklığı arasındaki anlamlı sonuç bulunmuştur. Araştırmaya katılan Katılımcıların %40,66'sı futbol, %33,66'sı basketbol, %17,3'ü voleybol, %4,6'sı hentbol ve %3,6'sı ise diğer branşların spor seyircisidir. Çalışmaya dahil edilen akademi öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile tercih ettiği spor branşı değişkeni arasında ki sonuca bakıldığında, siber zorbalık ile spor branşı değişkeni arasında anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Siber zorbalık ile futbol branşı seyircilerinin zorbalık skorlarının basketbol, voleybol, hentbol ve diğer spor branşı seyircileri siber zorbalık dereceleri anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Spor, Siber Zorbalık, Basketbol, Futbol

ABSTRACT

Sports Spectator; to the person watching a competition, if it is a fan; individuals who follow and support a sports club. Advocacy manifests itself in many areas of social life. In order for partisanship to occur, there must be more than one thought with different values. The fan is someone who feels his own opinion different from the other side and is aware of his values. The use of technology by malicious individuals has led to the transformation of traditional bullying into cyberbullying in virtual environments. The aim of this study is to examine the cyberbullying behaviors of Gendarmerie and Coast Guard Academy students who are spectators of different branches. In this research, screening model was used. The universe of the study consists of 300 academy students studying at the Gendarmerie and Coast Guard Academy. The data collection tool, personal information form and the "cyberbullying behaviors scale" developed by Karaca (2019) were used. One Way ANOVA and Tukey tests were used in the analysis of the data. According to the results of the study, a significant result was found between the cyberbullying levels of the students participating in the study and the frequency of watching the competition. 40.66% of the participants who participated in the research were football, 33.66% were basketball, 17.3% were volleyball, 4.6% were handball and 3.6% were sports spectators of other branches. When the result between the cyber bullying levels of the academy students included in the study and the preferred sports branch variable was examined, a significant result was reached between cyber bullying and the sports branch variable. With cyberbullying, it was observed that the bullying scores of football branch spectators were significantly higher than the cyberbullying scores of basketball, volleyball, handball and other sports branch spectators

Keywords: Sports, Cyberbullying, Basketball, Football

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik cihazların hayatımıza girmesi hayatımızı kolaylaştırmış ve yaşamımızda çok önemli bir yer edinmiştir. Bu teknolojinin özellikle bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar yaşamımızdaki zorlukları kolaylaştırmışlardır (Çalışkan ve ark., 2017). Bu teknolojik gelişmeler internet ortamında sergilenen bir çeşit saldırganlık türü olan siber zorbalık çok yaygınlaşmış ve insanlığın önemli sorunlarından biri haline gelmiştir (Tanrıku, 2015). Zorbalık başkasına rahatsızlık verme, kasıtlı olarak zarar verme ve yaralama olarak tanımlanmıştır (Olweus, 1994). Zorbalığın başka bir tanımına göre karşısındaki bireyi incitmek, dengesiz bir güç uygulamak, haksız bir şekilde acı verme isteği olarak tanımlanmaktadır (Rigby, 2011). Siber Zorbalık ise internet vasıtası ile başka birisine zarar verme amacıyla yapılan davranışların teknoloji ile yapılmasıdır (Belsey, 2019). Siber zorbalık teknoloji yardımı ile kimlik saklayarak karşı tarafa saldırı, hakaret, zorbalık, tehdit eylemlerinde bulunmak olarak tanımlanabilir (Breivik ve Olweus, 2006).

Emsal Öztürk¹ 

How to Cite This Article

Emsal, Ö. (2023). "Üniversite Öğrencisi Spor Seyircilerinin Siber Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2248-2251. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.67809>

Arrival: 21 December 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğr. Gör. Dr., JSKA, Ankara, Türkiye

Teknolojinin kötü niyetli bireyler tarafından kullanılması geleneksel zorbalığın sanal ortamlarda yaşanan siber zorbalığa dönüşmesine neden olmuştur (Karaca vd., 2021). Teknoloji kullanılarak zorbalık yapanlara siber zorba, bu durumdan zarar gören bireylere ise siber mağdur tanımı yapılır (Betts, 2015). Aynı zamanda siber zorbalık, sosyal ortamda gerçekleşen saldırganlığın yeni iletişim teknolojileri vasıtasıyla yapılması, elektronik iletişim araçlarının diğer kişilere zarar vermek amacıyla kullanılması olarak da tanımlanmaktadır (Lacey, 2007; Willard, 2007). Birey saldırganlığını, intikam hissini ya da teknolojik gücünü göstermek için siber zorbalık yapabilir (Vandebosh ve Cleemput, 2007). Siber zorbalık diğer türde zorbalık ile farklılık göstermektedir. Siber zorbalıkta fiziksel bir ortama gerek yoktur. Siber zorbalık fiziksel zorbalığa göre fazlası ile daha kolay cesaret edilir (Patchin ve Hinduja, 2006).

Spor Seyircisi; bir müsabakayı izleyen kişiye denmektedir. Taraftar ise; bir spor kulübünü takip edip onu destekleyen bireylere denir (Şahin,2002). Taraftarlık sosyal hayatın pek çok alanında kendini göstermektedir. Taraftarlığın oluşabilmesi için değerleri farklı olan birden fazla düşünce bulunmalıdır. Taraftar kendi düşüncesini karşı taraftan farklı hisseden ve değerlerinin farkındalığıdır (Budak, 2004).

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, Üniversite öğrencisi olan spor seyircilerinin siber zorbalık davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelindedir. Birden fazla değişkenin arasında değişim olup olmadığını ve bu değişimin seviyesini belirlemek maksadı ile yapılan bir araştırmadır (Karasar, 2015).

Evren-Örneklem

Çalışma evrenimizi seyircisi olduğu spor faaliyetleri seyircisi olup, aktif olarak bu faaliyetlere katılan ve üniversiteye devam eden spor seyircileri oluştururken, araştırmanın örneklemini Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisinde öğrenim gören tesadüfi yöntemle seçimi belirlenmiş, izlemeyi tercih ettiği branşın spor seyircisi olan 300 akademi öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üniversite öğrencisi olan spor seyircilerinin siber zorbalık davranışlarının incelenmesi amacı ile Kişisel Bilgi Formu ve Siber Zorbalık Davranışları Ölçeği tercih edilmiştir. Siber zorbalık ölçeği Karaca (2019) tarafından geliştirilen, tek boyut ve 7 maddeden oluşmuştur. Ayrıca ölçek 5' li likert tipinde oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmadaki veriler SPSS 24.0 programında analiz edilmiştir. Çalışmanın verileri normal dağılım göstermiş olup, One Way ANOV testi ile analizler yapılmıştır. Ortalama puanlarının karşılaştırmasında ise Tukey testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgilerine Dair Frekans Analizi

Branş	N	%
Futbol	122	40,66
Basketbol	101	33,66
Voleybol	52	17,33
Hentbol	14	4,66
Diğer	11	3,66
Müsabaka İzleme Sıklığınız Nasıldır?		
Nadiren	103	34,33
Sık Sık	142	47,33
Ara Sıra	65	21,66

Araştırmaya katılan Katılımcıların %40,66'sı futbol, %33,66'sı basketbol, %17,3'ü voleybol, %4,6'sı hentbol ve %3,6'sı ise diğer branşlarda spor yapmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin %34,3'ünün nadiren, %47,3'ünün sık sık, %21,6'sının ise ara sıra müsabaka izledikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bireylerin %48,3'ü müsabakaları oturarak, %7,6'sı ayakta, %27,9'u önemli pozisyonlarda ayağa kalkarak ve %15,9' u ise bazen oturarak bazen ayakta izlediğini belirtmiştir.

Tablo 2. Spor "Seyircilerinin Siber Zorbalıklarının Branş Durumu Değişkenine Göre Analizi

	Branş	N	X	SS	F	P	Tukey HSD
Siber Zorbalık	Futbol1	122	1,3458	,56931	6,578	0,003*	1-2
	Basketbol2	101	1,1078	,64398			1-3
	Voleybol3	52	1,0832	,25541			1-4
	Hentbol4	14	1,0133	,21679			1-5
	Diğer5	11	1,0067	,27889			

Çalışmaya dahil edilen akademi öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile tercih ettiği spor branşı değişkeni arasında ki sonuca bakıldığında, siber zorbalık ile spor branşı değişkeni arasında anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Siber zorbalık ile futbol branşı seyircilerinin zorbalık skorlarının basketbol, voleybol, hentbol ve diğer spor branşı seyircileri siber zorbalık dereceleri anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Spor Seyircilerinin Siber Zorbalıklarının Müsabaka İzleme Sıklığı Değişkenine Göre Analizi

Siber Zorbalık	Müسابaka İzleme Sıklığı	N	X	SS	F	P	Tukey HSD
	Nadiren	103	1,2971	,67398	15,326	0,002	1-2
	Sık Sık	142	1,3	,89062			1-3
	Ara Sıra	65	1,2459	,68398			2-3

Tablo 3'e bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri ile müsabaka izleme sıklığı arasındaki yapılan analize bakıldığında, siber zorbalık düzeyi ile müsabaka izleme sıklığı arasında anlamlı sonuç bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan Katılımcıların %40,66'sı futbol, %33,66'sı basketbol, %17,3'ü voleybol, %4,6'sı hentbol ve %3,6'sı ise diğer branşlarda spor yapmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin %34,3'ünün nadiren, %47,3'ünün sık sık, %21,6'sının ise ara sıra müsabaka izledikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bireylerin %48,3'ü müsabakaları oturarak, %7,6'sı ayakta, %27,9'u önemli pozisyonlarda ayağa kalkarak ve %15,9' u ise bazen oturarak bazen ayakta izlediğini belirtmiştir.

Çalışmaya dahil edilen akademi öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile tercih ettiği spor branşı değişkeni arasında ki sonuca bakıldığında, siber zorbalık ile spor branşı değişkeni arasında anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Siber zorbalık ile futbol branşı seyircilerinin zorbalık skorlarının basketbol, voleybol, hentbol ve diğer spor branşı seyircileri siber zorbalık dereceleri anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Karaca (2019), Yaptığı çalışmasında futbol seyircilerinin siber zorbalık davranışlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mededović, ve Kovačević (2021), Yaptıkları çalışmalarında Futbol Hayranlığı ve Suç Tutumları Arasındaki ilişkiyi incelemiş ve futbol seyircisinin tüm suçlu tutum ölçeklerinde ve sürekli sadizmde daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taghiabadi ve Pirhadi (2022), Sosyal medyada nefret dilinin yayıldığı bir yer olduğu futbol seyircilerinin bundan etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca futbol seyircilerinin sosyal medyada diğer kullanıcılara yönelik suçlama, aşağılama ve hakaretler yaptıkları görülmüştür.

Çalışma sonucuna bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri ile müsabaka izleme sıklığı arasındaki yapılan analize bakıldığında, siber zorbalık düzeyi ile müsabaka izleme sıklığı arasında anlamlı sonuç bulunmuştur.

Altınok (2022), yaptığı çalışmasında 1029 spor seyircisinin Siber zorbalık davranışları ile müsabaka izleme sıklığı değişkeni arasındaki sonucu incelemiş çalışma sonucunda siber zorbalığın müsabaka izleme sıklığına göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Karaca (2019), Üniversite öğrencisi olan spor seyircilerinin siber zorbalık davranışlarını incelediği çalışmasında müsabaka izleme sıklığına göre siber zorbalığın arttığı sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

1. Siber zorbalığın spor seyircileri arasında minimum seviyeye ulaşması için üniversite öğrencilerine siber zorbalığı önleyecek eğitimler verilebilir.
2. Üniversitede sosyal medyada etik davranışlar ile ilgili broşürler dağıtılması üniversite öğrencilerinin siber zorbalığını azaltabilir.

KAYNAKÇA

Altınok, N. (2020). Spor Seyircilerinin Siber Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Üniversitesi).

Betts, L. R. (2015). Cyber bullying behaviours. Encyclopedia of Information Science and Technology içinde (ss. 6727–6735). doi:10.4018/978-1-4666-5888-2.ch661.

Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. *Recuperado el*, 5(5), 2010.

Breivik, K. & Olweus, D. (2006). Children of divorce in a Scandinavian welfare state: Are they less affected than US children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 61-74.

Budak, M. (2004). Türkiyede spor olgusunun kitle iletişim araçlarında sunumu:Futbol Fanatizm Milliyetçilik.(Master's thesis, Ege Üniversitesi).

Doğan, Y., & Karaca, Y. (2019). An Analysis on Bullying Behaviors of the Sports Spectator Students of Faculty of Sports Sciences. *Journal of Education and Training Studies*, 7(11).

- Çalışkan, N., Yalçın, O., Aydın, M. & Ayık, A. (2017). BÖTE öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(22), 111-125.
- Karaca, M., Mutlu, T., & Gencer, G. (2021). Siber mağduriyet: Kavramsal bir çalışma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 177-191.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karaca, Y. (2019). Spor seyircilerinin zorbalık davranışlarının incelenmesi (futbol taraftarı örneği). *International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 15,288-299.
- Međedović, J., & Kovačević, U. (2020). Sadism as a key dark trait in the link between football fandom and criminal attitudes. *Journal of Individual Differences*.
- Patchin, j. W., & Hinduja ,S. (2006) Bullies move beyond the schoolyard : A pre- liminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice* , 4 (2) ,148-169.
- Rigby, K. (2011). What Can Schools Do About Cases Of Bullying. *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Tanrikulu, İ. (2015). Siber Zorbalık Yapma Motivleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Kullanımlar ve Doyumlar Kuramını Test Etme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Olweus, D. (1994). *Bullying At School: Long-Term Outcomes For The Victims And An Effective School-Based Intervention Program*, New York: Plenum Press
- Vandebosch ,H., & Cleemput, K.V. (2008) Defining cyberbullying :A Qualitative research into the perceptions of youngsters .*Cyberpsychology and Behavior* .Volume 11 (4) , 499-503 .

Göçü Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi

Review of Studies on Gender and Gender Roles in Migration

ÖZET

Göç tarihine baktığımızda Türkiye, Cumhuriyet öncesi dönemde 1492 yılından beri göç alan bir ülkedir. TÜİK' in verilerine göre son 15 yılda Türkiye' de 3,3 milyon yabancı uyrukunun ikamet izni aldığı görülmektedir. Bu durum da göç ve göçmenler ile ilgili araştırmalara olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, göçün deneyimlenmesinin ve algılanmasının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin ve göçün toplumsal cinsiyet rollerine etkisinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda göçü cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alan araştırmaların belirlenmesi için Google Akademik veri tabanından "göç", "göçün etkisi", "göç ve kadın", "göç ve toplumsal cinsiyet", "göç ve erkek", "Türkiye' de göç" kavramları; YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından "göç", "göç ve toplumsal cinsiyet", "göç ve kadın", "göç ve cinsiyet" kavramları, Dergi Park veri tabanından "göç", "göçün etkisi", "toplumsal cinsiyet" kavramları aratılarak 25 çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmaların tamamı yurt içi literatürde yer almaktadır. Çalışmaların analizi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Son yıllarda kadın göçmen sayısı, erkek göçmen sayısına kıyasla önemli oranda artış göstermiştir. Bu durum literatürde "göçün kadınlaşması" kavramı olarak yer almaya başlamıştır. Orta Doğu ülkelerinden Türkiye' ye göç etmiş olan göçmen kadınlar, göç etmeden önceki baskıcı toplumsal cinsiyet rollerinin azalarak daha özgür bir yaşam sürebilmektedir. Göçmen kadınlara erkeklere oranla daha fazla toplumsal cinsiyet rolü atfedilmektedir. Bu durumda göçmen kadınların göç süreçlerini erkeklerden daha zorlu şekilde deneyimledikleri düşünülmektedir. Bu da göç konusunda kadınları ele alan çalışmaların arttırıcı bir etmen olmuştur. İncelenen çalışmalar sonucunda göçmen kadınların ve göçmen erkeklerin ortak olarak şiddet, istismar, emek sömürüsü, dışlanma gibi sosyal zorluklara maruz kaldıkları görülmektedir. Sadece göçmen erkeklere yönelik yapılan araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Göçmen erkekler ile ilgili çalışmaların çeşitlendirilmesi ve arttırılması, literatüre büyük katkı sağlayacaktır. Göçmenlerin karşılaştıkları zorluklardan en az hasarla hayatlarına devam edebilmeleri, göç ettikleri topluma sağlıklı bir şekilde adapte olabilmeleri açısından göçmenler ile ilgili psikolojik ve sosyal destek programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göç ve Toplumsal Cinsiyet, Göç ve Kadın, Göç ve Erkek

ABSTRACT

When we look at the migration history, Turkey is a country that has been receiving immigration since 1492 in the pre-Republican period. According to the data of TURKSTAT, it is seen that 3.3 million foreign nationals have obtained a residence permit in Turkey in the last 15 years. This situation increases the need for research on migration and immigrants. The aim of this study is to examine and evaluate whether the experience and perception of migration differ according to gender and the effect of migration on gender roles. For this purpose, migration in terms of gender and gender roles to determine the research of the Google Academic Database "Migration", "Effect of Migration", "Migration and Women", "Migration and Gender", "Migration and men", "migration in Turkey" concepts; The concepts of "migration", "immigration and gender", "immigration and women", "immigration and gender" were searched from the database of YÖK National Thesis Center, and the concepts of "migration", "impact of migration", "gender" were searched from the Dergi Park database. work has been achieved. All of the accessed studies are included in the domestic literature. The findings obtained as a result of the analysis of the studies are as follows: In recent years, the number of female immigrants has increased significantly compared to the number of male immigrants. This situation has started to take place in the literature as the concept of "feminization of migration". Migrant women who have immigrated to Turkey from Middle Eastern countries can lead a more free life by reducing their oppressive gender roles before they migrate. Immigrant women are assigned more gender roles than men. In this case, it is thought that migrant women experience the migration process more difficult than men. This has been a factor that has increased the number of studies dealing with women on migration. As a result of the studies examined, it is seen that migrant women and migrant men are jointly exposed to social difficulties such as violence, abuse, labor exploitation and exclusion. Studies on migrant men only are very limited. Diversifying and increasing studies on migrant men will contribute greatly to the literature. It can be recommended to develop psychological and social support programs for immigrants so that they can continue their lives with the least damage from the difficulties they face and adapt to the society they migrate to in a healthy way.

Keywords: Migration, Migration and Gender, Migration and Women, Migration and Men

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK)' nun tanımına göre göç; ekonomik, toplumsal, siyasal nedenler ile kişilerin ya da toplulukların yaşadıkları ülkeden başka bir ülkeye, yaşadıkları yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmeleri, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlanmaktadır. Göç, küreselleşme, iç savaş, düşük seviyeli insani olmayan hayat koşulları, sağlık, çevresel faktörler, yıkıcı doğal afetler ve eğitim gibi çeşitli konulardaki yetersizlikler sebebi ile ülkeden ülkeye, kırsaldan şehirlere veya iller arası olarak gerçekleşebilmektedir (Sırım ve Demir, 2020). Türkiye'deki göçleri, iç göçler ve dış göçler olmak üzere iki başlık altında incenebilmektedir. İç göçler kendi içerisinde iki başlığa ayrılmaktadır. Bunlar mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri ve zorunlu veya gönüllü

Şule Aksoy¹ 
Zekavet Kabasakal² 

How to Cite This Article

Aksoy, Ş. & Kabasakal, Z. (2023). "Göçü Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2252-2258. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67876>

Arrival: 23 December 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı ABD, İzmir, Türkiye

² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İzmir, Türkiye

göçlerdir. Dış göçler; beyin göçleri, işçi göçleri ve mübadele göçleri olmak üzere üç farklı göç türünü kapsar (Koçak ve Terzi, 2012).

Türkiye tarihine baktığımızda sıklıkla iç göçlerin yaşandığı ve zaman zaman göç alıp veren bir ülke olduğunu görebiliriz. Literatürde yer alan çalışmalar genellikle 2010 yılı ve sonrasını kapsamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)' in verilerine göre Suriye' de yaşanan iç karışıklık sebebi ile Nisan 2011 ve Mart 2019 yılları arasında Türkiye' ye 3,6 milyon Suriyeli göçmen göç etmiştir. Bu durum Türkiye' de yapılan göç araştırmalarının artmasına ve Suriyeli bireyler örnekleminde yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Göç ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni sıklıkla ele alınan bir değişkendir. Son yıllarda “toplumsal cinsiyet” kavramının göç perspektifinde şekillenmesi de sık araştırılan bir konu haline gelmiştir. Cinsiyet, doğuştan sahip olunan biyolojik bir olguyu belirtirken toplumsal cinsiyet, bireyin belli bir cinse mensup olduğuna dair bilgiye, bu bilgi dâhilinde toplumsal durumlarda ve olgularda bireyden beklenenler ve toplumda bireyin içinde bulunması beklenen konumdur (Vatandaş, 2007).

Ülkemizde göç konusunda, özellikle son yıllarda cinsiyet değişkenini ele alan birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu toplum tarafından cinsiyeti ve erkeklerden daha fazla rol yüklenen toplumsal cinsiyet olgusu sebebi ile dezavantajlı görülen kadın örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile göçün deneyimlenmesinin ve algılanmasının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin ve göçün toplumsal cinsiyet rollerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri başlığı altında yer alan sistematik derleme yöntemi ile göçü cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alan çalışmalar analiz edilmiştir. “Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir en iyi araştırma kanıtını belirlemek için benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıda araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir” (Karaçam,2013, 26). Bu doğrultuda göçü cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alan çalışmalar değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalar Tablo1' de sınıflandırılarak analiz edilip raporlaştırılmıştır.

VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Göçü cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alan araştırmaların belirlenmesi için Google Akademik veri tabanından ‘göç’, ‘göçün etkisi’, ‘göç ve kadın’, ‘göç ve toplumsal cinsiyet’, ‘göç ve erkek’, ‘Türkiye’ de göç’ kavramları; YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ‘göç’, ‘göç ve toplumsal cinsiyet’, ‘göç ve kadın’, ‘göç ve cinsiyet’ kavramları, Dergi Park veri tabanından ‘göç’, ‘göçün etkisi’, ‘toplumsal cinsiyet’ kavramları aratılarak 25 çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmalardan 18’ i makale 6’ sı yüksek lisans tezi, 1’ i doktora tezidir. Ele alınan makalelerden 6’sı araştırma makalesi, 12’ si derleme makaledir. İncelenen çalışmalar ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Göçü Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Ele Alan Çalışmalar

Araştırma Kodu/ İsmi	Yazar(lar) ve Yıl	Çalışma Grubu	Ülke	Değişkenler	Veri Toplama Araçları	Araştırma ve Veri Analiz Yöntemleri
A1/ Göç Sürecinde Kadın	Şeker ve Uçan (2016)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A2/ Türkiye'nin Göç Rejiminde Toplumsal Cinsiyet Faktörü: Ugandalı Göçmen Kadınlar Örneği	Coşkun (2016)	21 Ugandalı kadın	Türkiye	Etnik köken	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A3/ Zorunlu Göç ve Toplumsal Cinsiyet: Suriyeli Kadınların Evlilik Deneyimleri	Gönül (2020)	İstanbul, Bursa ve İzmir illerinde yaşayan Suriye vatandaşı 13 kadın	Türkiye	Etnik köken	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A4/ İç Göç Sürecinde Birey Rollerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi	Yusuf ve Kara (2016)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A5/ Göç ve Kentleşme Sürecinde Kadınların "Görünürlüğü"	Buz (2009)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A6/ Göçün Kadınlaşması ve Göçmen Kadınların	Ulutaş ve Kalfa (2009)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi

Örgütlenme Deneyimleri						
A7/ Farklılık, Toplumsal Cinsiyet ve Kente Göç İkinci Kuşak Göçmen Kürt Kadınlarının Kimlik ve Cinsiyet Deneyimleri	Mengünoğlu (2006)	27 kadın	Türkiye	Etnik köken	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A8/ Toplumsal Cinsiyet Özellikleri Yönünden Göç	Erten ve Zincir (2018)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A9/ Göç Bağlamında Yurttaşlık ve Toplumsal Cinsiyet: Türkiye Kökenli Amsterdamlı Kadınların Yurttaşlık Deneyimleri	Öztan (2009)	53 kadın	Türkiye-Hollanda	Cinsiyet ve etnik köken	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A10/ Suriyeli Mültecilerin Değişen Toplumsal Cinsiyet Roller	Şeker (2019)	90 Suriyeli mülteci	Türkiye	Etnik köken	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A11/ Uluslararası Göçün Toplumsal Cinsiyet Boyutu: Karaman Örneği	Açıkalın (2018)	21 göçmen aile	Türkiye	Cinsiyet	Görüşme, kontrol listesi, gözlem	Betimsel analiz
A12/ Uluslararası Göç ve Kadın Sağlığı	Çaman ve Özvarış (2010)	2000- 2010 yılları arasında yapılmış göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A13/ Savaş, Patriyarka ve Kapitalizm: Türkiye’de Bulunan Suriyeli Kadınlar Örneği	Canoglu (2018)	24 Suriyeli kadın	Türkiye	Etnik köken ve cinsiyet	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A14/ Toplumsal Cinsiyet, Göç ve Sağlık	Varol (2018)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A15/ Türkiye’de Zorunlu Göç ve Toplumsal Cinsiyet: Suriyeli Mülteciler Hakkındaki Veriler Üzerine Bir Değerlendirme	Üstübcü (2020)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Etnik köken	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A16/ Türkiye’de Uluslararası Göç Sürecinde Geride Kalan Kadınlar: 1960- 1990 Denizli Örneği	Şimşek (2010)	Denizli’ de ikamet eden 30 kadın	Türkiye	Cinsiyet	Görüşme, görüşme formu	Nitel araştırma yöntemi
A17/ Zorunlu Göç Bağlamında Suriyeli Kadınların Ücretli İşgücüne Katılımında Toplumsal Cinsiyet Müzakeresi	Körükmez, Danış ve Kararkılıç (2022)	Suriye’ den göçen 48 kadın	Türkiye	Etnik köken ve cinsiyet	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A18/ Kadın, Göç ve Toplumsal Uyum: Mardin’deki Suriyeli ve Kuzey Iraklı Yezidi Kadın Göçmenlerin Göç Deneyimleri	Güçlüer (2022)	6 Suriyeli, 11 Yezidi kadın	Türkiye	Etnik köken	Görüşme, gözlem	Nitel araştırma yöntemi
A19/ Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Uluslararası Göç ve Kadın – Kırıkkale İli Örneği	Taştan (2020)	Mülteci ve sığınmacı 42 kadın	Türkiye	Cinsiyet	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A20/ Göçün Kadınlaşması: Göç Olgusuna Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bakmak	Kaypak (2017)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A21/ Türkiye’de Göç	Selim	15-49 yaş	Türkiye	Yaşanılan	Anket	Logit model

Kadınlaşıyor Mu?: Ekonometrik Bir Analiz	(2017)	arasında 21564 evli kadın		bölge, kadının yaşı, kadının eğitim durumu, kadının iş durumu, eşinin eğitim durumu, ailenin serveti, evlilik süresi ve hane halkı sayısı		
A22/ "Gitmek Mi Zor Kalmak Mı?": Avrupa'ya Erkek Göçü ve Geride Kalan Kadının Gözünden Göç Deneyimi	Beşpınar, Çelik, Kayalcıoğlu (2010)	Eşleri 1990'lardan sonra çeşitli Avrupa ülkelerine göç eden 30 kadın	Türkiye	Cinsiyet	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A23/ Zorunlu Göçün Görün(E)meyen Aktörleri: Temsil ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Sığınmacı Erkekler	Çarpar ve Yaylacı (2019)	Eskişehir'de ikamet eden 17 erkek sığınmacı ve zorunlu göç alanında çalışan beş saha görevlisi	Türkiye	Cinsiyet	Görüşme	Nitel araştırma yöntemi
A24/ Göç Sonucu Yaşanan Erkeklik Krizlerinin Bir Yüzü Olarak Erkekliğin Kaybı	Bozok (2019)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi
A25/ Göç Teorileri, Göçmen Emeği ve Entegrasyon: Kadınların Yeri	Dedeoğlu ve Gökmen (2020)	Göç konulu araştırmalar	Türkiye	Cinsiyet	Literatür tarama	Nitel araştırma yöntemi

Tablo 1' de göçü cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alan 25 çalışma yer almaktadır. Çalışmaların tamamında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve çalışmaların tümü yurt içi literatürde yer almaktadır. Çizelgede yer alan çalışmaların 18' inde kadınlar ve kadınların göçe dair deneyimleri, 2' sinde erkekler ve erkeklerin göçe dair deneyimleri incelenmiştir. 5 çalışma göçü hem kadın hem erkek toplumsal cinsiyet rolleri perspektifinden ele almıştır.

Göçü Kadın Cinsiyeti ve Kadınların Göçe Dair Deneyimleri Açısından Ele Alan Araştırmalara Yönelik Bulgular

A1 ve A5 kodlu çalışmalarda kadınların göç sürecinde iyi bir eş ve anne olmak, topluma daha hızlı uyum sağlamak, çalışma hayatına atılmak gibi çeşitli alanlarda, toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlara atfettiği roller altında daha ağır bir yüke sahip olduğunu ve erkeklere kıyasla dezavantajlı bir pozisyonda oldukları savunulmaktadır. A5 kodlu çalışmada, A1 kodlu çalışmaya ek olarak kadınların genellikle toplumsal cinsiyet rolleri sebebi ile iş gücüne katılmadığı ve ev içi çalışmalarının da görünür olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

A6, A19 ve A20 kodlu çalışmalarda kadınların cinsiyetleri ve toplumsal cinsiyet rolleri bakımından ayrımcılığa uğradıkları, buna ek olarak göçmen statüsüne dahil olmaları açısından uğradıkları ayrımcılığın arttığı ve bunların sonucunda kadınların ev içi hizmet ve fuhuş sektörlerinde ağır, olumsuz yaşam koşullarında yaşamak zorunda bırakıldığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmalar göçmen kadınların hizmet sektöründe yer almaya başlaması ile birlikte kadınların göç oranının arttığını ortaya koymaktadır. A25 kodlu çalışmada bu sonuç desteklenmekte ve kadınların günümüzde göç hareketlerinde aile üyesi konumunda değil, tek başlarına hareket eden göçmen bireyler olarak görüldüğü öne sürülmektedir. A21 kodlu çalışmada ülkemizde 15-49 yaş aralığında evli kadınların göç etmesinin yordayıcıları olan değişkenlerin; yaşanan yer, kadının yaşı, eğitim seviyesi, çalışır olma durumu, eşinin eğitim seviyesi, mal varlığı ve evlilik süresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. A12 kodlu çalışma göçmen kadınların çalışma hayatlarında sıklıkla ruhsal, fiziksel ve cinsel istismara uğradıkları ve bu durumun kadın sağlığını olumsuz etkilediği, fakat göçmen kadınların sağlık hizmetlerinden yeterli oranda yararlanamadığını öne sürmektedir. Sağlık hizmetlerinden yeterli oranda yararlanamama durumunu A14 kodlu çalışma da hem erkek göçmenler hem kadın göçmenler açısından desteklemektedir. A2 kodlu çalışmanın örnekleme Ugandalı göçmen kadınlardan oluşmaktadır. Bu çalışmanın bulguları da A6 ve A12 kodlu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

A22 ve A16 kodlu çalışmalarda göç eden erkeklerin ardında kalan kadınlar ile çalışılmış, eşleri göç etmiş kadınların toplumsal cinsiyet rolleri bakımından erkeklere atfedilen görev ve sorumlulukları üstlendikleri , kadın- erkek arasında eşitliği savundukları ,topluma katılımlarının arttığı bulguları elde edilmiştir.

A3, A13, A17 ve A18 kodlu çalışmaların örneklerini Suriyeli kadınlar oluşturmaktadır. A13 kodlu çalışmada Suriyeli kadınların şiddete, istismara ve sömürüye maruz kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır. A17 kodlu çalışmanın bulguları bunu desteklemekle birlikte, Suriyeli kadınların aile geçimini sağlamak amacı ile zorunlu olarak işe girdikleri ve çalıştıkları işlerde aile onurunun ve toplumsal normların zarar görmemesi için büyük baskı yaşadıklarını göstermektedir. A3 kodlu çalışmada da Suriyeli kadınların Türkiye'ye göç etmelerinin ardından kötü yaşam koşullarından, dışlanmaktan ve ayrımcılıktan kurtulmak için kimi zaman kendi tercihleri ile kimi zaman da zorla evlendirildikleri, zaman zaman ikinci veya üçüncü eş oldukları sonucu elde edilmiştir. A18 kodlu çalışmada, bu bölümde ele alınan tüm çalışmalardan farklı olarak kadınların beyanları doğrultusunda göç öncesi ataerkil olan toplumsal değerlerinin kendi lehlerine değiştiğine ve bu sayede kadınların çarşafsız okula, işe rahatlıkla gidebildiklerine değinilmiştir.

Göçü Erkek Cinsiyeti ve Erkeklerin Göçe Dair Deneyimleri Açısından Ele Alan Araştırmalara Yönelik Bulgular

A23 ve A24 kodlu çalışmalarda göçün erkek cinsiyeti ve erkeklerin göçe dair deneyimleri ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, daha fazla ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kaldıkları düşünülmesi sebebi ile göç konusundaki çalışmaların daha çok kadınlar üzerine yoğunlaşırken erkeklerin bu bağlamda göz ardı edilmesi ele alınmıştır. Göçmen erkeklerin de göçmen kadınlar kadar emek sömürüsü, ayrımcılık, şiddet gibi durumlara sık sık maruz kaldığı belirtilmiştir.

A24 kodlu çalışmada, A23 kodlu çalışmadan farklı olarak “erkeklik krizi” ve “erkekliğin kaybı” kavramları ele alınmıştır. Bu çalışma, göçmen erkeklerin maruz kaldığı ayrımcılık, şiddet ve sömürü sebebi ile cinsiyet kimliklerini sorgulamaya başladıklarını ortaya koymuştur.

Göçü Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Ele Alan Araştırmalara Yönelik Bulgular

Göçü toplumsal cinsiyet bağlamında inceleyen çalışmalardan, A10 ve A15 kodlu çalışmaların örneğini Suriyeli göçmenler ve mülteciler oluşturmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda Suriye' den Türkiye'ye göç etmelerinin ardından kadınların aile ve toplum içerisinde daha görünür olmaya başladıkları, aile içerisinde daha fazla söz sahibi oldukları; erkeklerin toplumda ve ailede daha pasif rollere büründükleri sonuçlarına erişilmiştir. Bu çalışmalarda göç ile birlikte aile dinamiklerinin ve toplumsal cinsiyet rollerinin değiştiği görülmektedir.

A4 kodlu çalışma Türkiye' deki iç göçleri ele almaktadır. Çalışmanın sonucunda iç göçlerin, özellikle kırsaldan kente yapılan göçlerin aile yapılarını değiştirerek geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına yönelttiği sonucuna varılmıştır. Çalışma, bu göçler esnasında kadının toplumsal cinsiyet rolleri sebebi ile söz hakkının az olduğunu, kararların genellikle erkek tarafından alındığını vurgulamaktadır. A8 kodlu çalışma bu bulgulara ek olarak kadınların çalışma hayatının sınırlandığını ve bu sebeple kadınların eve kapanarak sosyal hayattan izole olduğunu öne sürmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada göçün deneyimlenmesinin ve algılanmasının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin ve göçün toplumsal cinsiyet rollerine etkisinin incelenmesi amacı ile 25 çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmalar Çizelge 1' de sıralanmıştır. Çizelge 1' de yer alan çalışmalardan 18' i göçün kadınlar üzerindeki etkisini ele alırken; 2 çalışma erkeklerin göçten nasıl etkilendiğini incelenmiştir. 5 çalışmada ise hem erkek hem kadınların, aile yapılarının, toplumsal cinsiyet rollerinin göç ile değişimi ele alınmıştır. Elde edilen bulgular “Göçü Kadın Cinsiyeti ve Kadınların Göçe Dair Deneyimleri Açısından Ele Alan Araştırmalara Yönelik Bulgular, Göçü Erkek Cinsiyeti ve Erkeklerin Göçe Dair Deneyimleri Açısından Ele Alan Araştırmalara Yönelik Bulgular ve Göçü Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Ele Alan Araştırmalara Yönelik Bulgular ” olarak üç başlıkta sunulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda toplumsal cinsiyet rollerinin erkeğe çalışarak evin geçimini sağlama, kadınlara kocasına iyi bir eş olma, iyi bir anne olma, ev işlerini üstlenme, toplumsal normlar çerçevesinde bir yaşam sürme gibi sorumluluklar yüklemektedir. Bu roller ve sorumluluklar, göç ile birlikte değişip farklı şekiller alabilmektedir.

Evin geçimini sağlayabilmek için göç öncesinde çalışması uygun görülmeyen kadınlar çalışmak mecburiyetinde kalabilmektedir. Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri perspektifinde, geçmiş yıllarda aile içinde çoğu konuda olduğu gibi göç konusunda da söz sahibi olamadığı görülmektedir. Özellikle iç göçlerde kadınlar kırsal yerlerden büyük şehirlere ailenin erkeğinin (eşlerinin, babalarının, abilerinin) kararı ile göçerek, göç ettikleri yerdeki sosyal ve kültürel adaptasyon konusunda zorluklar yaşamışlardır. Günümüzde ise bu durumun tam tersine kadınlar, göç olgusunda sadece taşınan bir aile üyesi olmak yerine kendi başına göç kararı alıp göç edebilen bireyler haline gelmişlerdir. Öyle ki geçmişte erkek göçleri daha sık görülürken günümüzde kadın göçmenler göçmen nüfusun yüzde ellisinden fazlasını oluşturmaktadır. Bu durum literatürde “göçün kadınlaşması” olarak yer almaktadır. Yapılan çalışmalar göçmen kadınların hizmet sektöründe çalışma oranlarının artması ile birlikte göçün kadınlaştığını göstermektedir. Kadın göçmenlerden bazıları ev işi gibi işlerde çalışırken, bazı kadın göçmenler de fuhuşa zorlanarak cinsel, fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Özellikle Ugandalı göçmen kadınlar örneğinde yapılan çalışmada Ugandalı kadınların her ne kadar şiddete, istismara ve sömürüye maruz kalsalar da

ailelerine para gönderebilmek için mecburi olarak çalıştıkları görülmektedir. Göçmen erkeklerin ayrımcılığa, emek sömürüsüne, şiddete maruz kalma durumları göçmen kadınların yaşadığı bu zorluklardan farklı görünmemektedir. Göçmen erkekler maruz kaldıkları sömürü, şiddet ve ayrımcılık sonucunda cinsel kimliklerini sorgulama eğilimi göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında literatür taraması yapılırken göç olgusunu kadın perspektifinden ele alan çalışmaların oldukça fazla olmasına karşın sadece göçmen erkeklerle yönelik yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekici bir nokta olmuştur. Göçmen erkekler ile ilgili çalışmaların çeşitlendirilmesi ve artırılması, toplumsal cinsiyet ve göç konulu çalışmaları güçlendirecektir. Göçün hem erkekler hem kadınlar için, toplumsal cinsiyet rolleri perspektifinden baktığımızda çeşitli zorlukları beraberinde getirdiğini söyleyebiliriz. Göç hem erkekler hem kadınlar için önemli derecede riskler barındıran bir olgudur. Bu risklerin ve göçmenlerin karşılaştıkları durumlardan en az hasarla hayatlarına devam edebilmeleri, göç ettikleri topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için göçmenler ile ilgili psikolojik ve sosyal destek programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, M. (2018). Uluslararası göçün toplumsal cinsiyet boyutu: Karaman örneği. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Bozok, M. (2019). Göç sonucu yaşanan erkeklik krizlerinin bir yüzü olarak erkekliğin kaybı. *Journal of Economy Culture and Society*, (60), 171-185.
- Buz, Ö. G. D. S. (2009). Göç ve kentleşme sürecinde kadınların" görünürlüğü". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 40-50.
- Canoglu, N. (2018). Savaş, patriyarka ve kapitalizm: Türkiye'de bulunan Suriyeli kadınlar örneği. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2016). Türkiye'nin göç rejiminde toplumsal cinsiyet faktörü: Ugandalı göçmen kadınlar örneği. *Fe Dergi*, 8(1), 90-104.
- Çaman, Ö., Özvarış, Ü. (2010). Uluslararası göç ve kadın sağlığı. *Sağlık ve Toplum*, 20(4).
- Dedeoğlu, S., Gökmen, Ç. E. (2020). Göç teorileri, göçmen emeği ve entegrasyon: Kadınların yeri. *Türkiye'de Göç Araştırmaları*, 18.
- Demir, H. Sırım, V. (2020). Göçün nedenleri ve sosyoekonomik etkileri: Tekirdağ ili odaklı bir inceleme. *Sosyal Bilimler Metinleri*.
- Erten, Z. K., Zincir, H. (2018). Toplumsal cinsiyet özellikleri yönünden göç. *Türkiye Klinikleri Halk Sağlığı Hemşireliği-Özel Konular*, 4(3), 6-9.
- Genç, N., Kara, H. Z. (2016). İç göç sürecinde birey rollerinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 31-40.
- Göç. Türk Dil Kurumu. (Erişim Tarihi: 12.12. 2022). Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Göç Tarihi. Türkiye İstatistik Kurumu (Erişim Tarihi: 12. 12. 2022). Erişim Adresi: <https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi>
- Gönül, S. (2020). Zorunlu göç ve toplumsal cinsiyet: Suriyeli kadınların evlilik deneyimleri. *Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Türkiye'de Göç Araştırmaları*, 80.
- Güçlüer, A. (2022). Kadın, göç ve toplumsal uyum: Mardin'deki Suriyeli ve Kuzey Iraklı Yezidi kadın göçmenlerin göç deneyimleri. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., & Beşpınar, F. U. (2010). " Gitmek mi zor kalmak mı?": Avrupa'ya erkek göçü ve geride kalan kadının gözünden göç deneyimi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kaypak, Ş. (2017). Göçün Kadınlaşması: Göç Olgusuna Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bakmak. *Uluslararası Kaysem 11*, 28-30 Eylül 2017 Bildiri Kitabı, 1596-1614.
- Koçak, Y., Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Körükmez, L., Danış, D., Karakılıç, İ. Z. (2022). Zorunlu göç bağlamında suriyeli kadınların ücretli işgücüne katılımında toplumsal cinsiyet müzakeresi. *Alternative Politics/Alternatif Politika*, 14(2).

- Mengünoğlu, G. (2006). Farklılık, toplumsal cinsiyet ve kente göç ikinci kuşak göçmen kürt kadınlarının kimlik ve cinsiyet deneyimleri. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Öztaş, E. (2009). Göç bağlamında yurttaşlık ve toplumsal cinsiyet: Türkiye kökenli Amsterdamlı kadınların yurttaşlık deneyimleri. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Selim, S. (2017). Türkiye’de göç kadınlıyor mu?: ekonometrik bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 43-63.
- Şeker, D., Uçan, G. (2016). Göç sürecinde kadın. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1).
- Şeker, O. (2019). Suriyeli Mültecilerin Değişen Toplumsal Cinsiyet Rollerini. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 227-245.
- Şimşek, A. (2010). Türkiye’de uluslararası göç sürecinde geride kalan kadınlar: 1960- 1990 Denizli örneği. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Taştan, A. (2020). Toplumsal cinsiyet bağlamında uluslararası göç ve kadın – Kırıkkale ili örneği. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Ünlütürk, Ulutaş, Ç., Kalfa, A. (2009). Göçün kadınlaması ve göçmen kadınların örgütlenme deneyimleri. *Fe Dergi*, 1(2).
- Üstübcü, A. (2020). Türkiye’de zorunlu göç ve toplumsal cinsiyet: Suriyeli mülteciler hakkındaki veriler üzerine bir değerlendirme. *Kadın/Woman 2000*, 21(2).
- Varol, Z. S. (2018). Toplumsal Cinsiyet, Göç ve Sağlık. *Toplum ve Hekim*, 33(4), 297-305.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.
- Yaylacı, F. G., Çarpar, M. C. (2019). Zorunlu göçün görün (e) meyen aktörleri: Temsil ve toplumsal cinsiyet bağlamında sığınmacı erkekler. *Journal of Economy Culture and Society*, (60), 61-85.

Doğum İzni Sonrası Göreve Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Kavramına İlişkin Düşünceleri

Thoughts of Teachers Who Started Their Duties After Maternity Leave About The Concept of Alienation From The Profession

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, doğum izni sonrası göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma kavramına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu, Tokat ilinde çalışan 9 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma grubunda yer alan kişiler amaçlı örneklem yöntemi kapsamında benzeşik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme soru formu düzenlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenler yabancılaşma kavramını ait olamama, uzak kalma, sosyalleşememe ve tecrübesiz hissetme ile bir tutmuşlardır. Katılımcılar ayrıca mesleğe yabancılaşmanın nedenlerini sırasıyla; okul yönetiminden kaynaklı, MEB’ den kaynaklı, iş arkadaşından kaynaklı, ailevi kaynaklı, kişisel kaynaklı ve ekonomik kaynaklı olarak bulmuşlardır. Katılımcılar ayrıca mesleğe yabancılaşmanın önüne geçmek için sırasıyla; okul yönetimi motive edici, anlayışlı olma, MEB’in müfredat yoğunluğunu azaltma, iş arkadaşlarıyla okul dışı faaliyetler yapma, doğum izni süresini yeterli hale getirilme, kişisel olarak kariyer eğitimine gereken önem verme, ekonomik olarak emeğin karşılığını verme şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Doğum izni sonrası öğretmenlerin yabancılaşmalarının farkında olunmalı ve öğretmenlerin mesleklerine uyumları konusunda dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, Mesleğe Yabancılaşma, Öğretmenler, Öneri

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the thoughts of teachers who started their duties after maternity leave about the concept of alienation from the profession and to develop solutions to these problems. In this study, the case science pattern, which is one of the qualitative research patterns, was used. The research group consists of 9 teachers working in Tokat province. The individuals in the research group were determined by the similar sampling technique within the scope of the purposeful sampling method. In the research, a semi-structured interview questionnaire consisting of 6 questions was organized as a data collection tool. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. According to this, teachers equated the concept of alienation with the inability to belong, stay away, inability to socialize and feeling inexperienced. The participants also found the reasons for alienation from the profession as; school administration, Ministry of Education, work colleague, family, personal and economic sources, respectively. Participants also need to avoid alienation from the profession, respectively; school management motivating, understanding, reduce the intensity of the MEB business with their friends to do activities outside of school, become adequate to the duration of maternity leave, Career Education should be concerned with you personally, economically, in the form of the export of Labor has made some proposals. It seems that teachers should be aware of their alienation after maternity leave and attention should be paid to the adaptation of teachers to their professions.

Keywords: Alienation, Alienation From The Profession, Teachers, Recommendation

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma olgusunun, eğitim paydaşlarının performanslarını ve yaşantılarını doğrudan ve derinden etkileyen bir sorun olduğu bilinmektedir. Yabancılaşmanın örgüt içerisinde ve kişi üzerinde birçok etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu anlamda eğitim kurumlarındaki rehabilite edici ortamların varlığı eğitim paydaşlarının zihinsel olarak olumlu duygu içerisinde olmasıyla sağlanabilir.

Eğitim kurumlarının en kalabalık kısmını oluşturan öğretmenlerden yaşadığı çevrede; yeniliklere liderlik yapmaları, çevresini kalkındırmada öncülük etmeleri, kültürel kalkınmada etkili rol almaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu rolleri yerine getirirken etkilendiği bir çok faktörler vardır. Bunlar okul iklimi, okul çevresi, müfredatın nitelikleri, öğrenci durumu gibi etkenlerdir. Aynı zamanda okulun statüsü, yönetimin benimsediği politika ve iş ortamında öğretmenin yaşamında önemli etkilere sebep olmaktadır (Kılçık, 2011).

Okullar merkezinde bireyin yer aldığı eğitim kurumları olmaları nedeniyle öğretmen yabancılaşmasında sosyal ve psikolojik öğelerin daha etkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin yabancılaşma olgusundan dolayı olarak değil doğrudan etkilendiği söylenebilir (Abaslı, 2018). Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken bu süreçte yaşayabilecekleri olası ilgisizlik, uzaklaşma durumu ile sürecin anlamsızlaşması öğretmenler için öğretimden zevk alınmamasına ve ortamın sıkıcı hale gelmesine neden olabilir.

Adem Bayar¹ 
Belgin Köksal² 

How to Cite This Article

Bayar, A. & Köksal, B. (2023). “Doğum İzni Sonrası Göreve Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Kavramına İlişkin Düşünceleri”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2259-2268. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67922>

Arrival: 25 December 2022
Published: 28 March 2023

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

¹Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Amasya, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Amasya, Türkiye

Böyle bir durum yabancılaşmanın ortamda olabileceğinin habercisidir. Eğitim ortamlarında karşılaşılan yabancılaşma okul örgütü içerisinde dışlanmaya, bulunduğu ortama ait hissedememeye, ortamdan soğumaya ve aynı zamanda kendisine yabancılaşmaya neden olabileceği açıklanmıştır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Eğitim kurumları sadece eğitim yapılan yerler değil aynı zamanda mevcut düzenin kurallarının benimsendiği bireylerin yetiştirildiği yerlerdir (Türk, 2014). Eğitim kurumlarındaki yaşanabilecek; kendine saygı ve özgüven eksikliği, stres, psikolojik çöküntü, kültürel yıkım gibi sorunlar, kötüleşen sağlığa ve içe dönük kişilik yapısının ortaya çıkmasına neden olabilir. İçe dönük kişilik yapısındaki ilerleme aynı zamanda yabancılaşmanın ortaya çıkmasına neden olmakla birlikte eğitim süreci monoton bir iş yaşamına dönüşür ve emek verilen ürüne karşı da yabancılaşmaya neden olur. Bunun sonucunda eğitim paydaşlarının eğitim faaliyetlerini anlamsız bulmasına neden olabilir. Aynı zamanda eğitim içerisinde yapılanlar artık zorunlu tekrarlar olmaya başlar, kendine güven ve bireysel tercihler azalır. Sonuç olarak özellikle öğretmenlerin yabancılaşması artar (Aydın, 2003; Günkör, 2017; Türk, 2014). Özellikle otorite ve hiyerarşik yapıdan arındırılmayan eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve esnek olmayan yönetici tutumları öğretmenlerin kendini gerçekleştirmeden uzak kalmasına ve çevresine yabancılaşmasına neden olduğu bilinmektedir (Türk, 2014).

Bu anlamda eğitim yöneticilerine ve paydaşlarına büyük görev düşmektedir. Özellikle insan ruhunun hormonal etkilerin altında daha çok kaldığı doğum sonrası dönemde öğretmenlerin çalışma ortamları onların zihinsel ve ruhsal anlamda rahat edebilecekleri imkanlar ile donatılabilir. Bu bağlamda ilgili çalışma üzerinde az çalışılan bir konuya değinmesi açısından önem arz etmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde yabancılaşma, mesleki yabancılaşma ve nedenleri, mesleki yabancılaşmanın sonuçları ve mesleki yabancılaşmanın çözüm yolları konularına değinilmiştir.

Yabancılaşma Nedir

Yaşama verilen değer ve anlam birçok açıdan insan zihnini etkiler. İnsan zihnindeki değişim hayata bakış açısının değişmesine neden olur. Zihnin olumlu duygularla besleniyor olması sağlıklı bir şekilde hayatın sürdürülebilirlik gerekliliklerinden biri olabilir. Aksi halde zihinde olumsuz duyguların yarattığı olumsuz zihinsel süreç ve bu sürecin etkisi çevreye ve bireye olabilir (Yakut, 2020).

Hegel felsefesine göre evrendeki her şey akıl ile açıklanabilir ve yine akıl ile evrendeki düzene ulaşılabilir. Hegel yabancılaşmayı kendini dışlama, var olan gerçeğe karşı dışavurumu olarak ifade eder. Hegel felsefesi, Marx düşünce yapısına göre yabancılaşmayı daha olumlu bakar. Marx ise maddeye bağlı olarak oluşturulan yabancılaşmayı, kültürün, ahlakın vb. kısacası düşüncenin kişiyle tezatlaşması olarak tanımlar (Kabakçı, 2010; Ollman, 2015). Marx emeğe yabancılaşmanın sosyal yapının bozulmasına neden olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda yabancılaşan emeğin; insanı doğaya, insanı kendine yabancılaştırdığı, zihinsel, fiziksel, insani hayatına yabancılaştırdığını ifade eder (Kiraz, 2011; Yılmaz ve Sarpkaya 2009; Yılmaz, 2020) Hegel yabancılaşmayı Mark'a göre toplum ve iktisatın dar çerçevesinden çıkarmış daha kapsamlı anlamlar yüklemiştir ve yabancılaşmaya olumlu bir anlam yüklemiştir. Mark ekonomik gelişmelerin insanı yabancılaşmaya götürdüğünü söyler Hegel ise birçok şeyin yabancılaşmayla ortaya çıktığını savunur. Bu bağlamda her yabancılaşmanın sonunda ortaya çıkan gelişmeler aynı zamanda yabancılaşmanın da üstesinden gelinmesinde etkili olacağı düşünülebilir. (Kiraz, 2011).

Hegel'e göre toplumun bir parçası olmak nesnel ahlaka erişmenin yoludur. Marx yabancılaşmayı 18. yy' da ifade edilen şekilden daha farklı olarak materyalist düşünce yapısına bağlı olarak durumu somutlaştırmıştır ve yabancılaşmaya somut bir anlam yüklemiştir. Marx göre kapitalizm insanı kendi doğasına yabancılaştırmıştır (Kabakçı, 2010). Marx insanların bütünüün yaratıcı yeteneğe sahip olduğunu dile getirmektedir ama kapitalizmin baskıcı yönetimin, insanın doğasına aykırı bu baskıların kişinin yapmaması gerekeni yaptırdığına zorladığını ifade etmektedir. Bunun sonucunda kişi önce ürettiğine sonra üretim sürecine yani kendisine ve daha sonra topluma yabancılaşmaktadır (Ollman, 2015).

Çünkü kapitalist sistemlerde işçiler için baskı ortamları vardır, bu baskıda insan doğasına aykırı olduğu için insan doğasına yabancılaşır ve doğasına yani özüne yabancılaşmış olur (Ergil, 1979). Teknolojik, ekonomik, toplumsal vb. sonuçları bulunan yabancılaşma kavramının sanayileşmeden sonra daha çok önem kazanarak 21.yy' dan sonra daha çok dikkat çektiği görülmüştür (Yakut, 2020).

Baskıcı rejimlerin artması, devlet politikalarının buna göre belirlenmesi yabancılaşmayı artırdığı söylenebilir. Şöyle ki insanlar, totaliter rejim tarafından belirlenen devlet politikaları ile kendi beklenti ve isteklerini arasında kalmakla yabancılaşan bir birey olarak ortaya çıkabilir (Ergil,1979).

20. yy' a gelindiğinde kentleşme ve sanayileşmenin etkisiyle yabancılaşma tekrardan gündeme gelmiştir. Yabancılaşmanın uzun yıllar tartışılıyor olmasının sosyolojik etkisinin zamanla psikolojik etkiye dönüşmesi olarak kabul edilebilir. Hegel zamanında soyut bir kavram olan yabancılaşma Seeman' ın katkılarıyla artık somutluktan da

öte ölçülebilir bir seviyeye gelmiştir. Seeman yabancılaşmayı, kişide bıraktığı sosyo-psikolojik etkisiyle açıklar (Fırat, 2012; Gülören, 2011; Seeman 1959; Yakut, 2020). Ona göre yabancılaşma, güçsüzlük, anlam verememe, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olarak beş temel boyut çerçevesinde gelişmiştir. Bunlar; güçsüzlük, manasızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma şeklinde sıralanmıştır (Seeman, 1959).

Güçsüzlük (Powerlessness); Bireyin kendi yaşantısında ürettiği ürün ve süreçte etkisini kaybetmesi, güçsüzleşmesi olarak tanımlanır (Halaçoğlu, 2008). Güçsüzlük insanın kadenci olmasına, kendi hayatına yön vermede zayıf olmasına, değişime ayak uyduramamasına neden olmaktadır (Seeman, 1959). Yılmaz'a (2020) göre güçsüzleşme, bireyin üretim sürecinde etkin olmadığı düşünüldüğünde ve sonucu değiştiremeyeceğini hissettiğinde başlar. Bu bağlamda insan olaylara karşı müdahale yetisini kaybettiğinde güçsüzleşmeye başlayacağı düşünülür.

Anlamsızlık (Meaninglessness); Seeman' a (1959) göre anlamsızlıkta birey alternatif yorumlar yapamayacağı, uygun seçim yapamayacağı düşünülür. Birey amaç eksikliği yaşamaktadır ve kime bağlanacağını bilmemenin anlamsızlığını yaşar. Bu bağlamda birey toplum içerisindeki rolü ile kendi arasında ilişki kuramamaktadır. Çevresine bir anlam vermemektedir (Fırat, 2012).

Normsuzluk/Kuralsızlık (Normlessness); Durkheim' ın açıklamış olduğu anomi ifadesinden türetilmiştir. Anomik durum kuralsızlık öngörülebilirliğin düşük olmasına sebep olmaktadır, bu durumun tekrar edilmesiyle şans inanca dönüşebilmektedir (Seeman, 1959). Burada birey toplumsal normlar hedeflere ulaşılırken birey çevre tarafından hoş görülme davranışlarında benimsemektedir.

Yalıtılmışlık (Isolation); Yalıtılmışlıkta toplumsal bağlar olabildiğince zayıftır ve buna bağlı olarak kişiler arası ilişkilerde olabildiğince zayıftır. Yabancılaşmayı tanımlayan düşünürlere göre kişi toplum kurallarını içselleştirmeyip evrenle çelişir hale geldiğinde yada tez antitez karmaşasında sentez yapamazsa insan doğasıyla çelişmeye ve toplumdan uzaklaşmaya yani yalıtılmışlığa doğru ilerlemeye başladığı ifade edilir (Seeman, 1959; Yakut, 2020).

Kendine yabancılaşma (Self-estrangement); Sosyo- psikolojik kavram olarak yabancılaşmayı tanımlayan Seeman son olarak kendine yabancılaşmayı açıklamıştır. Bu kategoride artık bireyin kendi özbenine karşı yabancılaşması söz konusudur. Kişi artık kendi davranışlarının algılayamaz ve kendini kontrol edemez durumdadır. Adeta dıştan gelen kuvvetle kontrol edilir (Halaçoğlu, 2008).

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda görülmektedir ki yabancılaşmanın bireysel psikolojik, toplumsal, ekonomik ve siyasal etkileri mevcuttur (Yakut, 2016).

Mesleki Yabancılaşma ve Nedenleri

Yabancılaşmayı farklı boyutlarda açıklayan düşünürlere yabancılaşmanın nedenlerini de farklı sebeplere bağlamıştır. Bu bağlamda yabancılaşma üretim sürecine, iş verimine bağlı olacağı gibi işte kullanılan zamana veya emeğin karşılığının alınıp alınmamasına bağlı olarakta yaşanabilmektedir (Seeman, 1959).

Mesleki yabancılaşmayı toplum bilimcilere göre; rollerin değişmesi, iş yaşamındaki değişikliklere uyum sağlayamama, aslında kapitalist düzenin getirdiği düzende insanın yer bulamamasıdır. İşten/mesleki yabancılaşma kişinin kendisiyle ilgili hayal kırıklığı hissini yansıtmaktadır (Hoy ve diğ., 1983; Ollman, 1971).

Mesleki yabancılaşma eğitim öğretim hayatında öğretmenlerin buldukları ortamdan uzaklaşmaları kendilerini yalıtılmaları, iş ortamının anlamsızlaşarak sıkıcı bir duruma dönüşürecektir. Sürecin devamında ise anlamsızlaşan iş hayatı kişilerinde birbirine yabancılaşması ile ikinci bir boyuta doğru ilerleyecektir. Çalışma hayatında öğretmenler, okulun bulunduğu çevre, fiziki yapısı, mesleki değerleri, kişisel ve ailevi hayatları gibi öznel olan ya da nesnel olan durumlardan etkilenebilirler. Buda onların örgüte karşı yabancılaşmasında etkili rol oynar (Atmaca, 2020). Halaçoğlu (2008) ve Fırat (2012) öğretmenlerin mesleklerine verdikleri anlamın, kendileri için belirledikleri statüleri ya da sahip olduklarının yabancılaşmayı etkilediği belirtmişlerdir. Yakut (2016) ise buna benzer olarak yabancılaşmanın bireyler arasındaki nedenlerine aile eğitimlerinde ölçüt olarak aldıkları değer anlayışının ve kişilik özelliklerinin etkisinin olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bireyin hayata bakış açısı, beklentileri, karakterleri yabancılaşmaları ya da uyum sağlamaları konusunda yönlendirici etkiye sahiptir.

Mesleki Yabancılaşmanın Çözüm Yolları

İşten/meslekten yabancılaşan kişinin mesleği ile ilgili memnuniyetsizliği, örgütünün hiyerarşik düzeni ve merkezileşmesi gibi bürokrasiye bağlı durumlarının güç odaklı olduğu görülmektedir (Hoy ve diğ., 1983). Özellikle üstün kuralcı olduğu, merkezden gelen kuralları veya görevleri astından onay almadan, çok az işlem gerektirecek şekilde yapmak zorunda bırakması yabancılaşma potansiyelinin büyük olasılıkla yaşanmasına neden olacaktır. Bu bağlamda yabancılaşmanın azaltılması için iş hayatında, okullarda, örgüt içerisinde kararlara katılma fırsatı sunulmalıdır (Şimşek ve diğ., 2012). Bu bağlamda üst alt ilişkisinin azaltılması ve çok sayıda katı kuralların uygulanmasının önüne geçilmesi önemlidir.

Mesleki Yabancılaşmanın Sonuçları

Aynı zamanda yabancılaşma öğretmenlerin güçsüzlük duygularının artmasına neden olmaktadır. Yılmaz ve Sarpkaya' ya (2011) göre yabancılaşma kişiler arası ilişkilerin yıpranmasına, iş performansının düşmesine ve bunalıma kadar götüren sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Yabancılaşma yaşayan bir öğretmen okulunun amaçlarını aynı zamanda eğitimin amaçlarını benimsemeyerek, yazılı olarak açıklanan görevi dışındaki işlerle ilgilenmez. Toplumla ilişkisinin koparan öğretmen rol model olma özelliğini yitirecektir. Bu anlamda yabancılaşan öğretmen toplumun ve gelişmelerin gerisinde kalabileceği düşünülebilir (Yılmaz, 2020).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı doğum izni sonrası mesleğe geri dönen öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma durumlarının detaylı bir şekilde araştırılmasıdır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Katılımcılara göre;

1. Yabancılaşma nedir?
2. Mesleğe yabancılaşmanın nedenleri nelerdir?
3. Mesleğe yabancılaşmanın üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın, deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden olgubilim çalışması olarak ortaya konmuştur. Nitel araştırma bilgiye ulaşmada tümevarım yöntemini kullanır. Araştırmacının hedefi yerleşik durumdaki bu bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Nitel veri analizi merkeze alınan kişinin etrafını nasıl sezindiğine yönelik gayretlerinin bütünüdür (Özdemir, 2010). Olgubilim deseninde katılımcıların yaşadıklarından yola çıkarak konuyu analiz etmeye çalışır (Kocabıyık, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi kapsamında benzeşik örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem bilginin fazlasıyla bulunduğu durumların derinlemesine incelenmesinde kullanılmaktadır. Amaçlı örneklem çeşitlerinden olan benzeşik(homojen) örneklem yöntemi küçük ve benzeşik olarak belirlenen örneklemin derinlemesine çalışılmasıdır. Bu tür çalışmada açık uçlu sorularla görüşmeler yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Çalışma grubunu ilköğretim sınıf öğretmeni, ortaokul branş öğretmenlerinden 9 kişi oluşturmaktadır. Kişilerin isimlerinin gizli tutulması amacıyla araştırmaya katılanların adları kodlarla ifade edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler K1, K2...ve K9 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Branşı
K1	Lisans	Kadın	36	0-5	Sosyal Bilgiler
K2	Lisans	Kadın	35	5-10	Sınıf Öğretmeni
K3	Lisans	Kadın	29	10-15	Sınıf Öğretmeni
K4	Lisans	Kadın	38	10-15	Okul Öncesi
K5	Lisans	Kadın	36	10-15	İngilizce
K6	Yüksek Lisans	Kadın	37	15-20	Türkçe
K7	Lisans	Kadın	34	10-15	Türkçe
K8	Lisans	Kadın	36	10-15	Matematik
K9	Lisans	Kadın	35	10-15	İngilizce

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %100'ü kadın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem olarak değerlendirildiğinde katılımcıların %67'sinin 10-15 yıl aralığında, %11'i 15-20 yıl aralığında olduğu ve %11'i 5-10 yıl aralığında olduğu, %11'i 0-5 yıl aralığında görülmektedir. Katılımcıların %88'i lisans mezunu olup %12'i yüksek lisans mezunu olup %11'i sosyal bilgiler öğretmeni, %22' si sınıf öğretmeni, %11' i okul öncesi öğretmeni, %22' si İngilizce öğretmeni, %22' si Türkçe öğretmeni ve %11' i matematik öğretmenidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmede kullanılacak sorular alanyazın incelendikten sonra elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan görüşme soruları uzman görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki başlık altında toplamda on sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmayı yapanlar uzun uğraşlar sonucunda hazırladıkları görüşme formları ile görüşmeyi gerçekleştirmişlerdir. Yaklaşık olarak 30 dakika gibi kısa sürdüğü düşünülen görüşmeler, görüşme sonrasında analizi yapılmak için bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılmadan önce uygulanacak sorular hazırlanır. Katılımcılarla yapılan görüşme esnasında forma soru katılabilir, aynı zamanda

gerekli açıklama katılımcıya yapılabilir. Bu tür görüşmelerde görüşmenin yapılacağı yer önceden görülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Betimsel analizde çalışmayı yürütmeden önce hedefe göre tema belirlenir ve sorular bu temaya göre belirlenir. Elde edilen verilen temalarla karşılaştırılarak yorumlanır. Katılımcının ortaya koyduğu ifadelerden alıntılar yapılarak betimsel analiz yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BULGULAR

Bu çalışma, doğum izni sonrası göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma kavramına ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Elde edilen bulgular katılımcıların yabancılaşma kavramına yönelik algıları, mesleki yabancılaşmanın nedenlerine yönelik algılar ve mesleki yabancılaşmanın çözümlerine yönelik düşünceleri olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Doğum İzni Sonrası Göreve Başlayan Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları

Araştırmaya dair bulgular görüşme soruları kapsamında sırasıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci sorusu “Yabancılaşma nedir?” şeklindedir. Bu soruya araştırmaya katılanların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde çalışmaya katılan öğretmenler yabancılaşma kavramını; 1) Ait olmama, 2) Uzaklaşma, 3) Sosyalleşememe, 4) Tecrübesiz hissetme ile ifade ettikleri görülmüştür. İlgili soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Yabancılaşma Kavramına İlişkin Algılar

Kod	f	%	Örnek Cümle
1 Ait olmama	7	54	Bence yabancılaşma kendini oraya ait hissedemememdir (K1).
2 Uzak kalma	4	30	Alışkin olduğumuz durumlara, olaylara veya hayata hep olduğu gibi bakamama, uzaklaşmadır (K6).
3 Sosyalleşememe	1	8	İnsanın kendisini bulunduğu ortama ait hissetmemesi. Bulunduğu ortamda sosyalleşememesi, zevk alamamasıdır (K7).
4 Tecrübesiz hissetme	1	8	Okula ara verdikten sonra tekrar başladığımda kendimi tecrübesiz hissettim(K8).
Toplam	13	100	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar; yabancılaşma kavramını %54 oranında ait olmama, %30 oranında uzak kalma, %8 oranında sosyalleşememe ve %8 oranında tecrübesiz hissetme kavramları ile ifade ettikleri görülmektedir.

Mesleki Yabancılaşmanın Nedenlerine Yönelik Algılar

Araştırmanın ikinci sorusu “Mesleki yabancılaşmanın nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya katılımcılar sırasıyla 1) Okul yönetiminden kaynaklı, 2) MEB’ den kaynaklı, 3) İş arkadaşlarından kaynaklı, 4) Ailevi kaynaklı, 5) Kişisel kaynaklı ve 6) Ekonomik kaynaklı olmak üzere yanıtlar vermişlerdir.

Okul Yönetiminden Kaynaklı Yabancılaşma Algısı

Katılımcılar okul yönetiminden kaynaklı yabancılaşma algıları; 1) Tutarsızlık ve 2) Kolaylık sağlanmaması şeklinde sıralamışlardır. Bu bulgular aşağıda verilen Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3: Okul yönetiminden kaynaklı yabancılaşma algıları

Kod	f	%	Örnek Cümle
1 Tutarsızlık	4	50	Alınan kararlarda tutarsız olunması, birinin tamam dediğine diğer idarecinin onay vermemesi insanı yabancılaştırıyor, birçok şeyden uzaklaştırıyor (K1)
2 Kolaylık sağlanmaması	4	50	Okul yönetimi okula tekrar dönem öğretmene kolaylık tanımazsa, o öğretmen okuldan uzaklaşır (K4).
Toplam	8	100	

Tablo 3’ e bakıldığında okul yönetiminden kaynaklı yabancılaşma algıları; %50 oranında tutarsızlık ve %50 oranında kolaylık sağlanmaması şeklinde ifade edilmiştir.

MEB’ den Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

Katılımcılar MEB’ den kaynaklı yabancılaşma algılarını; 1) Eğitimdeki değişimler ve 2) Yoğun müfredat şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4. MEB’ den kaynaklı yabancılaşma algıları

Kod	f	%	Örnek Cümle
1 Eğitim sistemindeki değişimler	7	78	Sürekli sistem değişmesi, bir düzen oturmaya başlamışken, tekrara başka bir şey deniyor (K1).
2 Yoğun müfredat	2	22	Maalesef programlar çok yoğun haliyle derslerde yoğun. Kendimizi yoğun bir ders programlarının içinde buluyoruz. Buda hazırlık zamanında yaşadığımız yoğunluğa neden oluyor (K5).
Toplam	9	100	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar MEB' den kaynaklı nedenleri %78 oranında eğitim sistemindeki değişimler ve %22 oranında yoğun müfredat olarak dile getirmişlerdir

İş Arkadaşlarından Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

Katılımcılar iş arkadaşlarından kaynaklı yabancılaşma algılarını; 1) Gruplaşma ve 2) İş bölümü olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5: İş Arkadaşlarından Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Gruplaşma	11	85	Herkesin bir köşe çekilmesi, teneffüslerde özellikle çoğu kişi sadece kendi çevresiyle konuşması, sen sadece elinde telefon çocuğundan haber beklemen ister istemez seni tek başına grup yapıyor (K9).
2	İş bölümü	2	15	İş arkadaşlarınız özellikle yeterince iş bölümü yapmıyorsa yabancılaşmaya götürüyor (K4).
Toplam		13	100	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar iş arkadaşından kaynaklı nedenleri %85 oranında gruplaşma ve %15 oranında iş bölümü olarak dile getirmişlerdir.

Ailevi Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

Katılımcılar ailevi kaynaklı yabancılaşma algılarını; 1) Adaptasyon sorunu ve 2) İş yükü şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 6: Ailevi Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Adaptasyon sorunu	6	75	Doğum donrası psikolojik ve ruhsal değişimler yaşamadan kaynaklı olarak bulunduğum ortama adaptasyon sağlamakta güçlük yaşadım. Bunun yanı sıra aklımın bebeğimde olması bu durumu daha da güçleştirdi (K2).
2	İş yükü	2	25	Küçük çocuğumun olması, onun sorumlulukları okul ortamındaki olumsuz şartları eve yansıtılmasına, daha gergin olmama neden oluyor, kendimi yetersiz hissetmeme neden oluyor (K7).
Toplam		8	100	

Tablo 6' ya bakıldığında katılımcılar ailevi kaynaklı yabancılaşma algılarını; %75 adaptasyon sorunu %25 iş yükü olarak ifade etmişlerdir.

Kişisel Kaynaklı Olarak Yabancılaşma

Katılımcılar kişisel kaynaklı yabancılaşma nedenlerini; 1) Yetersiz hissetme ve 2) Yoğunluk şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 7: Kişisel Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Yetersiz hissetme	6	67	İznilim sonlanıp okula döndüğümde birçok şeyden geride kaldığımı düşünüp konuları dahi hatırlayamadığım oluyordu (K7).
2	Yoğunluk	3	33	Okulda öğrencilerimin benden bir şeyler beklemesi ve yaşadığım o boşluk, birde bebeğimin bakımı, aslında aklımın evde olmasına neden oluyordu (K2).
Toplam		9	100	

Tablo 7' ye bakıldığında kişisel kaynaklı yabancılaşma algıları; %67 yetersiz hissetme ve %33 yoğunluk şeklinde ifade edilmiştir.

Ekonomik Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

Çalışmaya katılan katılımcılar ekonomik kaynaklı yabancılaşma nedenleri; 1) Gelir seviyesi ve 2) Eşin mesleği şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 8: Ekonomik Kaynaklı Yabancılaşma Algıları

	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Gelir seviyesi	5	83	Karşılığının alınamaması hale bile en düşük çalışan hizmetliye maaşımız nerdeyse aynı, hak edilen verilmiyor, hevesim kırılıyor(K7).
2	Eşin mesleği	1	17	Eşinizin mesleğinden dolayı uzun süre mesleğinizden ayrı kalabiliyorsunuz. Çok tayin gördük eşimin yurtdışı görevleri oldu. Bu nedenle yeniden göreve döndüğümde bir yabancılaşma sorunu yaşadım(K5).
Toplam		6	100	

Tablo 8'de görüldüğü üzere araştırmacılar yabancılaşmanın kişisel kaynaklı nedenleri; gelir seviyesi ve eşin sahip olduğu meslek olarak görülmektedir.

Mesleki Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

Çalışmaya katılan katılımcılar mesleki yabancılaşmada izlenebilecek olası çözüm önerilerini; 1) Okul yönetiminden kaynaklı 2) MEB' den kaynaklı 3) İş arkadaşları açısından kaynaklı 4) Ailevi kaynaklı 5) Kişisel kaynaklı ve 6) Ekonomik kaynaklı şeklinde sıralanmıştır.

Okul yönetiminden kaynaklı Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

Katılımcıların okul yönetiminden kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri şunlardır; 1) Motive etmeli, 2) Anlayışlı olmalı ve 3) Öğretmen odaklı olmalı şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 9: Okul Yönetiminden Kaynaklı Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Motive etmeli	5	42	Evdeki bebeğimden saten aklım birde yönetimin verdiği işler huzursuz olmama neden oluyor. İş vereceklerine biraz anlayış gösterip iyi niyetle yaklaşım moral verseler çok iyi olur(K9).
2	Anlayışlı olmalı	5	42	Bebeğimden çok küçükken ayrıldım onunla sürekli yanında olmalıyım, ruhsal ve duygusal değişimler yaşamama neden oldu. Bu konuda en azından anlayış gösterebilirler (K2).
3	Öğretmen odaklı olmalı	2	16	Müdür, müdür yardımcısı ikisi de aynı şekilde karar vermeli, öğretmeni motive etmeli, veli odaklı değil de öğretmen odaklı giderlerse daha da iyi olur(K1).
	Toplam	12	100	

Tablo 9' a bakıldığında katılımcıların okul yönetiminden kaynaklı yabancılaşmada izleyebileceği çözüm önerileri %42 oranında motive etmeli, %42 oranında anlayışlı olmalı ve %16 oranında öğretmen odaklı olmalı şeklinde sıralanmıştır.

MEB' den Kaynaklı Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

Katılımcıların MEB' den kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri şunlardır; 1) Müfredat yoğunluğu azaltılmalı, 2) Değer vermeli ve 3) destekleyici eğitimler yapılmalı şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 10: MEB' den Kaynaklı Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Değer verilmeli	4	50	Okula yeniden dönen öğretmene Milli Eğitim maddi ve manevi değerini veriyorsa yabancılaşma olmaz(K4).
2	Müfredat yoğunluğu azaltılmalı	2	25	Müfredat uygun hazırlanmalı. Öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat sunulmalı(K7).
3	Destekleyici eğitimler	2	25	Öğretmenin destekleyici uygulamalar yapılmalı(K7).
	Toplam	8	100	

Tablo 10' a bakıldığında MEB' den kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri; %50 değer verilmeli, %25 müfredat yoğunluğu azaltılmalı ve %25 destekleyici eğitimler şeklinde ifade edilmiştir.

İş arkadaşları Açısından İzlenebilecek Çözüm Önerileri

Araştırmacılar katılımcılara mesleki yabancılaşmada iş arkadaşlarından kaynaklı olası çözüm önerilerini okul dışı etkinlik olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 11: İş Arkadaşından Kaynaklı Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Okul dışı etkinlik	9	100	Daha çok okuldaki arkadaşlarımla vakit geçirmeye çalışırdım. Kişisel sorun diyip ortak kararlarda beraber fikir sunardım. Farklı fikirlere saygı duyarım ama ortak bir şeyler yapılırsa daha güzel olur (K1).
	Toplam	9	100	

Tablo 11' e bakıldığında iş arkadaşından kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri; %100 oranında okul dışı etkinlik şeklinde ifade edilmiştir.

Ailevi Kaynaklı Yabancılaşmada İzlenebilecek Çözüm Önerileri

Araştırmada mesleki yabancılaşmanın ailevi kaynaklı nedenlerine yönelik olası çözüm önerini şu; 1) Doğum izni ve 2) İş yükü şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 12: Ailevi kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri

	Kod	f	%	Örnek cümle
1	Doğum izni	5	55	Çözüm doğum iznini arttırmak, öncesinde ve sonrasında çünkü yetmiyor küçük bebekleri evde bırakıp geliyoruz, birde hiç tanımadığımız bir bakıcıya (K1).
2	İş yükü	4	45	Okul ortamında öğretmenin daha mutlu ve verimli olması sağlanırsa, bunun içinde eve götüreceğimiz işlerin sayısı azaltılmalı saten evde ayrı bir yükümüz var (K9).
	Toplam	9	100	

Tablo 12' de ailevi nedenlere bağlı mesleki yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri %55 oranında doğum izni ve %45 oranında iş yükü olarak sıralanmıştır.

Kişisel Kaynaklı Yabancılaşma için Çözüm Önerileri

Katılımcılar kişisel yabancılaşmaya yönelik olası çözüm önerileri; kariyer geliştirme şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 13: Kişisel kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri

Kod	f	%	Örnek cümle	
1	Kariyer eğitimi	9	100	Kendini yetiştirmek için hizmet içi eğitimler meslekle ilgili akademik çalışmalar yazılar okuyarak geliştirdim. Kendimi geliştirerekten özgüvenim arttı, kendimden emin oldum, etrafımla ilgilenmedim (K1).
	Toplam	9	100	

Tablo 13' te kişisel kaynaklı yabancılaşma için çözüm önerisi olarak katılımcıların tamamı (%100) kariyer eğitimi olarak ifade etmiştir.

Ekonomik Kaynaklı Yabancılaşma İçin Çözüm Önerileri

Katılımcılar ekonomik kaynaklı yabancılaşma için çözüm önerisi olarak emeğin karşılığı verilmeli şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 14: Ekonomik kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri

Kod	f	%	Örnek cümle	
1	Emeğin karşılığı verilmeli	9	100	Kendini yetiştirmek için hizmet içi eğitimler meslekle ilgili akademik çalışmalar yazılar okuyarak geliştirdim. Kendimi geliştirerekten özgüvenim arttı, kendimden emin oldum, etrafımla ilgilenmedim (K1).
	Toplam	9	100	

Tablo 14' te görüldüğü gibi ekonomik kaynaklı yabancılaşma için çözüm önerileri tamamı (%100) oranında emeğin karşılığının verilmesi olarak ifade edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

Nitel araştırma kapsamında yürütülen bu çalışmada, MEB'e bağlı okullarda faaliyet yürütmekte olan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin katkılarıyla yapılmıştır. Araştırmacılar doğum izni sonrasında göreve başlayan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini belirlemek, yabancılaşmanın nedenlerini ortaya koymak ve buna bağlı olarak bazı çözüm önerilerinde bulunmayı amaçlamıştır.

Araştırmacılar, katılımcıların yabancılaşma kavramını; 1) Ait olamama, 2) Uzak kalma, 3) Sosyalleşememe, 4) Tecrübesiz hissetme ile bir tutukları sonuçlarına ulaşmışlardır. İlgili alan yazın tarandığında yabancılaşma kavramının ne olduğuna dair çeşitli tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Eryılmaz ve Burgaz (2011) yabancılaşmayı kabul görmeme, beklentilerin karşılanmaması, doyumsuzluk şeklinde ifade edilmiştir. Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) ise yabancılaşma kavramını, bireylerin birbirinden uzaklaşması, yerini değiştirme şeklinde ifade etmişlerdir. Yapıcı (2004) yabancılaşma kavramını kendine ve çevreden uzaklaşma olarak ifade eder (Erjem, 2005; Yapıcı, 2004). Kesik ve Cömert, (2014) öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının düşük düzeyde olmasına rağmen yabancılaşma boyutlarından güçsüzlük ve yalıtılmışlığa ait bulgular görülmüştür. Erjem' in (2005) lise öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutun güçsüzlük olduğu bulunmuştur.

Eğitimde yaşanabilecek olası yabancılaşma birçok açıdan öğretmenleri etkileyebilmektedir. Araştırmacılar doğum izni sonrası göreve başlayan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini 1) Okul yönetiminden kaynaklı, 2) MEB' den kaynaklı, 3) İş arkadaşlarından kaynaklı, 4) Ailevi kaynaklı, 5) Kişisel kaynaklı ve 6) Ekonomik kaynaklı birtakım nedenler ile ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada okul yönetiminden kaynaklı yabancılaşma algısında katılımcılar en çok okul yönetiminin tutarsız olduğundan ve kolaylık sağlamamasından bahsetmiştir. Bu durumların kişiyi yabancılaşmaya götürebileceğini ifade etmişlerdir. Benzer durumda Çelik' in (2009) eğitim kurumlarındaki farklılıkların yönetimin örgütsel yabancılaşmaya etkisi üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel değer ve normlardaki farklılıkların bireysel tutum ve davranışlarında farklılığa neden olduğunu durumun devam etmesinde kişiyi örgütten uzaklaştırdığı ifade edilmiştir.

Araştırmada MEB' den kaynaklı yabancılaşma nedenleri olarak eğitim sistemindeki değişimler ve yoğun müfredat olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin doğum izni sürecinde istemeyerekte olsa yaşadıkları okuldan uzaklaşma durumları hızlı değişimlere ayak uyduramamalarına neden olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde yabancılaşmayı sadece işten kaynaklı nedenlere bağlanmasını doğru olmadığını ifade edilmiştir (Özyıldırım, 2016; Zincirkıran ve diğ., 2015).

Araştırmada iş arkadaşlarından kaynaklı yabancılaşma nedenleri için gruplaşma, iş bölümü ifadeleri kullanılmıştır. Avşar' ın (2009) okul ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi araştırmasında okul yönetiminin izleyeceği politikanın okul içerisinde olumlu etki bırakmasıyla olumlu sonuç doğuracaktır aynı şekilde öğretmenlerin bulunduğu ortamdaki zevk almaları orada mutlu olmaları işe yabancılaşma konusunda görüşlerine önem verilmelidir. Bu bağlamda örgüte yeni katılan bireylere yönelik aidiyet duygusunu artırıcı, gruplaşma uyum çalışmaları yapılabilir (Avşar, 2019; Yılmaz ve Sarpkaya 2009). Zincirkıran ve diğ. 2015 yaptığı çalışmada örgütsel bağlılığın, iş tatmininin, bu anlamda alınan ücretin iş performansıyla yakın ilişkide olduğu görülmüştür.

Katılımcıların aileden kaynaklı yabancılaşma algıları; adaptasyon sorunu ve iş yükü olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aydemir ve Akdoğan (2012) iş ve aile çatışmasının iş hayatında çok önemli etkilerinin olduğunu bulmuştur. Benzer araştırmada iş- aile çatışmasının yabancılaşmayı etkileme konusunda pozitif yönlü olduğu gösterilmiştir.

Katılımcılar kişisel kaynaklı yabancılaşma nedenlerini; kendini yetersiz hissetme ve yorgunluk şeklinde sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazı derinlemesine incelendiğinde çalışma koşullarının olumsuzluğunun bireyi olumsuz etkileyeceği bu bağlamda kişinin öncelikli olarak kendini performansının farkında olması gerektiği, bireyin zayıf düşmemesi için önlemler alınması gerektiği görülmüştür. İş ortamında karşı karşıya geldiği olumsuzlara öncelikle çözüm bulunmalıdır (Özyıldırım, 2016). Kılçık 'ın (2011) ilkökul öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri üzerinde yaptığı araştırmasında aynı ortamda uzun süre çalışma, özel hayattan kaynaklanan olumsuzluklar, yorgunluk ve monotonluk mesleğe yabancılaşmaya neden olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmada katılımcılar ekonomik kaynaklı yabancılaşma algılarını; gelir seviyesi ve eşin mesleği olarak ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlere ödenen ücretin yetersiz kalması, ihtiyaçlarını asgari düzeyde yapabilmeleri, emeğinin karşılığını alamamaları ekonomik nedenleri arasındadır. Bu bağlamda araştırmanın ekonomik nedenlerden kaynaklı yabancılaşma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Kılçık, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki yabancılaşma nedenlerine yönelik çözüm için birtakım önerilerde bulunmuştur. Dolayısıyla okul yönetiminden kaynaklı nedenlere yönelik çözüm önerileri; 1) Motive etmeli, 2) Anlayışlı olmalı, 3) Öğretmen odaklı olmalı şeklinde sıralamışlardır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin hiyerarşik denetimler yapmaması, kararların alınmasında öğretmenlerinde rol almasıyla örgüt içerisinde yabancılaşmanın önüne geçilebilir (Çelik 2019; Kılçık, 2011).

Araştırmada iş arkadaşından kaynaklı yabancılaşmada izlenebilecek çözüm önerileri için okul dışı etkinlik ifadesi kullanılmıştır. Aynı zamanda kişisel nedenlerden kaynaklı nedenlere yönelik çözüm önerileri kariyer eğitimi şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda okul dışı yapılan faaliyetlerin örgütsel bağlılığı arttırdığı birçok problemlerin üstesinden gelmede etkili olduğu bilinmektedir (Çelik 2019). İş performansına yönelik yapılabilecek faaliyetlerin örgütsel bağlılığı tatmin edici seviyeye çıkardığı alanyazın taramasında incelenmiştir (Zincirkıran ve diğ., 2015). Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için uygun fırsatlar sunulmalıdır (Avşar, 2019; Yılmaz ve Sarpkaya 2009).

Çalışmaya katılan katılımcılar ailevi nedenlerden kaynaklı yabancılaşmanın ortadan kalması için doğum izninin yeterli olması gerektiğini ve iş yükünün hafifletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak ekonomik yeterlilikle sahip olan öğretmenin emeğinin karşılığını alınarak, gerekli ihtiyaçlarını rahatlıkla sağlayabilecektir. Bu anlamda yabancılaşmanın ekonomik etkisinin ortadan kalkacağı görülmektedir (Kılçık, 2011).

Araştırmacılar yukarıda elde edilen sonuçlar neticesinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

- ✓ Doğum izni sonrası öğretmenler için uyum çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Okul yönetimi çalışanlarını mümkün olduğunca yönetime dahil edilebilir, öğretmenlerin de fikirlerinin alınması yoluna gidilebilir
- ✓ Öğretmenlerin motive edilmesi amacıyla başarıları ödüllendirilebilir.
- ✓ Bakanlık düzeyinde öğretmenlerin değerlerini artıran faaliyetler yapılabilir.
- ✓ Annelik izinlerinin süresi yeterli olacak şekilde artırılmalıdır.
- ✓ Bakanlık müfredatı hafifleterek öğretmenlerin iş yükünü azaltmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin kariyer eğitim çalışması yapabilmesi için fırsatlar sunulmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin ihtiyaçlarını asgari düzeyde yapabilmeleri için ücretleri düzenlenmelidir.

Çalışan anne sayısının iş yaşamında giderek arttığı göz önünde bulundurulduğunda onların refah seviyelerini artırıcı önlemlerin alınması gereklilik arz etmektedir. Öneriler doğrultusunda daha kapsamlı ve detaylı bilgi elde edebilmek adına daha çok katılımcı ile benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abaşlı, K. (2018). Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri. (Tez numarası: 516925) Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Avşar, D. (2019). Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi (Tez numarası: 557237) Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, C. ve Akdoğan, A., A. (2018). İş-aile çatışmasının psikolojik performans üzerindeki etkisi: işe yabancılaşma ve pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü. Atatürk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 22(Özel sayı). 1993-212

- Aydın, M. A. (2003). Kapitalizm ve Kriz. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2),1-10.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), 491-506.
- Çelik, A. (2019). Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi (Tez numarası: 541375) Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 395-417.
- Ergil, D. (1979) Yabancılaşma teorisinde klasik öğretiler. Sosyalist Kültür Dergisi, 50(51), 44-51.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. Eğitim ve Bilim, 36(161).
- Fırat, B. Y. (2012) Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi. Tez numarası: 326133) Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülören, E. (2011). Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma İzmir örneği. (tez numarası: 283801) Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve Kalkınma İlişkisinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 3 (1), 14-32
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and Alienation: A Comparative Analysis. The Journal of Educational Administration, 21(2), 109- 121.
- Kabakçı E., (2010). Sosyoloji tarihi I. İstanbul: İstanbul Üniversitesi
- Kılçık, F. (2011). İlköğretimde okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları: Malatya ili örneği. (Tez numarası: 300589) Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşma Sorunu ve Hegel. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek öğrenim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ollman B. (2015). Yabancılaşma: marx'ın kapitalist toplumdaki insan anlayışı. Ayşegül Kars (çev.) İstanbul: Yordam kitap.
- Özyıldırım D., N., (2016). İşe Yabancılaşma ve Hemşireler. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, S., & Çipe, B. (2020). Kafka, metamorfoz ve emeğin yabancılaşması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 105-121.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. Social Psychology Quarterly, 46(3), 171-184.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. American Sociological Review, 24(1), 783-790.
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(1), 53-72.
- Türk, F. (2014). Alienation in Education. International Journal of Educational Policies, 8 (1), 41-58.
- Yakut, S. (2016). Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi (Polatlı örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yakut, S. (2020). Yabancılaşma. Ankara. İKSAD.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 1-9.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz M. (2020). Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi, Kastamonu
- Yılmaz S., Sarpkaya P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2),314-333
- Zincirkıran, M., Çelik, G. M., Ceylan, A. K. & Emhan, A. (2015). İşgörenlerin Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti, İş Stresi ve İş Tatmininin Örgütsel Performans Üzerindeki Etkisi: Enerji Sektöründe Bir Araştırma. Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, 52(600), 59-71.

21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Yönetiminin Önemi

The Importance Of Educational Management In Acquiring 21st Century Skills

ÖZET

21. yüzyılda birçok insan için yaşam uluslararası, çok kültürlü ve birbiriyle bağlantılı hale geldiğinden, eğitimde ve işyerinde başarılı olmak için yeni becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzün teknoloji açısından zengin olup, küresel ekonomide rekabet edebilmek için paydaşlar, çalışanların ve öğrencilerin karmaşık sorunları çözebilmeleri, başkalarıyla iyi bir şekilde işbirliği yapabilmeleri ve iletişim kurabilmeleri, bağımsız olarak yeni beceriler ve bilgiler edinebilmeleri ve hızla değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri gerektiği konusunda tutarlı bir şekilde hemfikirlerdir. Bu geniş bilişsel ve duyuşsal yeteneklere genellikle 21. yüzyıl becerileri denilmektedir.

21. yüzyıl becerilerini tanımlamak için kullanılan terimlerin çoğu yalnızca bu yüzyıla özgü olmayıp, tam olarak çalışanların ve öğrencilerin hem yetkin hem de üretken olmak için her zaman ihtiyaç duyduğu yeterliliklerdir. Eğitimde, öğrencilerin geleneksel sınıfta öğretilen diğer temel içerik konu alanlarının yanı sıra okuma, yazma ve matematikte ustalık gösterme ihtiyacı devam etmektedir. İşgücünde, insanlar başkalarıyla iyi iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya ve dakiklik, etik ve sorumluluk gibi olumlu kişisel davranışlar sergilemeye ihtiyaç duymaya devam etmektedir. Geleneksel iyi çalışan veya iyi öğrenci kavramına eklenen boyutlar, o bireyin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında önemli ölçüde rahatlığa ve disiplinler arasında bilgiyi aktarma ve uygulama becerisine sahip olması ihtiyacıdır. Ek olarak, 21. yüzyılda, sürekli değişen ve bağlantılı bir dünyada karmaşık sorunları adapte edebilmeli, öğrenebilmeli ve çözebilmelidir. Bunun için öğretmenlerin ve yöneticilerin 21. yy becerilerine sahip olması, kendilerini geliştirebilmesi ve öğrencilerin bu becerilerinin gelişimini sağlayabilmesi açısından gerekli planlamaların yapılarak uygulanması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, 21. Yüzyıl Becerileri, Teknoloji

ABSTRACT

As life for many people in the 21st century has become international, multicultural and interconnected, new skills are needed to be successful in education and the workplace. To compete in today's technology-rich, global economy, stakeholders consistently agree that employees and students must be able to solve complex problems, collaborate and communicate well with others, acquire new skills and knowledge independently, and adapt to rapidly changing conditions. These broad cognitive and affective abilities are often referred to as 21st Century Skills. Many of the terms used to describe 21st Century Skills are not unique to this century, but are precisely the competencies that employees and students always need to be both competent and productive. In education, students continue to need to demonstrate proficiency in reading, writing, and math, among other core content subject areas taught in the traditional classroom. In the workforce, people continue to need to communicate and cooperate well with others and to display positive personal behaviors such as punctuality, ethics, and responsibility. Dimensions added to the traditional concept of good employee or good student are the need for that individual to have considerable comfort in the use of information and communication technologies and the ability to transfer and apply knowledge between disciplines. Additionally, in the 21st century, they must be able to adapt, learn and solve complex problems in an ever-changing and connected world. For this reason, it is important that teachers and administrators have 21st century skills, develop themselves and make the necessary plans and implement them in order for students to develop these skills.

Keywords: Education, 21st Century Skills, Technology

GİRİŞ

21. yüzyılda toplumsal, ekonomik, teknolojik, siyasi vb. alanda yaşanan değişimlere paralel olarak ülkelerin rekabet gücünün artması için ihtiyaç duyulan bireylerin nitelikleri ile birlikte öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler de değişmiş olup bireylerde eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurabilme, işbirliği yapabilme, yaratıcılık gibi beceriler ön plana çıkmıştır. Toplumun diğer tüm sektörleri gibi eğitim sistemi de son dönemde küresel değişimler geçirmiş ve birçok zorlukla karşı karşıya kalmıştır. 21. yüzyıl olarak da bilinen bu çağda, temel konuların geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmesi, öğrenenleri etkili vatandaşlar, çalışanlar ve liderler olarak yetiştirmek için yeterli olmamaktadır. 21. yüzyılın aydın eklektik öğretmenleri olarak, öğrencilere olanaklar sağlamak ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilik becerilerini öğretim bağlamımızla bütünleştirmek bu yeni çağın temel gereksinimleridir. Bu nedenle, Taylor'ın (2009) belirttiği gibi, öğretme ve öğrenme ortamlarının

Salim Hikmet Ünüvar¹ 

How to Cite This Article

Ünüvar, S. H. (2023). "21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Yönetiminin Önemi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2269-2277. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.6797>

Arrival: 27 December 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Şube Müdürü., MEB, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Türkiye

çoğunlukla temel konuların ustalığına odaklanan geleneksel yöntemlerden uzaklaşması ve iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yeniliğin becerileri ile birleştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim ve öğretim bağlamı hızla değişmekte, 21. yüzyıl öğrenme ve yenilik becerilerinin öneminin ardındaki fikirler öğretmenler, eğitimciler ve araştırmacılar arasında yayılmakta ve gelişmektedir. Bu becerilerin farkındalığı ve bilgisi sadece öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler, eğitimciler, liderler ve yöneticiler için de önemlidir. Bu nedenle eğitimcilerin ve öğretmenlerin bu becerilerin farkında olmaları ve bunları öğretim bağlamlarında etkin bir şekilde kullanabilmeleri için yakından takip etmeleri gerekmektedir (İlhan, 2004). Öğrencilerle doğrudan ilişki kuran öğretmenler ise sınıf içindeki uygulamalarıyla bu becerilerin kazandırılmasına katkı sağlarlar. 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında bir diğer unsur ise yönetici etkisidir. Yöneticinin bu becerilerin kazandırılmasına olan inancı, becerinin kazandırılması amacıyla okul fiziki ortamlarının ve materyallerin çeşitlendirilerek uygun hale getirilmesi, öğretmenleri bu becerileri öğrencilere kazandırması için cesaretlendirip bu alanda onları desteklemesi, öğrencileri ve ailelerini bu konu hakkında bilinçlendirme çalışmaları ile tüm paydaşlara yol göstermesi bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına katkı sunabilir. Bu çalışma yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için sorumluluklarının neler olduğunu ve neler yapabileceklerini açıklayarak sunulan önerilerle yöneticilere yol göstermesi açısından önemlidir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimde Yaşanan Yeni Oluşumlar ve Arayışlar

Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni değerler, eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ülkelerin meydana gelen değişimler paralelinde eğitim sistemlerini yenileme ve geliştirme çalışmalarında karşımıza çıkan yeni kavramlardan bazıları şu şekilde sıralanmaktadır (Güçlü, 2000).

Bilgi toplumu: Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak olarak algılandığı toplumdur. Bilgi toplumunun yapısını oluşturan temel öğelerin başında teknolojiye meydana gelen değişimler vardır. Eğitim sisteminin, bilgi toplumunun gereklerine uyum sağlayabilmesi için, amaçların çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Akbaba vd., 2011).

Değişen Toplum ve Okul: Eğitim kurumları 20. yüzyıla kadar endüstrileşme, şehirleşme ve göç olmak üzere üç önemli faktöre dayalı olarak gelişimlerini sürdürmüşlerdir. Günümüzde ise bilgi toplumuna geçiş, eğitime olan talebi daha da değiştirmektedir. Bilgi toplumunda okulları çok büyük değişiklikler beklemektedir. Çünkü artık eğitimli insan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen insan olacaktır (Akt. Sayılı ve Tüfekci, 2008).

Etkili Okul: Bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır. Bu nedenle her eğitim sistemi, tüm öğrencilerin öğrenmesine olanak verecek şekilde değiştirilmelidir. Etkili okullar öğrencilere güvenli bir çevre sağlar. Etkili okulların açık ve belirgin amaçları ve bu amaçlar üzerinde odaklanmış misyonları bulunur (Gökçe, 2004).

Okula Dayalı Yönetim: Okula dayalı yönetimde okulların örgüt ve öğretim yapısı, öğrencilerin gereksinimleri ve yetenekleri üzerinde odaklanmaktadır. Bu da okullarda stratejik planlamayı, yönetimi, liderliği, öğretimi, personel geliştirmeyi, bütçeyi, okulun havasını ve kültürünü, okul-veli, okul-toplum ilişkisini etkilemektedir. Okulda yapılan değişikliklerin öğrenciler için faydalı ve ölçülebilir olmasını istemektedirler. Okula dayalı yönetimde eğitimde yenileşme, personelin yenileştirilmesi, sürekli profesyonel gelişim, okul faaliyetlerinin iyileştirilmesi konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Gökçe, 2008).

Liderlik ve Geleceğin Eğitim Liderleri: Drucker'e göre etkin lider, kurumunun misyonunu düşünen, bunu tanımlayan ve gözle görülür biçimde ortaya koyan liderdir. Lider, hedefleri tespit eder, standartları koyar ve bunların takipçisi olur. Geleceğin eğitim lideri, öğrenen lider olmalıdır. Öğrenen lider, öğrenen okulu oluşturarak tüm kadrosuyla ve öğrencileriyle sürekli olarak grup halinde öğrenerek ve kendini geliştirerek, grup etkileşiminin enerjisiyle okulun beyin enerjisi ortaya çıkarabilir (Özcan ve Bakioğlu, 2010).

Yatay Örgütlenme: Eğitim örgütlerinin çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için mümkün olduğunca yerinden yönetilmesi ve öğretmenlerin insan unsurunu ön plana çıkaran bir ortamda çalışmalarının sağlanması gerekmektedir. Yatay örgüt yapısında okul yöneticisi, kuralların uygulayıcısından ziyade işlerin kolaylaştırıcısı; öğretmen de memur değil, sınıfın lideridir (Güçlü, 2000).

Profesyonel Öğretmenlerin Yetiştirilmesi: Öğretmenlerden öğreticilik görevlerinin yanı sıra eğiticilik görevlerini de ustaca yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğretmen yetiştiren programlar adaylara alan bilgisi yanında öğretmenlik mesleği ve eğitim sistemi hakkında da bilgi vermektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sistemlerinin yapı, işleyiş ve müfredat olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Güçlü, 2000).

Öğretmenler ve Teknoloji

Etkili politikalar, profesyonel öğrenme ve dijital müfredatla desteklenen öğretmenler, öğrencinin öğrenme deneyimini özelleştirmek ve sorgulama, araştırma, bağımsız öğrenme ve işbirliğini vurgulayan akademik açıdan titiz

bir eğitim sunmak için benzeri görülmemiş araçlar ve bilgiler elde eder (Murat, 2018). Öğretmenler, öğrenme problemlerini belirlemek ve sonuçları optimize etmek için gerçek zamanlı olarak müdahale etmek için biçimlendirici değerlendirmelerden elde edilen verileri kullanabilir. Okul performans yönetim sistemleri, insan sermayesi yönetim sistemleri ve diğer çözümler, kaynak tahsisi ve program yönetimi konusunda etkili stratejiler belirlemek ve kanıta dayalı kararlar almak için daha sağlam bir temel sağlar

UNESCO, BİT'i ve öğretmenleri eğitim reformu, ekonomik büyüme ve sosyal kalkınmanın merkezi olarak kabul eden birçok kuruluşun biridir. UNESCO Öğretmenler için BİT Yetkinlik Çerçevesi (ICT-CFT), yoksulluğu ve eşitsizliği azaltabilecek, yaşam standartlarını yükseltebilecek ve öğrencileri 21. yüzyılın zorluklarına hazırlayabilecek bilgiye dayalı toplumlar için eğitimin ilerlemesi gereken altı önemli alanı tanımlamaktadır. UNESCO çerçevesi, BİT destekli eğitim dönüşümünü, teknoloji okuryazarlığı, bilgi derinleştirme, bilgi yaratma olmak üzere üç aşamalı süreç olarak görür (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Eğitimde Dijitalleşme Kavramı

Küresel anlamda reform ve modernizasyona uğrayan eğitim yerleri, Avrupa'da 2015 senesinden sonra eğitim süreçlerini de etkilemiş politikacılar ve araştırmacı gruplar tarafından desteklenerek dijitalleşmenin eğitimde kullanılarak başarının aratılması için hedef belirlenmiş ve çalışmalar yapmışlardır (Bejinaru, 2019: 370; Machekhina, 2017: 2). Dijitalleşmenin gelişmiş ülke eğitim sistemlerinde kullanımının zorunlu kılınması eğitim kimliğinde değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu sayede dijitalleşmenin eğitimde kullanılmasıyla düşünebilme, üretebilme, geliştirebilme ve düşüncelerin yazıya aktarılması gibi eğitimin rutin faaliyetlerinin de değişimine neden olmuştur. Günümüzde dijital materyallerin sayısının kullanım yerlerinin artması insanların unsurlardan etkileşimini kullanma mecburiyetlerinin beraberinde getirmiştir. İnsanların mecburiyetlerindeki değişiklikler eğitim sürecinde etkilemiş ve eğitim sistemindeki öğretici ve öğrenenlerin teknolojiyi takip ederek teknolojik gelişmelerini de beraberinde getirmiştir (Şahin, 2009:160).

Eğitimde Dijitalleşmenin Önemi

Eğitim sürecinde bilinçli ve etkili bir biçimde eğitimlerin kalıcı, verimli, hızlı ve etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi dijital teknoloji kullanımı ile mümkündür. Teknoloji sayesinde öğrencilerin ilgisinin ve motivasyonlarının artırılacağından öğrenmeye olan odakları artırır. Eğitim-öğretimde dijital teknolojinin kullanılması eğitim sürecindeki öğrencilerin pasif durumlarını aktif hale getirilmesi mümkündür (Heafner, 2004, akt. Kaya, 2017: 15).

Eğitimde Dijitalleşmenin Eğitim Süreçlerine Katkıları

Eğitim sisteminde öğrenciye aktarılan eğitimlerin daha fazla verimli hale getirilmesi ve alt yapıdan kaynaklı problemlerin çözüme kavuşturulması en önemli sıkıntılardır. Eğitime faaliyetlerinin teknolojik ortamlarda gerçekleştirilmesinin desteklenmesi sürece bilimsel ve teknolojik katkı sunarken sorunlarında ortadan kalmasına fayda sağlayacaktır (Irmak, 2015: 13). Bunların yanı sıra dijital teknolojilerin eğitime; depolama ve taşınabilmelerinin kolay olması, mobil eğitime olanak sağlaması, küresel eğitim alma imkanı, erişim ve maliyet olarak ucuzluğu ve eğitim daha geniş kitlelere ulaşabilmesi gibi katkıları sunmaktadır (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007:25).

Dijital Uygulamaların Eğitimdeki Rolü

Dijital teknolojilerin eğitim sistemine girişi eğitim materyallerine görsellik ve işitsellik gibi yeni nitelikler kazandırmıştır. Eğitim sistemini oluşturan bu yeni yaklaşımlara entegre etmek, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve eğitimi daha verimli hale dönüştürmektir (Çoban, 2012:5).

Harmanlanmış Eğitim

Bütün eğitim çeşitleri için ideal olan yalnızca bir öğrenme ve öğretme metodu olmayacağından eğitimde farklılaşan ihtiyaçları karşılamak için harmanlanmış öğrenme veya başka bir adı ile harmanlanmış eğitim geliştirilmiştir (Saritepeci ve Çakır, 2014: 116). Uluslararası dilde "blended learning, hybrid learning ve mixed learning" diye adlandırılan "harmanlanmış eğitim" öğrenmenin daha verimli ve etkili gerçekleştirilmesi için öğretim teknik ve yöntemlerinin birleştirilmesi ve koordineli şekilde uygulanabilmesidir (Demirkol, 2012: 17).

Uzaktan Eğitim

Belirli merkezlerden yürütülen uzaktan eğitim, kişilerin özel olarak planlanmış araçlarla kendi kendine öğrenmesini amaçlamaktadır. ODTÜ eğitim faaliyetlerinde 1996 senesinde web taban destekli internet üzerinden uzaktan eğitimi uygulayan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur (Toker Gökçe, 2008: 3).. İki farklı şekilde gerçekleştirilebilen uzaktan eğitim senkron ve asenkron olmak üzere 2 farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Farklı şekilde gerçekleştirilebilen uzaktan eğitimin birbirinden farklılıkları, asenkron öğrenmede öğretici ve öğrenci farklı zamanlarda çalışabilirken, senkronda öğretici ve öğrenci aynı zamanda karşılıklı sanal ortamlarda öğrenim gerçekleştirilir.

Türkiye’de Eğitimde Dijital Teknoloji Uygulamaları

Teknolojide ve bilimde gerçekleşen gelişmeler çok hızlı bir şekilde devam etmektedir. Artan rekabetle birlikte son yıllarda ekonomi, endüstri, sağlık gibi alanlarda ve gerçekleşen önemli değişimlerle beraber eğitim üzerinde de etkisi ciddi boyutlardadır. Eğitim ortamlarının, geleceğin ve bugünün becerilerini daha iyi kazanılmasını sağlamak için yeniden tasarlanmasıdır. Farklı düşünebilen ve günceli yakalayan bireyler yetiştirerek eğitim sürecini ve eğitim niteliğini etkili hale getirebilmektir (Taş, 2017: 105). Dijital teknolojilerde bu eğitimin iyileştirilmesi için yapılan çalışmaların bir bölümünü oluşturmaktadır. Eğitim alanında yapılan inovasyon çalışmaları bir zorunluluktur. Ülkemizde son yıllarda eğitimde dijital teknoloji kullanımı alanında yapılan en kapsamlı çalışmaların başında FATİH projesi ve EBA gelmektedir.

FATİH Projesi; Türkiye’nin çağdaş dijital teknolojileri kullanarak eğitimin daha etkin bir şekilde kullanılması için gerçekleştirilmiştir (Baz, 2017: 94). Proje sayesinde, sağlanan fırsat eşitliği ile sayısal uçurumun kapatılması ve kalitenin artırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin, sadece derslerdeki başarısı ile değil aynı zamanda aktiviteleri, ilgi alanları ve eğitimleriyle değerlendirilmesi sağlanmıştır.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı); eğitim-öğretim sürecinde dijital teknolojik araçlar vasıtasıyla materyallerin etkin kullanımı için tasarlanmış, güvenilir ve kontrollerden geçmiş, öğrenim seviyelerine uygun e-çeriklerin bulunduğu bir platformdur (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html>). EBA ile eğitici, zengin ve farklı içerikler ortaya koymak, bilgiden bilgi üretebilmek ve bilgiyi öğrenirken yeniden yapılandırabilmek, farklı öğrenme becerilerine sahip öğrencileri kapsam dâhiline almak, teknolojiyi araç olarak kullanmak gibi birden çok amaç için tasarlanmıştır (Can, Topçuoğlu ve Ünal, 2018: 62).

21. Yüzyılın Özellikleri

Teknolojinin her yerde kullanımı, insanlar için önceki yüzyıldan oldukça farklı yeni bir yaşam tarzı ortaya çıkarmıştır (Mutluer, 2013). Yeni yüzyılın özellikleri göz önüne alındığında, öğrencilerin karmaşık ve sürekli gelişen bir gelecekte yol almak için yeni bir dizi beceriye ihtiyaçları bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin literatür, yeni yüzyılın bireylerin hayatın her alanında etkin bir şekilde işlev görebilmeleri için farklı beceriler gerektirdiği varsayımına dayanmaktadır. Yüzyıllar boyunca çok az sayıda insanın yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olması gerekirken, yeni yüzyılda her vatandaşın hayatta kalabilmesi için bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Öztürk ve Mutlu, 2017).

Yeni yüzyılda, bir kısmı yeni yüzyıla özgü, bir kısmı da mevcut becerilere sahip olmanın günümüzde daha fazla ihtiyaç duyulan becerilere sahip olması gerektiği artık kabul edilmektedir. Zorlu olan, az gelişmiş ülkeler için acil bir ihtiyaç olan bu becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Uygun, Arıbaş ve Karalı, 2018). Amerika Birleşik Devletleri, Kanada veya İngiltere gibi gelişmiş ülkeler, 21. yüzyıl becerilerini öğretmek ve değerlendirmek için yeni beceriler üzerinde durmuş ve çerçeveler oluşturmuşken, diğer ülkeler önceki yüzyılın müfredatını öğretmeye devam etmektedir. Bir ülke, vatandaşlarını yeni yüzyılın becerileriyle donatmadıkça, o ülkelerin tasarladığı ve pazarladığı ürünleri üreterek sadece gelişmiş ülkelere hizmet edecek, asgari ücret üretmeye ve bunları sağlarken kendi çevresini kirletmeye devam edecektir. 21. yüzyılda öğrenmek, dijital teknoloji ile öğrenmektir. Bu 21. yüzyıl beceri hareketi, eğitimde reformlar talep etmektedir. Ekonomideki ve toplumdaki değişimler, eğitimi ve müfredatı değiştirmeye zorlamaktadır. Aksi takdirde öğrencilere sınıftan çıktıklarında ihtiyaç duyacakları beceriler kazandırılması mümkün değildir (Akt. MEB, 2018).

21. Yüzyıl Becerileri: Beceriler ve Çerçeveler

21. yüzyıl becerileri ile ilgili literatür oldukça zengindir ve çalışmalarda beceriler tek tek listelenirken, bazı çalışmalarda beceriler çerçevelere yerleştirilmiştir. 250 araştırmacının geri bildirimlerine dayanarak, Kennedy, Latham ve Jacinto (2016) becerileri dört ana kategoriye ayırmış olup bunlar; düşünme yolları (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öğrenme), çalışma yolları (iletişim ve işbirliği), çalışma araçları (bilgi ve iletişim teknolojisi [BİT] ve bilgi okuryazarlığı) ve dünyada yaşama becerileridir (vatandaşlık, yaşam ve kariyer, kişisel ve sosyal sorumluluk) (Akt. Öztürk ve Mutlu, 2017). Becerilerin nasıl adlandırıldığı veya gruplandırıldığından ziyade yaşadığımız karmaşık dünyayla başa çıkmakla ilgisi vardır. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21), NCREL, Metiri Grubu, OECD ve ISTE gibi 21. yüzyıl becerilerine odaklanan ve genel olarak veya belirli alanlarda çerçeveler öneren birçok kuruluş olmasına rağmen, P21’in çerçevesi en yaygın olanıdır. P21, 21. yüzyılda öğrenme için kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır. İçerik bilgisi, uzmanlık ve okuryazarlıkların yanı sıra belirli becerileri içermektedir (Şahinel, 2002).

Şekil 1’de 21. Yüzyıl becerileri açıklanmış olup, şekilde gösterildiği gibi 21. Yüzyıl becerileri yaşam ve meslek becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden oluşmaktadır.



Şekil 1: 21. Yüzyıl becerileri (Kaymakçı, 2012: 274)

21. yüzyıl becerileri temel akademik konu bilgisine dayanmaktadır. Bu temeller üzerinde yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri gelmektedir (Yenice, 2012). Öğrenme ve yenilik becerileri yaratıcılık, iletişim, eleştirel düşünme ve işbirliğini içerir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, teknolojinin bol kullanımı nedeniyle, bazı işlevsel ve eleştirel düşünme becerileri gerektirir. Bu beceriler, karmaşık yaşama uyum sağlamak için gereklidir. Öğrencilerin bilgiye erişmesi ve bilgiyi değerlendirmesi, bilgiyi kullanması ve yönetmesi, medyayı analiz etmesi, medya ürünleri yaratması ve teknolojiyi etkin bir şekilde uygulaması beklenmektedir. Öğrencilerin bilgiye erişmesi ve bilgiyi değerlendirmesi, bilgiyi kullanması ve yönetmesi, medyayı analiz etmesi, medya ürünleri yaratması ve teknolojiyi etkin bir şekilde uygulaması beklenmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri ve Küresel Eğitim Yol Haritaları

Dijital teknolojiler hayatın her yerinde yaygınlaştıkça, yaşam tarzları ve insanlarla etkileşim biçimleri önemli ölçüde değişmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). . Bugün eğitim, öğrenenleri küresel ve bilinçli vatandaşlar olmaya hazırlamada ve ayrıca son derece mobilize ve teknolojinin egemen olduğu toplumla ilişkili zorluklara hazır olmada her zamankinden daha fazla ayrılmaz bir rol oynamaktadır. Eğitim alanındaki bilim adamları bu nedenle, gerekli beceri ve okuryazarlıkların gelişimini desteklemek için eğitim sisteminde yapılması gereken değişikliklerin gerekliliğini savunmuşlardır (Akt. Kabasakal ve Çelik, 2010). 21. yüzyıl beceri gelişiminin mevcut manzarasının haritasını çıkararak, bu becerilerin müfredatta daha güçlü bir varlığa sahip olduğunu ve eğitimcilere, okul yöneticilerine ve politika yapıcılara rehberlik edecek ayrıntılı, iyi araştırılmış bir yaklaşıma daha da güçlü bir ihtiyaç olduğu görülmektedir (Yalçın, 2018).

21. Yüzyıl Becerileri İçin Geliştirilen Çerçeveseler

21. yüzyıl becerilerine yönelik anlayışı güçlendirmek amacıyla, uluslararası kuruluşlar, hükümetler ve danışmanlık firmalarının desteğiyle birçok çerçeve oluşturulmuştur. Geniş çerçeve yelpazesi arasından, ana fikir ve kavramların ortaya çıkışını göstermek için üç tanesi seçilmiştir. Üç çerçeve, coğrafi kökenleri ve finansman kuruluşlarının doğası temelinde seçilmiştir. Bu çerçevelerin, hem batı hem de doğu toplumlarının yanı sıra farklı eğitim kurumları ve ticari şirketler tarafından anlaşılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik farklı bakış açılarını temsil etmesi umulmaktadır (Yeni, 2018).

OECD: Ananiadou ve Claro (2009) tarafından geliştirilen OECD çerçevesi, OECD ülkelerinde Yeni Binyıl Öğrenenler için 21. Yüzyıl Becerileri ve Yeterlilikleri başlıklı bir belgede detaylandırılmıştır. Çerçevenin üç ana boyutu iletişim, bilgi, etik ve sosyal etkiyi içermektedir (Akt. Deveci ve Çengelci, 2008).

ATCS: 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi [ATCS], merkezi Melbourne Üniversitesi'nde bulunan ve Cisco, Intel ve Microsoft tarafından desteklenen uluslararası bir araştırma girişimidir. ATCS, 21. yüzyıl becerilerini dört ana tipte sınıflandırmış olup bunlar; düşünme biçimleri, çalışma biçimleri, çalışma araçları ve dünyada yaşamaktır (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010).

P21: 2002 yılında kurulan ve iş dünyası liderleri, danışmanlar ve eğitimciler tarafından oluşturulan bu Amerikan organizasyonu, 21. yüzyıl becerileri için bir çerçeve kavramsallaştırmıştır. Öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri dahil olmak üzere üç ana unsurda sınıflandırılan on bir yeterlilikten oluşur (Yalçın, 2018).

Karşılaştırmalı Olarak 21. Yüzyıl Becerileri

Aşağıdaki Tablo 1'de, farklı çerçevelerden benzer fikirler, P21 beceri setlerine göre aynı sıraya yerleştirilmiştir. İlk ortak beceri seti, iletişim ve düşünme yeteneğini içeren öğrenme ve yenilik becerileri ile ilgilidir. Paylaşılan ikinci beceri seti, hem klavye kullanma, webde gezinme, kelime işleme gibi geleneksel BT becerilerini hem de bilgi okuryazarlığı becerilerini (IL) içeren bilgi teknolojisi (BT) becerilerinde ustalaşmanın önemine vurgu yapmaktadır. Tüm çerçevelerde bahsedilen üçüncü ve son beceri, kişinin 21. yüzyılın hızla değişen dünyasında yaşama ve çalışma

konusundaki genel yeteneğini ifade etmektedir. İncelenen üç çerçevenin hepsinin, belirli bir uzunlukta benzer beceri ve yetkinlik setlerini dikkate aldığı bulunmuştur (Taşkıran, Baş ve Bulut, 2016).

Tablo 1: P21 Beceri Setlerine Göre 21. Yüzyıl Beceri Çerçevelerinin Karşılaştırılması

P21	OECD	ATCS
Öğrenme ve yenilik becerileri	İletişim	Düşünme yolları Çalışmanın yolları
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Bilgi	Çalışmak için araçlar
Yaşam ve kariyer becerileri	Etik ve sosyal etki	Dünyada yaşamak

Kaynak: (Yalçın, 2018)

21. Yüzyıl Becerilerinin Ayrıntıları

21. yüzyıl becerilerinin neler gerektirdiğine daha yakından bakmak için, Tablo 2, üç beceri seti ve ortaya konan on iki bileşenle P21 çerçevesinin uyarlanmış bir versiyonudur (Yeni, 2018).

Tablo 2: Her bir 21. yüzyıl becerileri seti için yetenekler

3 Yetenek Seti	Öğrenme ve İnovasyon	Dijital Okuryazarlıklar	Yaşam ve Kariyer Becerileri
12 bileşen	Temel konular Eleştirel düşünme ve problem çözme İletişim ve işbirliği Yaratıcılık ve yenilik	Bilgi okuryazarlığı Medya okur Yazarlığı Bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı	Esneklik ve uyarlanabilirlik İnisiyatif ve öz-yönelim Sosyal ve kültürler arası etkileşim Verimlilik ve hesap verebilirlik Liderlik ve sorumluluk

Kaynak: (Yeni, 2018)

21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Yönetimi

Öğretmenler, eğitim sürecinin sadece ana paydaşları olarak değil aynı zamanda reform girişimlerini gerçekleştirebilmenin anahtarı olarak kabul edilmekte olup, küresel dünya ve değişimlere ayak uydurabilmek için başlangıç noktası öğretmenlerden geçmektedir (Bedir, 2019). Etkili bir 21. yy öğretmeni olmak için, 21. yy becerilerine ait bilgi ve düşüncenin öğretim ortamına uygulanmasıyla birlikte, öğretmenlerin bu becerileri bütünleştirerek verimli bir şekilde öğretmelerini ve bu becerilere yönelik farkındalık yaratmalarını sağlamak hayati önem taşımaktadır. Eğitimciler, eğitim sistemindeki kilit faktörler olup, bu nedenle öğretmenlerin bu becerilere ilişkin farkındalıkları ve gerekli kabulleri, gerçek sınıf uygulamaları ve inançları arasındaki boşluğu belirlemek, 21. yüzyıl öğreniminin fayda ve destek düzeyini bulmak için çok önemlidir (Sang vd., 2018).

Öğrencilerin başarılarını artırmak için eğitimcilerin 21. yüzyıl becerilerine bakış açıları 4C ve yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri ile güçlendirilmelidir (Osman ve Başar, 2016). Öğretmenler yeni çağın gereklilikleri doğrultusunda dünyaya etkili bir katılımcı ve gözlemci olmalı ve öğrencilerinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olmak için yeni teknolojileri, becerileri ve gereksinimleri öğrenmelidir. Eğitimciler ile birlikte okul yöneticilerinin örgütünde değişimi sağlayabilmek ve örgütsel değişime karşı olabilecek direnci kırabilecek, paydaşları yeniliğe teşvik edebilecek şekilde iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Taşkın, 2020). 21. yüzyıl becerilerini başarılı bir şekilde hayata geçirmek ve okulun yeniliklere açık olmasını sağlamak için okul yöneticilerinin işbirlikçi, örgüt kültürü kurabilen, problem çözme yetenekleri bulunan, analitik düşünebilen, yaratıcı, medya okuryazarlığı bulunan, bilgi ve iletişim okuryazarlığı bulunan, girişimci, şeffaf, sorumluluk sahibi olması gerekmektedir (Büyükkıdık, 2020; Dedebali, 2020; Özdemir, Çoban ve Bozkurt, 2020; Yener, 2020)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sistemi ve öğretim yöntemleri hızla değişmekte, bu değişimler sonucunda hem öğretmenler hem de öğrenciler 21. yüzyıl olarak bilinen yeni çağa ayak uydurmak durumundadırlar. Ancak öğretmenler, eğitimciler ve öğrenciler 21. yüzyıl kavramı ve bu çağın becerileri olan iletişim, işbirliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri konusunda hala bilgi eksikliğine sahiptirler. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin bilgi ve farkındalıklarının ve bu becerileri bütünleştirerek sınıf içi uygulamalarının eğitimin her alanında hala geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Nazıkan ve Park, 2016).

OECD tarafından kültürler arasında on yıllardır eğitim düzeyleri hakkında bilgi edinme ve diğer ulusların eğitim düzeyleri hakkında bilgi edinme konusunda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışması gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de PISA sınavları sürekli olarak yapılmaktadır ve maalesef Türkiye’nin sonuçları dünyadaki diğer üyeler arasında oldukça düşüktür ve bu zayıf PISA sonuçları Türkiye’nin eğitim sistemi ve genel olarak kamuoyu üzerinde olumsuz bir etki olarak görülmektedir. Sonuç olarak, Türkiye’nin durumunda öğretmen, eğitimci, yönetici ve araştırmacıların bu becerilerin öneminin farkında olması ve PISA sınavlarında daha iyi sonuçlar elde etmek için bu becerilerin bilgi ve kullanımının geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimde standartlardaki ve amaçlardaki değişiklikler, müfredat çerçevelerinin ve öğretim yöntemlerinin değişmesi sebebiyle öğrencileri küresel vatandaşlar olarak gelecekteki yaşamlarına hazırlamak için sınıf ortamına anlamlı bir

şekilde entegre edilerek ve uygulanarak sınıf içi öğrenme ve öğretme deneyimleri 21. yüzyıl becerilerine maruz bırakılmalıdır. Ancak okullar, öğretmen yetiştirme programlarının yürütülmesi ve seminer, konferans, kariyer hareketliliği gibi mesleki gelişim süreçlerinin yürütülmesi açısından öğretmenlerini yeni nesil ve yeni dönem için yetiştirmek için yeterli değildir (Saavedra, 2012).

Öğretmenlerin desteği veya çabası olmadan, sınıf ve eğitim düzeyindeki herhangi bir değişikliğin olmayacağı açık olup, bu noktada değişim ve dönüşüm öğretmenler ve yöneticilerden başlaması gerekmektedir (Vandenbergh, 1984). Öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesi, yetiştirilmesi ve bu becerileri kullanmaya alışmaları ve pedagojik olarak uygulamaları konusunda kendilerini düzenleyerek değişimin bir parçası olabilmeleri için yöneticilerin 21. yy becerilerine sahip olması ve öğretmenlerin gelişimini sağlayacak planlamalar yapma ve uygulama becerilerinin olması önemlidir.

- ✓ Öğrencileri küresel vatandaşlar olarak gelecekteki yaşamlarına hazırlamak için sınıf ortamına anlamlı bir şekilde entegre edilerek ve uygulanarak, sınıf içi öğrenme ve öğretme deneyimleri 21. yüzyıl becerilerine maruz bırakılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sınıf bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin pedagojik uygulamalarını geliştirmek için seminerler, konferanslar, akran-kendini gözleme ve diğer yollarla mesleki gelişim sağlanmalıdır.
- ✓ Yöneticilerin kendini geliştirmeleri ve öğretmenlerin gelişimini desteklemek için gerekli uygulamaları gerçekleştirme becerilerinin olması gereklidir. Bu doğrultuda hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin gelişimini sağlayacak planlamalar yapılarak bunların uygulama sonuçları değerlendirilmeli ve sürekli gelişim esas alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. ve Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçөгünü geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.
- Alpar, D. Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007), Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Banan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246.
- Bejinaru, R. (2019). Impact of digitalization on education in the knowledge economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 7 (3), 367-380.
- Büyükkıdık, S. (2020). Üretkenlik ve hesap verebilirlik. A. D. Öğretim Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (4. Baskı) içinde (s. 163- 184). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3 (1), 61-68.
- Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. <http://inettr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf>
- Dedebali, N. C. (2020). Bilgi okuryazarlığı. A. D. Öğretim Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (4. Baskı) içinde (s. 51-66). Ankara: Pegem Akademi
- Demirkol, M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahievran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sarıtepeci, M. ve Çakır, H. (2014). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 115-129.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 211-226.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 273-304.
- Machekhina, O. N. (2017). Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *Espacios Education*, 38 (40), 26-32.
- MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı okul internet siteleri yönergesi. http://bidb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/05104029_okul_internet_siteleri_yonergesi_.pdf
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362.
- Nazikian, F. and Park, J. (2016). How to develop 21 st century skills in foreign language education. *Japanese Language and Literature*, 50, 347-373.
- Osman, B. H. A. and Basar, M. N. (2016). Amalan pengajaran dan pembelajaran abad ke-21 dalam kalangan pensyarah institut pendidikan guru kampus ipoh. *Jurnal Penyelidikan Dedikasi*, 10.
- Özcan, Ş., ve Bakioglu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 201-212.
- Özdemir, S., Çoban, Ö. and Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 399-426.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563.
- Saavedra, A. R. and Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. The RAND Corporation.
- Sang, G., Liang, J., Chai, C., Dong, Y. and Tsai, C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: a Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307-317.
- Saylı, H. ve Tüfekci, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 193-210.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 155-172.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Taşgın, A. (2020). Öğretme ve mesleki beceriler. A. D. Öğretim Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (4. Baskı) içinde (s. 207-227). Ankara: Pegem Akademi
- Taşkıran, C., Baş, K. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 99-123.
- Taylor, F. (2009). Authentic internet in the EFL class. *Modern English Teacher*, 18(1), 5-9.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.

Uygun, K., Arıbaşı, B. B. ve Karalı, M. A. (2018). Yeni (2017) sosyal bilgiler öğretim programında meslek bilincinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1897-1916.

Vandenberghe, R. (1984). Teacher's Role in educational change, *Journal of In-Service Education*, 11(1), 14-25.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.

Yener, S. (2020). Girişimcilik ve benlik yönelimi. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (4. Baskı) içinde (s. 119-136). Ankara: Pegem Akademi.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html>

Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Algıları (Isparta Örneği)

Self-Efficacy Perceptions of School Managers (Isparta Sample)

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Isparta İl Merkezinde görev yapan Müdür Yardımcılarının idari görevleri açısından yönetici özyeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Isparta İl Merkezinde bulunan resmi öğretim kurumlarında çalışan 193 Müdür Yardımcısı, örneklemini ise bu evren içinden gönüllü olarak katılan 54 Müdür Yardımcısı oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından belirlenen kişisel bilgi formu ile Negis-Işık ve Derinbay (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yönetici Özyeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek tek faktörlü yapıda olup, madde faktör yükleri .50-.74 arasında değişmekte, toplam 18 madde ve 1 (hiç) 9 (çok fazla) olmak üzere 9'lu Likert tipinde yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Normallik dağılımının tespiti için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırmalarda t testi, ikiden fazla olan değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi ANOVA testi kullanılmıştır. Oluşan farklılığın kaynağını tespiti için LSD testi uygulanmıştır. Okul Yöneticilerinin özyeterlik algıları ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak ölçek toplam puanı yüksek olmasına rağmen okul türü, cinsiyet, toplam görev süresi, okulda görev süresi ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde benzer çalışmalarda farklı sonuçlar olmasının, çalışılan örneklem grubu farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Yönetici, Özyeterlik, Algı..

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the managerial self-efficacy of the Deputy Managers working in Isparta City Center in terms of their administrative duties according to different variables. The population of the research consisted of 193 Deputy Principals working in official education institutions in Isparta City Center, and the sample consisted of 54 Deputy Principals who voluntarily participated in this universe. The data were collected using the personal information form determined by the researchers and the Executive Self-Efficacy Scale adapted to Turkish by Negis-Işık and Derinbay (2015). The scale has a single factor structure, item factor loads vary between .50 and .74, and it is structured in a 9-point Likert type with a total of 18 items and 1 (none) and 9 (very much). The data obtained in the research were analyzed in the computer environment. The Kolmogorov-Smirnov test was used to determine the normality distribution. The t test was used in pairwise comparisons, and the one-way analysis of variance ANOVA test was used for variables with more than two. LSD test was applied to determine the source of the difference. When the total score averages of the scale of self-efficacy perceptions of School Administrators are examined, it is understood that it is at a high level.


As a result, although the total score of the scale was high, no significant difference was found in terms of school type, gender, total tenure, tenure at school and graduate education variables. It is thought that the different results in similar studies in the literature are due to the difference in the sample group studied..


Keywords: School, Administrator, Self-efficacy, Perception

GİRİŞ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin idari görevleri açısından yönetici özyeterlik algıları incelenecektir. Etkili eğitici okul liderleri, zamanlarının çoğunu denetleme, modelleme, gözlem, geri bildirim ve profesyonel gelişim gibi öğretme ve öğrenme ile ilgili görevlere harcarlar. Okul yönetimi görevleri “planlama, bilgi toplama ve dağıtma, bütçeleme, programlama ve organizasyonel istikrarı sürdürmek için gerekli çalışmaları” içermektedir (Spillane ve Hunt, 2010). Yöneticilerin sorumluluklarındaki artış ve eğitim liderlerinin yapmak istedikleri ile ayırabildikleri zaman arasındaki uyumsuzluk, okul liderleri ve okullarda fark yaratma çalışmaları açısından ciddi sonuçlar doğurmaktadır (Walker, 2009). Yöneticilerin öğretim görevleri, öğretmenlerin etkili öğretim sağlama yeteneğini ve öğrencilerin öğrenme fırsatlarını doğrudan etkileyen sorumlulukları içermektedir. Sorumluluklar, sınıf ve öğrenci gözlemlerini yürütmeyi, personel için hayati mesleki öğrenme fırsatları sağlamayı, okul iyileştirme ihtiyaçlarını belirlemek için verileri analiz etmeyi ve öğrencilerin öğrenmesini izlemeyi içerir (Zepeda, 2003). Güçlü öğretim liderliği becerileri sergileyen yöneticiler, öğretim ve öğrenimin kalitesini artırmak için çok fazla zaman ayırır ve kendilerini tüm öğrencilerin, özellikle istisnai öğrencilerin akademik başarısına adanmıştır. Dolayısıyla eğitim

Ahmet Enes Gömlekçi¹ 

Mustafa Çevikel² 

Burcu Kılıç³ 

Elif Gömlekçi⁴ 

How to Cite This Article

Gömlekçi, A. E., Çevikel, M., Kılıç, B. & Gömlekçi, E. (2023). “Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Algıları (Isparta Örneği)”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2278-2284. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURN.68151>

Arrival: 02 January 2023

Published: 28 March 2023

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

¹⁻² Müdür Yardımcısı, MEB, Isparta, Türkiye

³ Okul Müdürü, MEB, Isparta, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Isparta, Türkiye

programının ve çalışanlarının başarısı için nihai sorumluluk tamamen yöneticilerin omuzlarında görünmektedir. Yöneticiler, okullarında öğretme ve öğrenme faaliyetlerini yönetme konusunda güçlü bir arzuya sahiptir ve öğrenci başarısına ve öğretmen gelişimine kendilerini adanmışlardır. Hallinger ve Murphy (2012), yöneticilerin örnek eğitim liderleri olmak için gerekli görevleri yerine getirme konusunda güçlü niyetleri olduğunu, ancak öğrenmeye liderlik etme uzmanlığı, yönlendirme zamanı ve müdürlüğün normatif ortamının tümünün engel teşkil edebileceğini ifade etmiştir.

Okul öğretim liderliği ve yönetim görevlerine harcanan zamanın artması nedeniyle müdürler, artan idari ve liderlik sorumluluklarını yerine getirmek için desteğe ihtiyaç duyduklarının giderek daha fazla farkına varmaktadır" (Killion ve Roy, 2009). Walker (2009) müdür yardımcısının hem öğretim liderliği hem de yönetim görevlerinin üstesinden gelebilmesi için okul müdürüne ek idari destek sağlamak durumunda olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenler ve öğrencilerin katılımları yoluyla müdürün bir öğretim lideri olarak konumunu geliştirirken, aynı zamanda okul yöneticisi olarak müdür yardımcısının rolünü tanımlamaya da yardımcı olmaktadır. Okul yöneticisi olarak müdür yardımcısının sorumlulukları arasında öğrenci disiplini, ofis evrakları, tesis yönetimi, çalışan yönetimi ve veli toplantılarının düzenlenmesi yer almaktadır (Walker, 2009). Pounder ve Crow (2005) ise bu tanımlamayı dar odaklı olarak görmüş ve müdür yardımcısının rolünü öğretim liderinin rolünden uzaklaştırdığını belirtmiştir. Bu durum Müdürün yokluğunda yerine geçecek veya gelecekte bir okul müdürü olacak müdür yardımcısının becerileriyle ilgilidir. Dolayısıyla müdür yardımcılarını müdürlüğe en iyi şekilde hazırlamak için hem öğretimsel liderliği hem de yönetsel görevleri yerine getirmek ve dengelemek için yetenekler geliştirilmelidir. Hilliard ve Newsome (2013), akıl hocası olarak okul müdürlerinin, müdür yardımcılara hem okul öğretim liderliği becerilerini hem de yönetim görevlerini öğrenmeleri ve kullanmaları için daha fazla fırsat sağlayarak müdür yardımcılarının becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Bu, müdürlerin ortak liderliği kullanmaları, liderlik ihtiyaçlarına dayalı özel mesleki gelişim seçenekleri sunarak ve müdür yardımcıları tarafından liderlik ekiplerinin ve profesyonel öğrenme topluluklarının kolaylaştırılmasını teşvik ederek yapılabilir.

Okul liderleri, okulun akademik kapasitesini, dolaylı olarak öğrenci gelişimini etkiler (Heck ve Hallinger, 2009). Spesifik olarak, okul liderlerinin düşünceleri, algıları ve eylemleri, okulların başarısı açısından hem iklim hem de kültür üzerinde etkiye sahiptir (Kelleher, 2016). Bu nedenle, liderlik özyeterliliğine ve bunun okul performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisine daha fazla dikkat edilmesi gerekir. Bandura (2012), özyeterliliği "yetenek yargısı" olarak tanımlamıştır ve motivasyon ve davranışa ilişkin sosyal bilişsel teoriye dayalı göreve özgüdür. Bu doğrultuda sağlıklı bir iletişim, öğrenme ve öğretme sürecinde paydaşların daha çok motive olmalarını sağlayacaktır (Kumartaşlı ve Salar, 2022; Çimen vd., 2022). Kişinin etki üretme kabiliyetine ve yeteneklerine ilişkin iyimser bir öz inancının kişisel bir yansıması olarak düşünülmektedir. Bunun yanında algılanan genel özyeterlilik, insanların eylem ve davranış seçimlerini, ne kadar çaba sarf ettiklerini ve engeller karşısında ısrar etmek için harcayacakları zamanı etkiler. Algılanan genel özyeterlilik ne kadar yüksek olursa, amaçlanan hedefe ulaşmak için gösterilen çabalar o kadar agresif olacaktır (Bandura, 1977). Bandura'nın (2012) belirttiği gibi, genel özyeterliliğin gücü, yalnızca belirli bir ögedeki performansla değil, geniş bir performans yelpazesinde ölçülmelidir. Genel özyeterlilik belirli bir görevle sınırlıyken, öz-yeterlilik, kişinin çok çeşitli stresli veya zorlayıcı taleplerle başa çıkma yeterliliğine olan inancıdır (Luszczynska vd., 2005). "Özyeterlilik, bireylerin zorlu talepler ve kendi işlevleri üzerinde kontrol uygulama yeteneklerine olan inançlarını tanımlar" (Luszczynska vd., 2005). Ek olarak, genel özyeterlilik kavramını desteklemek için araştırmalar, öğrencilerin özyeterliliği ile akademik performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Lambie vd., 2014).

Eğitim liderliği bağlamında, liderlik özyeterliliği, bir kişinin, çalışma grubu için bir yön belirleyerek, hedefleri değiştirme taahhüdünü kazanmak için takipçilerle ilişkiler kurarak başarılı bir şekilde liderlik uygulayabileceğine dair yargısı ve değişimin önündeki engellerin üstesinden gelmek için onlarla çalışması olarak ifade edilir (Paglis ve Green, 2002). Ayrıca, liderlik özyeterliliği, "bir liderin liderlik rolünü yerine getirme yeteneğine ilişkin tahmini" olarak belirtilmektedir (Murphy ve Johnson, 2016). Goolamally ve Ahmad (2014) ise liderlik özyeterliliğini "bir performans hedefine ulaşmak için gerekli olan işi veya eylemleri organize etme ve yürütme becerisinin öz değerlendirilmesi" olarak ifade etmiştir.

Son olarak, liderlik özyeterliliği, "kişinin bir grubu başarılı bir şekilde yönetme konusunda kendi algıladığı yeteneği" olarak adlandırılır (McCormick vd., 2002). Liderlik özyeterliliği genellikle okul yöneticilerinin okulları yönetirken deneyimledikleri çok çeşitli dış ve iç faktörlerden etkilenir ve verilen liderlik fırsatlarının sıklığı, önceki liderlik deneyimlerinin etkinliği ve liderlikte özgüven düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. (McCormick vd., 2002).

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırmada, olayları ve bireyleri doğal koşulları içinde, olduğu şekilde tanımlamaya çalışan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2012).

Gönüllü gruplarının oluşturulması

Araştırmanın evrenini Isparta İl Merkezinde bulunan resmi öğretim kurumlarında çalışan 193 Müdür Yardımcısı, örneklemini ise bu evren içinden gönüllü olarak katılan 54 Müdür Yardımcısı oluşturmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişkenler	n	%
Çalışılan Okul Türü	İlköğretim 1. Kademe	14	25,9
	İlköğretim 2. Kademe	30	55,6
	Ortaöğretim	10	18,5
Cinsiyet	Kadın	22	40,7
	Erkek	32	59,3
Toplam Görev Süresi	1-4 Yıl	22	40,7
	5-9 Yıl	9	16,7
	10-14 Yıl	10	18,5
	15-19 Yıl	7	13,0
	20 Yıl ve üzeri	6	11,1
Okulda Görev Süresi	1-4 Yıl	36	66,7
	5-8 Yıl	14	25,9
	9 Yıl ve üzeri	4	7,4
Lisansüstü	Evet	18	33,3
	Hayır	36	66,7
Toplam		54	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %25,9'unun ilköğretim 1. Kademe, %55,6'sının ilköğretim 2. Kademe ve %18,5'inin ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı, %40,7'sinin kadın, %59,3'ünün erkek olduğu görülmüştür. Toplam görev süresi açısından %40,7'sinin 1-4 yıl, %16,7'sinin 5-9 yıl, %18,5'inin 10-14 yıl, %33,3'ünün 15-19 yıl ve %11,1'inin 20 yıl ve üzeri olduğu anlaşılmıştır. Okuldaki görev süresi açısından %66,7'sinin 1-4 yıl, %25,9'unun 5-8 yıl, %7,4'ünün 9 yıl ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim durumuna göre ise evet diyenler %33,3 iken, hayır diyenlerin %66,7 oranında olduğu anlaşılmıştır.

Veri toplama araçları

Veri toplama işlemi internet üzerinde bulunan arama motoru platformunun form uygulaması bölümünden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan gönüllülerden araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Yönetici Özyeterlik Ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanmış katılımcıların çalışılan okul türü, cinsiyet, toplam görev süresi, okulda görev süresi ve lisansüstü eğitimleri hakkında bilgi edinmek amacıyla 5 soruluk bir kişisel bilgi form oluşturulmuştur.

Yönetici Özyeterlik Ölçeği:

Negis-Işık ve Derinbay (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek tek faktörlü yapıda olup, madde faktör yükleri .50-.74 arasında değişmektedir. Ölçek 18 madde ve 1 (hiç) 9 (çok fazla) olmak üzere 9'lu Likert tipinde yapılandırılmış olup, Cronbach's Alpha değeri tüm ölçek için .94 olarak ölçülmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Normallik dağılımının tespiti için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2: Katılımcıların Ölçek Puanlarının Çarpıklık-Basıklık ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

Yönetici Özyeterlik Ölçeği	n	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
Toplam	54	,000	-1,529	,000

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik ölçeği toplamındaki normallikten sapmaların anlamlı düzeylerde olduğu görülmüştür. Demir vd., (2016), bu değerlerin ± 2 aralığında olmasını normallik açısından uygun bir durum olarak açıklamıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda parametrik testler uygulanmasına, karar verilmiştir. Çalışmaya katılanların ölçeklerden aldığı puanlar min, max ve standart sapma $X \pm Sd$ olarak sunulmuştur. İkili karşılaştırmalarda bağımsız gruplarda T testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasında farklılıkların ortaya konulmasında LSD testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistiği.

Yönetici Özyeterlik Ölçeği	n	Min	Max	X±Sd
Toplam	54	72,00	108,00	90,000±14,835

Tablo 3 incelendiğinde Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Ölçeği Toplam puanının 90,000±14,835 olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre özyeterlik algıları

	Okul Türü	N	X±Sd	F	p
Özyeterlik Toplam	İlköğretim 1. Kademe	15	92,400±15,009	,489	,616
	İlköğretim 2. Kademe	29	88,138±15,473		
	Ortaöğretim	10	91,800±13,282		

Tablo 4'te katılımcıların özyeterlik algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre, ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5: Katılımcıların cinsiyetlerine göre özyeterlik algıları

	Cinsiyet	N	X±Sd	t	P
Özyeterlik Toplam	Kadın	22	92,455±13,938	,1,028	,309
	Erkek	32	88,313±15,409		

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 5).

Tablo 6: Katılımcıların Toplam Görev süresi değişkenine göre özyeterlik algıları

Toplam Görev Süresi	N	X±Sd	F	P	
Özyeterlik Toplam	1-5 Yıl	22	94,091±13,530	1,178	,332
	6-10 Yıl	9	88,000±18,974		
	11-15 Yıl	10	82,800±12,586		
	16-20 Yıl	7	92,571±12,421		
	21 Yıl ve üzeri	6	87,000±17,698		

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algıları Toplam Görev Süresi değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 6).

Tablo 7: Katılımcıların Okulda Görev süresi değişkenine göre özyeterlik algıları

Okulda Görev süresi	N	X±Sd	F	P	
Özyeterlik Toplam	1-5 Yıl ^a	36	92,500±13,710	1,887	,162
	6-10 Yıl ^b	14	83,571±15,154		
	11 Yıl ve üzeri ^c	4	90,000±20,785		

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algılarının Okulda Görev süresi değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 7).

Tablo 8: Katılımcıların lisansüstü eğitim değişkenine göre özyeterlik algıları

Lisansüstü Eğitim	N	X±Sd	T	P	
Özyeterlik Toplam	Evet	18	87,000±15,435	-1,052	,298
	Hayır	36	91,500±14,512		

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algılarının Lisansüstü Eğitim değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 8).

TARTIŞMA

Literatür taramasında son yıllarda özyeterlik algısı üzerine yapılmış çok sayıda (Akyürek, 2020; Akıncı, 2020a; Akıncı, 2020b; Çelikay, 2019; Çimen, 2022; Duran ve Yıldırım, 2017; Köybaşı, 2016; Murphy ve Johnson, 2016; Ata, 2015; Ayık vd. 2015; Koçyiğit, 2022; Turan vd. 2016) çalışmaya rastlanılmıştır. Mevcut çalışmada Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Ölçeği Toplam puanının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Çalışmamızı destekler nitelikte Duran ve Yıldırım (2017), Köybaşı (2016), Ata (2015), Ayık vd., (2015), Okutan ve Kahveci (2012), Demirtaş ve Çağlar (2012), Acat vd. (2011) Santamaría (2008) çalışmalarında okul müdürlerinin özyeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McCollum ve Kajs (2015) ise, okul yöneticilerinin özyeterliklerinin okulun etkili olmasında ve öğretmen performansında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalarda Köybaşı ve Dönmez (2017), Duran (2016) okul yöneticilerinin özyeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada Negiş-Işık ve Gümüş (2017) yöneticilerin kendilerini yeterli gördüklerini, yöneticilerin öz yeterliğinin okulların etkililiği üzerinde etkisinin olduğu ortaya koymuş, Akyürek (2020) ise okul yöneticilerinin özyeterlik algılarının oldukça düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Literatürde farklı sonuçların olmasının örneklem grubunun farklılığından, kurum türü, coğrafi konum, sosyo-kültürel değerler vb. farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların özyeterlik algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre, ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte Köybaşı (2016), Sazalı (2010) yönetici özyeterliği ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtirken, Akyürek (2020), okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğunu rapor ederken, Santamaría (2008) okul düzeyinin öz yeterlik duygusunun pozitif bir yordayıcısı olduğunu; okul yöneticilerinin ilkökul seviyesinden lise seviyesine kadar yükselirken, özyeterlik

algılarının da geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarında görülen farklılıkların kurumların türüne göre idari yapılarının farklı olmasından, yönetsel faaliyetlerde farklı uygulamalar bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmamızda kadın yöneticilerin ortalamasının erkeklere nazaran yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kadınların daha özgün hareket etmesiyle açıklanabilir (Bozgüney ve Buyukipekci 2022). Akyürek (2020), Çelikay (2019), Duran ve Yıldırım (2017), Köybaşı (2016), Uysal (2013), Karahan ve Balat (2011), Demirel (2009), Üstüner vd (2009), Tschannen-Moran ve Gareis (2007), Lyons ve Murphy (1994), çalışmalarında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirterek, çalışmamızı destekleyen sonuçlar ortaya koymuşlardır. Cinsiyet faktörünün yönetici özyeterliliğini etkilememesinin kurum türü, hizmet süresi ve eğitim değişkenleri gibi özyeterliliği etkileyen bir faktör olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algıları toplam görev süresi değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Duran ve Yıldırım (2017), Negiş-Işık ve Gümüş (2017) çalışmamızla paralel sonuçlar elde etmiş, toplam görev süresi ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Santamaria (2008) toplam deneyim süresinin yönetici özyeterlik algısının en önemli belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşırken, Okutan ve Kahveci (2012) çalışmalarında özyeterlik ile toplam görev süresi arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir farkın olmamasıyla birlikte kıdem arttıkça özyeterliliğin de genel olarak arttığı tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada Duran (2016) mesleki kıdeme göre özyeterliliğin değiştiği, 21 yıl ve üzeri toplam görev süresi olan yöneticilerin özyeterliklerinin en yüksek olduğunu belirtmiş. Görev süresi değişkenine göre farklı sonuçlar elde edilmesinin literatürdeki çalışmaların farklı örneklem gruplarında yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algılarının okulda görev süresi değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Akyürek (2020), Çelikay (2019), Duran ve Yıldırım (2017), Negiş-Işık ve Gümüş (2017), Köybaşı (2016), Demirtaş ve Çağlar (2013) çalışmalarında okulda görev süresi ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koyarak çalışma sonuçlarımızı desteklerken, Fisher (2014), Acat, Özyurt ve Karadağ (2011) farklı bir örneklem grubunda okulda görev süresi arttıkça, yönetici özyeterliliğinin arttığını ortaya koymuştur. Okulda görev süresine göre elde edilen farklı sonuçlar, çalışmaların farklı örneklem gruplarında yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan gönüllülerin özyeterlik algılarının lisansüstü eğitim değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde çalışma sonuçlarımızı destekleyen sonuçlar yer almakta, Okutan ve Kahveci (2012) ile Negiş-Işık ve Gümüş (2017) eğitim durumu ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Literatürde farklı sonuçlara rastlanmaması, ulaşılan çalışmaların mevcut çalışmayı destekler nitelikte olması, eğitim düzeyinin yönetici özyeterliliğini etkileyen bir faktör olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak ölçek toplam puanı yüksek olmasına rağmen okul türü, cinsiyet, toplam görev süresi, okulda görev süresi ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde benzer çalışmalarda farklı sonuçlar olmasının, çalışılan örneklem grubu farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut çalışmada yönetici özyeterlilikleri, okul yöneticilerinin algılarına göre belirlenmiştir. Yönetici özyeterliliğinin eğitimin diğer paydaşları olan öğretmen, yardımcı personel ve veli algıları ile ilişkilendirilerek yeni çalışmalarda tekrar değerlendirilmesi daha güvenilir sonuçların elde edilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

- ✓ Benzer çalışmalar farklı kurumlarda yapılabilir.
- ✓ Yöneticilerin liderlik türleri ve adalet algıları üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B., Özyurt, O. ve Karadağ, E. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuat görevleri öz-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *NWSA: Education Sciences*, 6(1), 605-620.

Akıncı, A. Y. (2020a). The Relationship between Teacher Candidates' Self-Efficacy and Attitudes of Sports History. *International Education Studies*, 13(7), 105-112.

Akıncı, A. Y. (2020b). A Research on the Relationship between Academic Self-Efficacy of Prospective Physical Education and Sports Teachers and Their Attitudes towards the Turkish Education History Course. *Journal of Education and Learning*, 9(4), 131-139.

Akyürek, M. İ. (2020). Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 72-83.

- Ata, E. (2015). Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik İnançları ile Etkili Okul Liderliği Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayık, A., Savaş, M. Ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 193-218.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Bozgüney, R., & Büyükepekci, S. (2022). Examining the Relationship Between the Leadership Levels and Authenticity of the Students in the Department of Recreation. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(02), 777-777.
- Çelikay, P. (2019). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). 20/12/2022 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çimen, E. (2022). The relationship between general self-efficacy and efficacy perception for skill teaching: A study on physical education and sports teachers (Sample of the Mediterranean Region). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, e022031-e022031.
- Çimen, E., Koçyiğit, B., & Doğan, F. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sportive*, 5(2), 69-77
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., İmrol, F., (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi, *Current Research in Education* 2(3), 130-148.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (37), 36-49.
- Demirtaş, H. ve Çağlar, Ç. (2012). Okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22.
- Duran, A. ve Yıldırım, N. (2017). The Relationship Between School Administrators' Happiness Levels and Their Self-Efficacy Levels. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 210-228
- Duran, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz Yeterlikleriyle İlişkisi (Amasya İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Fisher, Y (2014). The Timeline of Self-Efficacy: Changes During the Professional Life Cycle of School Principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 58-83, <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2012-0103>.
- Goolamally, N., & Ahmad, J. (2014). Attributes of school leaders towards achieving sustainable leadership: A factor analysis. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 122–133.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (2012). Running on empty? Finding the time and capacity to lead l learning. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 97(1), 5–21.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Hilliard, A., & Newsome, S. (2013). Value added: Best practices for the utilization of assistant principals' skills and knowledge in schools. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 10(2), 153.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz- yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kelleher, J. (2016). You're ok, I'm ok. *Phi Delta Kappan*, 97(8), 70–73. doi: 10.1177/0031721716647025.
- Killion, J., & Roy, P. (2009). *Becoming a learning school*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Koçyiğit, B. Zihinsel Dayanıklılık ile Öz Yeterlik Arasındaki İlişki. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 871-881.
- Köybaşı, F. (2016). Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280.

- Kumartaşı, M., & Salar, M.Ş. (2022). Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Koronavirüs Kaygılarının İncelenmesi (Aydın İli Örneği). *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 686-698.
- Lambie, G. W., Hayes, B. G., Griffith, C., Limberg, D. & Mullen, P. R. (2014). An exploratory investigation of the research self-efficacy, interest in research, and research knowledge of Ph.D.in education students. *Innovative Higher Education*, 39(2), 139-153.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139, 439-457.
- Lyons, C. A. ve Murphy, M. J. (1994). *Principal Self Efficacy and The Use of Power*. American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 8.
- McCullum, D. L. ve Kajs, L. T. (2015). School Administrator Efficacy: Assessment of Beliefs About Knowledge and Skills for Successful School Leadership. In *Teaching Leaders to Lead Teachers*. Published online: 08 Mar 2015; pp. 131-148.
- McCormick, M., Tanguma, J., & López-Forment, A. (2002). Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *Journal of Leadership Education*, 1(2), 34-49.
- Murphy, S., & Johnson, S. (2016). Leadership and leader developmental self-efficacy: Their role in enhancing leader development efforts. *New Directions for Student Leadership*, (149), 73-84.
- Negiş-Işık, A. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici Öz-Yeterliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 419-434.
- Negiş-Işık, A., & Derinbay, D. (2015). Principals' sense of efficacy scale: Validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 1-16. Doi: 10.14689/ejer.2015.60.1
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Paglis, L., & Green, S. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Pounder, D., & Crow, G. (2005). Sustaining the pipeline of school administrators. *Educational Leadership*, 62(8), 56-60.
- Sazali, Y. (2010). The Relationship Between Principals' Self-Efficacy and School Factors and Principals' Personal Attributes./ http://www.academia.edu/733250/The_Relationship_Between_Principalsself-Efficacy_and_schoolsfactors_and_principals_personal_attributes sayfasından 20.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Spillane, J., & Hunt, B. (2010). Days of their lives: A mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293-331.
- Turan, M. B., Karaoğlu, B., Kaynak, K., & Pepe, O. (2016). Özel Yetenek Sınavlarına Giren Adayların Genel Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-26.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz yeterlik inançları: AİBU Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 144-151.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Walker, J. (2009). Reorganizing leaders' time: Does it create better schools for students? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 93(4), 213-226.
- Zepeda, S. (2003). *The principal as the instructional leader: A handbook for supervisors*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Eğitimde Yabancılaşma Olgusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Phenomenon of Alienation in Education

ÖZET

Bu çalışmada eğitimde yabancılaşma olgusuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Paralelliklerine ve zıtlıklarına odaklanılarak bu çalışmada içerik analizi ile verileri yorumlamak için temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın bulguları literatürdeki ilgili araştırmalarla desteklenmiş, bu da bulguların güvenilirliğini artırmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; katılımcılar eğitimde yabancılaşma konusunda güçsüzlük hissettiren konuların başında moral ve motivasyon düşüklüğünün olduğunu ve ayrıca okuldaki resmi prosedürler hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamanın da kendilerinde güçsüzlük oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yabancılaşma, Eğitimde Yabancılaşma, Öğretmen.

ABSTRACT







In this study, it was aimed to reveal teachers' views on the phenomenon of alienation in education. In order to achieve this aim, qualitative research approach was used. The participants of this study were selected using maximum diversity sampling, which is one of the purposeful sampling techniques. In this study, an interview form consisting of 6 open-ended questions prepared by the researcher was used as a data collection tool. Focusing on their parallels and contrasts, themes and sub-themes were created to interpret the data through content analysis. The findings of the study were supported by relevant research in the literature, which increased the reliability of the findings. According to some of the results obtained from the research; the participants stated that low morale and motivation were the main issues that made them feel powerless in terms of alienation in education and that not having much knowledge about the official procedures in the school also created powerlessness in them.

Keywords: Education, Alienation, Alienation in Education, Teacher

GİRİŞ

Eğitim, gelecek nesillerin halihazırda kullanılmakta olan inanç, beceri ve davranışları benimsemesine yardımcı olur. Eğitim, kişinin doğumuyla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanlar yaşamları boyunca buldukları her ortamda eğitim sürecine katılırlar (Ozankaya, 1986). Günlük yaşamda eğitim denilince akla ilk olarak öğretimi de içeren okul fikri gelir. Günümüzde bilimin anladığı şekliyle eğitim, bir kişinin sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel kapasitelerini geliştirme sürecidir. Eğitim, sosyal ve çevresel açıdan bilinçli, fiziksel ve zihinsel açıdan zinde insanlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Modern eğitim insanları hem kendi hem de toplum yararına geliştirir (Celep, 2004). Çağdaş toplumu oluşturan kurumlar işlevsel olarak birbirleriyle bağlantılıdır. Bu kurumlar bürokrasi tarafından yönetilir ve kendi yönetim tarzları ve örgütsel yapıları vardır (Aytaç, 2005).

Okullar, ulusumuzda oldukça büyük ve karmaşık bir kurumdur. Bürokratik ve merkezi bir sistemle yönetilirler. Bürokrasinin olumsuz etkileri, bireylerin işle ilgili seçimlerde bulunamadığı ve inisiyatif kullanma fırsatlarının çok az olduğu aşırı merkeziyetçi şirketlerde görülür. Karar alma sürecine katılım eksikliği, bürokrasi ve öğrenme sürecinde inisiyatif eksikliği, öğretmenlerin çaresizlik duygularının başlıca nedenleridir. Ülkemizin eğitim sisteminde sınıfta özgür olan öğretmen, yönetim, izleme ve programlama konusunda tamamen merkezi bir otoriteye bağlıdır. Öğretmen, eğitimle ilgili birçok seçeneğin dışında bırakılmasının bir sonucu olarak tutarsızlıklarla karşılaşmaktadır. Özellikle müfredatın oluşturulması, kurallar, okul yönetimi ve okul yönetiminin seçimi, eğitim politikalarının oluşturulması gibi pek çok seçeneğe dahil olamayan öğretmen kendini çaresiz ve yabancılaşmış hisseder (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Eğitim sistemimizin dikey ve bürokratik yapısı, aşağıdan yukarıya doğru sıralı iletişim ve öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları yukarıya iletebilecekleri iletişim eksikliği yabancılaşmanın artmasına katkıda bulunan faktörlerden biridir. Öğretmen, mesleğinin bir üyesi olarak kendine olan güvenini yitirmekte ve aynı zamanda eğitimin kalbinde yer alan öğretmenin hiyerarşik sistem içinde karar alma sürecine katılmasının ne kadar zor ve etkisiz olduğu nedeniyle kendini çaresiz hissetmektedir. Öğretmenler, bir sonraki dönemde ne tür bir değişikliklerle karşılaşacaklarını tahmin edemedikleri sistemin süregelen düzenlemeleri nedeniyle normsuzluk hissetmektedir. Öğretmenlerin bu değişiklikler karşısında seslerini duyuramamalarının ve bu seçimleri etkileyebileceklerine inanmamalarının, özellikle öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler arasında

Gencay Başarır ¹ 
Ertay Özer ² 
Kadir Genç ³ 
Nevzat Turhan ⁴ 
Perihan Aydınoglu ⁵ 
Ebru Turhan ⁶ 

How to Cite This Article

Başarır, G., Özer, E., Genç, K., Turhan, N., Aydınoglu, P. & Turhan, E. (2023). "Eğitimde Yabancılaşma Olgusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2285-2293 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68347>

Arrival: 14 January 2023

Published: 28 March 2023

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

yabancılaşmaya yol açabileceği ileri sürülebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Zielinski ve Hoy'a (1983) göre, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler hem idari kararlar hem de öğretim stratejileri konusunda kendilerini çaresiz hissetmektedir. Öğretmenler, okulun nasıl yönetildiği konusunda, denetim sırasında ya da başka herhangi bir şekilde söz sahibi olmadıkları için, yönetim düzeyinde örgütsel çaresizlik yaşamaktadırlar. Böyle bir durumda eğitimci kendini çaresiz hisseder çünkü yapılan seçimleri, çözülecek sorunu ya da çözümlerin etkililiğini etkileyemeyeceğini düşünür. "Öğretimsel çaresizlik", bir öğretmenin sınıf etkinlikleri yaparken hissettiği kontrol eksikliğidir. Öğretmen sınıfta kendini güçsüz hisseder çünkü öğrencilerinin akademik, davranışsal veya tutumları üzerinde hiçbir kontrolü olmadığını, siyasi, idari, kapitalist veya çevresel faktörlerin öğrenme üzerinde kendilerinden daha fazla etkisi olduğunu ve öğrencilerin eğitim şeklini değiştirme konusunda güçsüz olduğunu düşünür. Bu düşünce öğretmenlik mesleğinde bir çaresizlik duygusu yaratmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini çaresiz hissetmelerini önlemek için idari tercihlerde söz sahibi olmaları, karar alma süreçlerine katılmaları, fikirlerine değer verilmesi, iyi iletişim kurmaları ve sisteme aidiyet hissetmeleri çok önemlidir.

Sınıfta yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması, eğitimde önemli bir sorundur. Eğitim sorunları çoğaldıkça, öğretmenler ve yöneticiler bu sorunlar karşısında çaresizlik duygusuna kapılmakta, çözülemeyeceği endişesi başarısızlık duygusuna ve daha fazla acizliğe yol açmaktadır. Sınıfta rutin olarak benzer sorunlarla uğraşan öğretmenler kariyerlerinden tatmin olmakta zorlanır ve motivasyonları azalır. Yabancılaşma sorunu, öğretmenlerin kendi mesleklerini sorunlar karşısında işe yaramaz olarak algılamaları, zaman içinde cevap bulamamaları nedeniyle sorunlara karşı giderek duyarsızlaşmaları ve artan memnuniyetsizlik dereceleri ile ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini daha yabancılaşmış hissetmelerine katkıda bulunan şeylerden biri de ekonomik nedenlerdir. Öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olsalar da, işlerine yabancılaşmış hisseden sınıf öğretmenleri, akranları tarafından rol model olarak görüldükleri için öğrenme ve kişilik gelişimi açısından yeni büyümeye başlayan genç öğrencilere yardımcı olamazlar. Firestone & Rosenblum (1988) eğitim örgütlerinde yabancılaşma üzerine yaptıkları araştırmada katılım ve yabancılaşma fikirleri arasındaki bağlantıyı incelemişlerdir. Araştırmalarını yürüttükten sonra şu sonuçlara varmışlardır: okulun fiziksel olanakları, öğrenci ve öğretmenlerinin motivasyon ve inançları, bölgenin koşulları, öğrenci ve öğretmenlerinin istekliliği ve idari prosedürlerinin yabancılaşmayı azaltmadaki etkinliği. Eğitim sistemi içindeki eğitimcilerin de çeşitli nedenlerle yabancılaşma duygusu hissettikleri belirtilmiştir. Eğitimde yabancılaşmanın kurumsal, ekonomik, insani, merkezi sistem ve bürokratik gerekçeleri kategorize edilebilir (Kılıçık, 2011). Yabancılaşma duygularının artması, bürokratik örgütsel yapıdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Türk eğitim sisteminde merkezî bürokratik yapı, biçimselleşme, uzmanlaşma, aşırı iş bölümü, resmi iletişim ve sıkı denetim yaygındır (Elma, 2003). Çok sayıda çalışma, aşırı bürokrasinin insanları çaresiz hissettirdiğini göstermiştir (Aiken ve Hake, 1970; Forsyth ve Hoy, 1978; Isherwood ve Hoy, 1973). Öğretmenler kendilerini çaresiz hissetmektedir çünkü merkezi bürokrasi ihtiyaçlarını karşılayamamakta, iletişim kopuklukları yaşanmakta, yetki ve karar alma süreçleri kural ve yönetmeliklerle kısıtlanmaktadır. Aynı zamanda iş ve işlemlere ilişkin formların hazırlanması, haftalık iş ve işlemlerin belli bir program dahilinde tamamlanacak şekilde düzenlenmesi, yoğun evrak takibi yapılması gibi pek çok görev ve düzenleme eğitimcileri yabancılaştırmıştır.

Eğitimde yabancılaşmanın kurumsal nedenlerine bakıldığında, verilen eğitimin araçsallaştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmemesi, müfredat programlarında karar alma sürecine katılamamaları ve müfredatı istedikleri gibi kontrol edememeleri gibi unsurlar yer almaktadır. Okullardaki fiziki altyapı ve donanımın yetersizliği, eğitim kurumunun etkileşim içinde olduğu diğer kurumlarla işbirliğinin yetersizliği, çevreyle işbirliğinin etkin olmaması ve okul-veli işbirliğindeki aksaklıklar sonucunda öğretmenler güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık ve okula yabancılaşma yaşamaktadır (Kılıçık, 2009). Buna ek olarak, öğretmenler kalabalık sınıflar, zorlu müfredat ve ders yükü, demokratik olmayan idari yapı, düşmanca bir okul ortamı, öğrencilerin akademik durumu ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde samimiyet eksikliği gibi çeşitli nedenlerle kendilerini işlerine yabancılaşmış hissetmektedir (Kılıçık, 2011). Öğretmen maaşlarının düşüklüğü ve okullara eşit olmayan kaynak aktarımı, eğitimde yabancılaşmaya katkıda bulunan ekonomik faktörlerdir. Ayrıca, eğitimciler her gün aynı ortamda çalıştıklarında yorulmakta ve sıkılmakta, bu da motivasyonlarını düşürmektedir. Aşırı kısıtlamalar ve denetim, özellikle kendilerini profesyonel olarak gören eğitimciler için kariyerlerinde hoşnutsuzluğa yol açmaktadır. Öğretmenliğin sadece sınıfla sınırlı olmayan bir iş olması, işlerin eve yansması, kişinin özel hayatı ve ailesiyle ilgili sorunlar da yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir (Kılıçık, 2011; Kılıçık, 2009).

Öğretme-öğrenme süreci, eğitimcilerin yabancılaşması nedeniyle engellenmektedir. Öğrencinin önündeki engeller öğretmenler tarafından tespit edilmeli ve ardından bu engeller ortadan kaldırılmalıdır. Öğrencilerine yabancılaşmış hisseden öğretmenler, kariyerlerini bir angarya olarak gördükleri için kariyerlerine fazla değer vermezler. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenmesini ve öğretme-öğrenme sürecini kolaylaştırmada daha az etkili olurlar. Yabancılaşmış öğretmenler diğer eğitimcilerle ve okul yönetimiyle işbirliği yapmakta zorlanırlar. Yönetim ve yabancılaşmış eğitimci aynı hedef doğrultusunda birlikte çalıştıklarını göremezler, ancak öğretmen öğretme-öğrenme sürecini desteklemek için gerekli adımları atmalıdır. Öğretmenin düşmanlığı, başarılı bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli hazırlıkları engeller.

Bu bilgiler kapsamında bu çalışmanın amacı eğitimde yabancılaşma olgusuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda güçsüzlük hissettiği konular nelerdir

Öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda anlamsızlık hissettiği konular nelerdir?

Öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda kuralsızlık hissettiği konular nelerdir

Öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda uzaklaşma hissettiği konular nelerdir?

Öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda iş tatminsizliği hissettiği konular nelerdir?

Öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda kendi-kendine yabancılaşma hissettiği konular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada eğitimde yabancılaşma olgusuna ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniği kullanılarak bu amaca ulaşılmıştır. Given (2021) nitel araştırmayı, insanların deneyimlerini, algılarını, eylemlerini ve inançlarını derinlemesine incelemek amacıyla çalışma tasarımına insan merkezli bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Gerçek dünya durumlarında gerçekleşen nitel araştırmalarda, araştırmacılar olguları inceler veya bireylerin olayları nasıl yorumladığını anlamaya çalışır (Merriam, 2018).

Özden ve Saban (2019) tarafından tanımlandığı şekliyle natüralist araştırma, Lincoln ve Guba'nın nitel araştırma olarak adlandırdığı şeydir. Bunun nedeni, gerçek verilerle gerçek ortamlarda yapılan nitel araştırmalar için verileri katılımcıların kendilerinin sağlamasıdır. Nitel araştırmalarda çeşitli desenler kullanılır. Bunlar arasında durum çalışması eylem araştırması (Yıldırım & Şimşek, 2018), teori geliştirme, kültürel analiz ve temel nitel araştırma (Merriam & Tisdell, 2016) yer almaktadır. Bu çalışma, temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim araştırmalarında en yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biri nitel araştırma yaklaşımı desenidir. Temel nitel araştırma, bireylerin kendi dünyalarını nasıl inşa ettikleri, deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve bu deneyimlere nasıl anlam kazandırdıklarıyla ilgilendirir..

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Patton'a (2014) göre bu teknik, amaçlı örnekleme çerçevesinde kullanılır ve bazı varyasyonlar içerebilecek ana temaları bulmaya ve tanımlamaya çalışır (Morgan ve Morgan, 2008). Araştırmacı, maksimum çeşitlilik örneklemesini kullanırken çalışma konusundaki çeşitliliklere odaklanmalı ve bu çeşitlilikler içindeki karşılaştırılabilir veya tipik olayları veya olguları kaydetmelidir. Baltacı'ya (2018) göre, maksimum çeşitlilik örneklemesini kullanabilmek için araştırmacı, farklı sosyoekonomik yapılara sahip okullar bulmalı ve bu okullar içinde en fazla çeşitliliğe sahip örnekleri seçmelidir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	23	2	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	24	1	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	25	3	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	25	3	Lisans
K5	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	26	3	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	32	8	Lisans
K7	Kadın	İngilizce Öğretmeni	24	1	Lisans
K8	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	25	1	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	5	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	11	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Türkçe Öğretmeni	26	2	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	25	1	Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29	7	Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	11	Yüksek Lisans
K15	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29	6	Lisans

Araştırmaya katılanların demografik bilgileri değerlendirildiğinde tüm katılımcıların kadın olduğu, 11 öğretmenin sınıf öğretmeni olduğu, 1 öğretmenin İngilizce, 1 öğretmenin okulöncesi, bir öğretmenin sosyal bilgiler öğretmeni ve 1 öğretmenin Türkçe öğretmeni olduğu, 23-40 yaş arası katılımcıdan oluştuğu, 1-11 yıl arasında kıdeme sahip oldukları ve eğitim açısından 13 öğretmenin lisans 2 öğretmenin yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, birincil ve ikincil araştırma konuları hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı ile katılımcı arasında soruların sorulduğu ve yanıtların alındığı konuşmalardır. Görüşme, nitel araştırmalarda insanların bakış açılarını, kişisel deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmak için yaygın olarak kullanılan güçlü bir araçtır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılar sorulara serbestçe cevap verebilirler. Görüşmenin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bölümleri vardır (Erkuş, 2019)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi için, veri toplama araçları seçildikten sonra görüşmeyi kabul eden eğitmenlerle iletişime geçilmiştir. Ardından bir görüşme tarihi belirlenmiştir. Görüşme günü ve saati seçilirken katılımcıların uygun zamanları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı, görüşme başlamadan önce katılımcıya URL ve giriş şifresini e-posta ile göndermiştir. Araştırmacı, katılımcıları yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları dürüst ve samimi bir şekilde yanıtlayabilecekleri, çalışmaya katılımın gönüllü olduğu, söyledikleri her şeyin gizli kalacağı, toplanan bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve katılımcıların isimlerinin araştırma raporunda yer almayacağı konusunda önceden bilgilendirmiştir. Görüşmeler dijital ortamda kaydedilmiştir. Görüşme formundan toplanan bilgiler ilk olarak bilgisayar ortamında metin tabanlı bir Microsoft Office Word dosyasına girilmiştir. Kodlama prosedürü kullanılarak, metinselleştirilmiş verilerin betimsel bir analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizin birincil amacı, sonuçları yorumlamak ve okuyucuya bunların bir özetini sunmaktır (zdemir, 2010). Veriler belirli başlıklara ayrılır, analiz edilir ve ardından özetlenir. Uygun olduğunda, olgular arasında karşılaştırmalar yapılır ve bulgular arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurulur (Karataş, 2015).

Paralelliklerine ve zıtlıklarına odaklanılarak bu araştırmada içerik analizi ile verileri yorumlamak için temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt temaların isimlendirilmesinde de sürekli değişiklikler yapılmıştır. Bazı verilerin tablolaştırılmasında temaların yerine kısa kodlar kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ilgi çekici bilgiler doğrudan alıntılanmış ve temalaştırma ve kodlama işlemlerinden sonra çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan nitel verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma süreci ve katılımcı detayları derinlemesine açıklanmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için profesyonel görüşlere başvurulmuş ve araştırma katılımcısı olmayan üç öğretmen ile yapılan ön görüşmeler, görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve tekrarını değerlendirmemize olanak sağlamıştır. Herhangi bir yorum yapılmadan ve verilerin orijinal karakteri değiştirilmeden, görüşme formlarından elde edilen bilgiler kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmanın bulguları literatürdeki ilgili araştırmalarla desteklenmiş, bu da bulguların güvenilirliğini artırmıştır.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitimde yabancılaşma konusunda *güçsüzlük* algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonucunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda güçsüzlük Temasına İlişkin Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Güçsüzlük	Moral ve motivasyon	10
	Resmi prosedür	5

Tablo 2 incelendiğinde güçsüzlük teması altında “moral ve motivasyon” ve “resmi prosedür” şeklinde 2 ayrı kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar eğitimde yabancılaşma konusunda güçsüzlük hissettiren konuların başında moral ve motivasyon düşüklüğünün olduğunu ve ayrıca okuldaki resmi prosedürler hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamanın da kendilerinde güçsüzlük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Anlamsızlık güçsüzlük ait kodlar için katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Yönetim süreçlerinin beni ilgilendirdiğini düşünmüyorum o yüzden kendimi sadece moral ve motivasyon açısından güçsüz hissediyorum” (K1)

“Sınıf ortamının kalabalık olmasından dolayı zaman zaman moral ve motivasyonumuzu düşürebiliyor. Öğrencilerin isteksizliği ve algılama düzeyleri zaman zaman moral ve motivasyon düşüklüğüne sebep olabiliyor”. (K2)

“Eğitimde yabancılaşma konusunda güçsüzlük hissettiğim bir alan yoktur. Yapamayacağımı düşünüp Motivasyon ve moral düşüklüğüne sebebiyet vermem. Eksik olduğumu düşündüğüm anlarda yardım alırım ve daha iyisini yapmak için uğraşırım. Bu sebeple motivasyonumu düşürmemeye çalışırım (K3)

“Moral ve motivasyon düşüklüğü”. (K5)

“İlk olarak resmî belge işlerinde yetersiz ve eksik olduğumu hissediyorum. Birçok konu hakkında bilgim yok sorarak öğrenmeye çalışıyorum ama çoğu şeye yetişemiyormuş gibi hissediyorum. Bu durumda motivasyon düşüklüğüne neden olabiliyor. İkinci bir konu ise öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı öğrencilerin gelişimini takip etmekte zorlanmam, sınıflara yetemiyormuş gibi hissetmem ve bunun getirdiği moral düşüklüğü”. (K7)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitimde yabancılaşma konusunda anlamsızlık algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonucunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Anlamsızlık Temasına İlişkin Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Anlamsızlık	İş doyumu	8
	İşlevsellik	4
	Yöntem/prosedür	2
	Kalabalık sınıflar	1

Tablo 3 incelendiğinde anlamsızlık teması altında “iş doyumu”, “işlevsellik”, “yöntem ve prosedür” ve “kalabalık sınıflar” adlı 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların eğitimde yabancılaşma konusunda anlamsızlık hissettiği konuların başında iş doyumu gelmektedir. İş doyumuna sahip olmayan katılımcılar anlamsızlık duygusuna sahip olmaktadır. Diğer taraftan işlevsellik konusunda yetersiz olunan dersler, yöntem ve prosedürlerin yetersiz olması ve kalabalık sınıf mevcutlarının anlamsızlık duygusunu hissettirdiği görülmektedir. Anlamsızlık temasına ait kodlar için katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Öğretmenliği anlamlı bir meslek olarak görüyorum ama bazı şartların (sınıf mevcudu, çalışılan çevre vs) beklentileri düşürdüğünü ve iş doyumunu azalttığını düşünüyorum. (K1)

“Öğretim programlarının ilkökul seviyesinde fazlaca yoğunlaştırılması ve öğrencilerin hayata yönelik kazanımlarından ziyade ezber bilgilerin verilmesi, işlevsellik ilkesiyle eğitim-öğretim programlarının çelişmesi. (K2)

“Eğitimde yabancılaşma konusunda anlamsızlık hissettiğim konular çevremde gördüğüm öğretmenlerin yanlış yöntemler kullanarak öğrencilere bir şeyler öğretmeye çalışması ve bu öğretim sürecinin başarısız olmasına bunda ısrarcı olmaları. Bunun yanında derslerin ve eğitim müfredatının yoğun, karmaşık, öğrencinin yeteneklerini göz önünde bulunmayan tamamen ezberci anlayışa yönelik bir eğitim sistemi olmasıdır. (K3)

“Eğitim ve öğretimde kaynakların yetersiz olması. Kalabalık sınıflar vs. (K5)

“Müfredatın bazı durumlarda (öğrenci mevcudu, hazır bulunuşluk farkı) genele hitap etmemesi, akademik başarı kaygısıyla diğer alanlara yeterli zaman ayıramamak bazen bu şekilde hissettiren oluyor. (K6)

“Dersleri ve eğitim prosedürlerini sıkıcı ve zevksiz bulmak.(K11)

Bazı eğitim prosedürlerini sıkıcı ve gerçeklikten uzak buluyorum (K14)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan Eğitimde yabancılaşma konusunda kuralsızlık algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonucunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Kuralsızlık Temasına İlişkin Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kuralsızlık	Ortak hedef	5
	Torpil	4
	Ortak ideal	2

Tablo 3 incelendiğinde kuralsızlık teması altında “ortak hedef”, “torpil” ve “ortak ideal” adı altında 3 farklı kod olarak toplandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların büyük bölümü ortak bir hedeflerinin olmaması eğitimde kuralsızlık meydana getirdiğini, aynı zamanda torpil ve liyakatsiz davranışların da eğitimde kuralsızlığa yol açtığını ve son olarak ortak ideallerin olmamasının eğitimde kuralsızlık meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Kuralsızlık temasına ait kodlar için katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Eğitimde ortak hedeflerin ve neyin nasıl yapılacağı ile ilgili genel çerçevenin açık bir şekilde belirtildiğini düşünüyorum.” (K1)

“Her öğretmenin kendi kişiliğini eğitime fazlaca yansıtması bu yüzden ortak değer ve amaca ulaşılmaması, kağıt üzerinde ortak kazanımlar işlense de genel anlamda program birliğinin oluşmamasına sebep olmuştur”. (K21)

“Eğitimde yabancılaşmayla ilgili kuralsızlık gördüğüm konular bütün öğretmenlerin bir ideal ve hedef doğrultusunda hareket etmemesi, öğrencilere karşı aynı tutum ve davranışları sergilememeleri eğitimde plan ve programsız hareket etmeleri çeşitli belirsizliklere yol açmaktadır”. (K4)

“Ortak değer ve amaç doğrultusunda hareket edememek, torpil anlayışının başarıyla eş değer görülmesi”. (K5)

“Ortak hedefler doğrultusunda ilerlediğimiz için ortak amaç ve değerleri benimsediğimiz için ve bu süreçte desteğe ihtiyaç duyduğumuz zaman desteğe bağlı başarılar elde ettiğimizde daima takdir ediliyoruz. Sorumluluklarımızı yerine getiriyoruz. Haliyle bu sonuçlar doğrultusunda kuralsızlık gibi bir durum söz konusu olmuyor”. (K12)

“Ortak ideallerin ve hedeflerin olmaması kuralsızlık hissettirebiliyor”. (K15)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitimde yabancılaşma konusunda *Uzaklaşma* algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonucunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Uzaklaşma Temasına İlişkin Kodlar

Temalar	Kodlar	f
<i>Uzaklaşma</i>	Veli baskısı	6
	Aidiyet duygusu/	4
	Eğitimciye verilen değer azalması	3
	Uzaklaşma hissetmeme	2

Tablo 5 incelendiğinde eğitimde yabancılaşma konusunda *Uzaklaşma* algısına ilişkin kodların “veli baskısı”, “aidiyet duygusu”, “eğitimciye verilen değer azalması” ve “uzaklaşma hissetmeme” şeklinde 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma konusunda veli baskısının olması onları eğitimden uzaklaştırdığı görülmektedir. Diğer yandan aidiyet duygusunun hissedilmemesi de eğitimde uzaklaşmaya neden olmaktadır. Öğretmenlere verilen değer azalması eğitimde yabancılaşma konusunda uzaklaşmaya neden olmaktadır. 2 öğretmen ise eğitimde yabancılaşma konusunda bir uzaklaşma hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Eğitimde yabancılaşma konusunda *uzaklaşma* temasına ait kodlar için katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Velilerin işbirliği yerine öğretmen üzerinde bir yaptırım gücünü hissetmesi ve öğretmenin mesleki sınırlarını ihlal etmesi. (K2)

“Eğitimde yabancılaşma konusunda uzaklaşma hissettiğim herhangi bir durum olmamıştır. Tam tersi şekilde öğretmenler ve yöneticiler ile tam bir aile gibi anlayış ve işbirliği içinde çalışıldığı için yabancılaşma hissiyatını yaşamıyorum. Kolaylıkla uyum sağlayabildim”. (K3)

“Öğretmenlerin uzaklaşma konusunda okula adaptasyon sağlayamama, okulu benimsememe gibi konularda öğretmenleri uzaklaşmaya ve eğitimden yabancılaşmaya itmektedir”. (K4)

“Öğrenci ve veli grubunun birçok sorunu beraberinde getirmesi ve çözümsüzlük”. (K5)

“Okulumu, sınıfımı, okul idaresi ve okul çalışanlarını sevdiğim için herhangi bir uzaklaşma hissine kapılmamaktayım. Okulum ve öğrencilerime değer vermekteyim”. (K9)

Eğitime ve eğitimcilere verilen değer azalması uzaklaşma hissetmeme neden oluyor”. (K10)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitimde yabancılaşma konusunda *iş tatminsizliği* algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonucunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda İş Tatminsizliği Temasına İlişkin Kodlar

Temalar	Kodlar	f
<i>İş tatminsizliği</i>	Kalabalık sınıf	4
	Program yetersizliği	4
	Değersizlik	1
	Toplumsal tutum	1
	Farklı sınıflar	1

Tablo 5 incelendiğinde eğitimde yabancılaşma konusunda *iş tatminsizliği* temasına ilişkin olarak “kalabalık sınıf”, “program yetersizliği” “değersizlik”, “toplumsal tutum” ve “farklı sınıflar” şeklinde 5 kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler eğitimde yabancılaşma konusunda *iş tatminsizliği* temasına ilişkin olarak kalabalık sınıfların olmasının, programda meydana gelen aksama ve yetersizliklerin, kendilerine verilen değer yetersiz oluşunun, toplumsal tutumun ve farklı değişik sınıflarda ders veriyor olmalarının onlarda iş tatminsizliğine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimde yabancılaşma konusunda *iş tatminsizliği* temasına ait kodlar için katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Yaptığım iş bana doyum sağlıyor ama sınıfların kalabalık olması, ekonomik yetersizlikler gibi faktörler durumu olumsuz etkileyebiliyor”. (K1)

“Kazanımların hayata uygulama biçimindeki eksikliğinden dolayı iş tatminsizliği yaşamaktayım. Hayatın kendisinde kullanılmayacak bilgilerin programda yer alması zaman kaybı olarak görmekteyim aynı zamanda kullanılmayan bilgi veya bilgilerin zaman içerisinde unutulduğunu görmekteyim”. (K2)

“Öğretmenliğin maddi tatmin edici olmasından çok manevi olarak tatmin edici olması önemlidir. Bu konuda öğretmenlik bir meslek olmaktan çok bir kendini öğrencilere adanmış işidir ama tabiki marifet iltifata tabidir. Öğretmenler beklediği değeri görmezse çok büyük tatminsizlik yaşar ve kendini mesleğine adayamaz.” (K4)

“Maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırmaması. Kişiyi kendini geliştirmeye itmemesi.” (K5)

“Bazen yorucu olabiliyor ama sıkıcı, tekrarlayıcı olduğunu düşünmüyorum. Bir branş öğretmeni olarak aynı kademedeki birçok sınıfa giriyorsa da her sınıfın karakteri, öğrencileri farklı olduğu için her sınıfta yapılan ders farklı bir durum oluşturduğunu düşünüyorum” (K7)

“İçinde bulunduğumuz toplumun davranışları ve mesleğe karşı tutumu” (K13)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan Eğitimde yabancılaşma konusunda kendi-kendine yabancılaşma algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonucunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Eğitimde Yabancılaşma Konusunda Kendi-Kendine Yabancılaşma Temasına İlişkin Kodlar

Temalar	Kodlar	f
<i>kendi-kendine yabancılaşma</i>	Veli	5
	Değişen koşullara uyum	5
	İtibar	3
	Seminer ve eğitim	2

Tablo 7 incelendiğinde eğitimde yabancılaşma konusunda *kendi-kendine yabancılaşma* temasına ait kodlar için “veli”, “değişen koşullara uyum”, “itibar” ve “seminer ve eğitim” şeklinde 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler velilerin öğretmenlerde mesleki sınırları ihlal etmesi, değişen koşullara uyum sağlayamamak, itibarlarının azalması ve seminerlere ve eğitimlere yeteri kadar katılmamanın kendi kendine yabancılaşma ortaya çıkardıklarını belirtmişlerdir. Eğitimde yabancılaşma konusunda *kendi-kendine yabancılaşma* temasına ait kodlar için katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

“Velilerin öğretmenin mesleki sınırlarını ihlal etmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması olarak nitelendirebiliriz.” (K3)

“Öğretmen kendisini değişen şartlara karşı sürekli olarak yenilemeli ve geliştirmelidir. Eğer bu şekilde bir tutum ve davranış sergilemezse hem eğitime hem de kendine karşı yabancılaşmaya başlar. Bu durumda da öğretmen öğrencilere karşı verimli şekilde bilgi aktarımı yapamaz. Bu yüzden toplumda öğretmene karşı kötü bir öğretmen imajı çizilmiş olur. Bunun için öğretmenin mesleğin gerekliliklerini yerine getirmesi lazımdır”. (K4)

“Öğretmenlik mesleğinin itibarının eskiye göre daha düşük olması”. (K5)

“Toplumdaki değişimlerin mesleğime yansıyan taraflarını rahatsız edici buluyorum. Bu durum zaman zaman topluma ve kendime yabancılaşma hissettiriyor. Mesleki amaçlarıma ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmekse daha fazla yorulmama sebep oluyor. Bu da zamanla yalnız ve yeterli olamıyorum hissini yaşıyorum”. (K6)

“Öğretmenlere verilen her semineri takip edememek, eksik olduğum yanları gideremiyor olduğumu düşünmem” (K10).

SONUÇ

Katılımcılar eğitimde yabancılaşma konusunda güçsüzlük hissettiren konuların başında moral ve motivasyon düşüklüğünün olduğunu ve ayrıca okuldaki resmi prosedürler hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamanın da kendilerinde güçsüzlük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar demokratik olmayan okul yönetiminin öğretmen yabancılaşmasına neden olduğunu göstermektedir (Vavrus, 1989; Johnson ve Ellett, 1992). Bu durumda, araştırmanın sonucu literatürdeki sonuçlardan biraz farklılaşmaktadır. İdari prosedürlerin dışında olduklarına inanmaları kadar olmasa da, öğretmenlerin iktidarsızlık ve yabancılaşma duyguları kısmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat üzerindeki merkezi kontrolünün yanı sıra moral ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklanmaktadır. Eğitimcilerin özellikle motivasyon ve moral açısından okuldan daha fazla yardıma ihtiyaç duydukları sonucuna varabiliriz. Katılımcıların eğitimde yabancılaşma konusunda öğretmenlerin anlamsızlık hissettiği konuların başında iş doyumunu görmektedir. İş doyumuna sahip olmayan katılımcılar anlamsızlık duygusuna sahip olmaktadır. Diğer taraftan işlevsellik konusunda yetersiz olunan dersler, yöntem ve prosedürlerin yetersiz olması ve kalabalık sınıf mevcutlarının anlamsızlık duygusunu hissettirdiği görülmektedir. Bir dizi ilke ve inanca sahip olmanın eğitimcilerin anlamsızlıkla başa çıkmalarına yardımcı olduğu genel kabul gören bir durumdur. Araştırmaya katılan eğitimcilerin bilimsellik, çalışkanlık, milliyetçilik, sevgi, dürüstlük, eleştirel olma ve değişime açık olma gibi kavram ve değerleri benimsemesi oldukça önemlidir. Bu idealler ve ilkeler hem toplum hem de eğitim için oldukça önemlidir. Katılımcıların büyük bölümü ortak bir hedeflerinin olmaması eğitimde kuralsızlık meydana getirdiğini, aynı zamanda torpil ve liyakatsiz davranışların da eğitimde kuralsızlığa yol açtığını ve son olarak ortak ideallerin olmamasının eğitimde kuralsızlık meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Paylaşılan değerlerin ve hedeflerin kaynaşmasına ilişkin hislerin ve fikirlerin, anlamsızlıkla eşanlamlı olan kuralsızlık durumu üzerinde özel bir etkisi

olduğu iddia edilebilir. Bu sonuç ilgili literatürle tutarlıdır (Rutter vd., 1979; Rosentholtz, 1985; Pallas, 1988). Buna ek olarak, eğitimcilerin sosyal olarak daha kabul edilebilir bir başarı tanımını savundukları ve kuralsızlığın bir alt kategorisi olarak görülen "tercih ve kayırmaya dayalı başarı" kavramına karşı çıktıkları gözlemlenebilir. Katılımcıların eğitimde yabancılaşma konusunda veli baskısının olması onları eğitimden uzaklaştırdığı görülmektedir. Diğer yandan aidiyet duygusunun hissedilmemesi de eğitimde uzaklaşmaya neden olmaktadır. Öğretmenlere verilen değer azalması eğitimde yabancılaşma konusunda uzaklaşmaya neden olmaktadır. 2 öğretmen ise eğitimde yabancılaşma konusunda bir uzaklaşma hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini okula ait hissetmeyen bazı öğretmenler okulun politika ve prosedürlerini eleştirmekte ve bunun kendilerini toplumdan ayırdığına inanmaktadır. Katılımcılar eğitimde yabancılaşma konusunda iş tatminsizliği temasına ilişkin olarak kalabalık sınıfların olmasının, programda meydana gelen aksama ve yetersizliklerin, kendilerine verilen değer yetersiz oluşunun, toplumsal tutumun ve farklı değişik sınıflarda ders veriyor olmalarının onlarda iş tatminsizliğine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma, yabancılaşmanın bir işareti olarak "iş tatminsizliğine" özellikle dikkat etmiştir. Öğretmen mülakatlarından elde edilen verilere göre, işlerinden memnun olmayan öğretmenlere göre bunun nedenleri arasında okul ortamı, kalabalık sınıflar (40-50 öğrenci), hazırlıksız öğrenciler ve ağır ders yükü yer almaktadır. Okullarda tüm bu değişkenler önemli sorunlar yaratmaktadır. Derslerden ve eğitim süreçlerinden memnun olmak ya da bu süreçlere ilişkin olumlu bir algıya sahip olmak, iş memnuniyetinin başka boyutları (sosyal, ekonomik ve kültürel) olsa bile, iş memnuniyetinin göstergelerinden biridir. Çalışma süreci boyunca yapılan gözlemlere dayanarak, öğretmenlerin iş memnuniyetsizliğinin ekonomik açıdan iş memnuniyetsizliği değerlendirmeleriyle daha yakından bağlantılı olduğunu düşünülmektedir. Katılımcılar velilerin öğretmenlerde mesleki sınırları ihlal etmesi, değişen koşullara uyum sağlayamamak, itibarlarının azalması ve seminerlere ve eğitimlere yeteri kadar katılamamanın kendi kendine yabancılaşma ortaya çıkardıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışma, öğretmenlerin yabancılaşmayı bazı şekillerde (sınıfta çok fazla öğrenci olması, bazı resmi prosedür sorunları, eğitim planı gibi) yaşadıklarını, ancak bunu kısmen ve bazı boyutlarda yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Öneriler

Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşmanın önüne geçmek için okul yöneticilerinin bilinçlendirilmesi bağlamında eğitim materyalleri oluşturulmalı ve bu senaryo eğitim programlarıyla desteklenmelidir.

Öğretmenler arasındaki yabancılaşma düzeyini düşürmek için okul yetkilileri, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte eğitimcilerin de katılabileceği daha fazla etkinlik planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aiken, M., & Hage, J. (1970). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. Fırat Üniversitesi
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Ankara: Anı Yayıncılık
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). The alienation and commitment of students and teachers in urban high schools. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Forsyth, P. B., & W. K. Hoy. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96
- Given, L. M. (2021). 100 soruda nitel araştırma. (Çev. A. Bakla ve İ. Çakır) Ankara: Anı.
- Isherwood, G. B., & Hoy, W. K. (1973). Bureacracy powerlessness and teacher work values. *The Journal of Educational Administration*, 11(1), 124-138.
- Johnson, BL ve Ellett, CD. (1992). Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making: Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness, *Educational Managements*, 20 (4).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Kılçık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Kılçık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Merriam, B. S. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4. Baskı). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morgan, D. L. ve Morgan, R. (2008). Single-case research methods for the behavioral and health sciences. Newbury Park, CA: SAGE Publications
- Ozankaya, Ö. (1986). Toplumbilim terimleri sözlüğü, Ankara: Savaş Yayınları
- Özden, M. ve Saban, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı.
- Pallas, AM. (1988). School Climate in American High School, Teacher College Record, 89,541-553
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3 Baskı). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rosentholtz, SJ. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence, American Journal of Education, 94, 352-387
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortmore, P. ve Ouston, J. (1979). Fifteen Thousand Hours , Somerset: Open Books
- Vavrus, M. (1989). Alienation as the Conceptual Foundation for Incorporating Teacher Empowerment into the Teacher Education Knowledge Base, Teaching and Teacher Education, PP.1-2,9.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 314-333.
- Zielinski, A. E., & Hoy, W. K.(1983). Isolation and Alienation in Elementary Schools. Educational Administration Quarterly, 19, 27-45.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yönetimde Kayırmacı Uygulamalar Üzerine Nitel Bir Çalışma

A Qualitative Study on Favoritism in School Administration According to Teachers' Views

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yönetimde kayırmacı uygulamalar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu için amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılarak 15 öğretmen seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler çeşitli okullarda çalışmaktadır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışma, okul yöneticilerinin kayırmacılık uygulamalarını, kayırılan kişileri ve bu davranışların öğretmenler üzerindeki sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kayırmacılığın önlenmesi için yöneticilerin mutlaka denetlenmesi gerektiğini, görev sürelerinin sınırlandırılmasını ve liyakatin sağlanması gerektiği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kayırmacılık, Okul Yönetimi, Öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on favoritism in school administration. Basic qualitative research design was used in the study. For the research group, 15 teachers were selected using purposive sampling approach. The teachers in the study group work in various schools. A semi-structured interview form consisting of 4 open-ended questions prepared by the researcher was used to collect the data. The data obtained were analyzed through content analysis. The study revealed the nepotism practices of school administrators, the favored people and the consequences of these behaviors on teachers. According to the results of the study, teachers stated that in order to prevent favoritism, administrators should be supervised, their term of office should be limited and merit should be ensured.

Keywords: Nepotism, School Management, Teacher

GİRİŞ

Bireylerin günlük yaşamdaki davranışları, tutumları ve yaklaşımları, toplumsal uyum ve güven adına dini, ahlaki ve yasal yasalar, gelenekler, görenekler ve adetler gibi normlar ve değerler tarafından yönetilir. İnsanların eylemleri, inançları, tutumları ve değer yargıları, meydana gelen sosyal değişimlerin bir sonucu olarak değişebilir ve geleneklere, yasalara, ilkelere ve düzenlemelere, yani sosyal düzeni sağlayan normlara ve standartlara aykırı davranışlarda bulunabilirler. Kişinin arkadaşlarına, sevdiklerine, iyi anlaştığı kişilere, eşine, dostuna ya da kendine yakın bulunduğu, benzer inançları paylaştığı kişi ve kurumlara yönelik kayırmacılık da bu senaryoda kendini gösterebilir. Kayırmacılık toplumsal yapının hemen her alanında görülebilir. Arkadaşlık, yakın dostluk, sınıf arkadaşlığı, okul ve askerlik arkadaşlığı, aynı meslek ya da dine mensup olma, aynı ülkeden, şehirden, mahalleden olma gibi sosyal ilişkiler sonucu gelişen bağlar, gündelik yaşamda bireylere fayda sağlar. Bu özelliklere sahip kişiler gündelik yaşamlarında, siyasi ve ekonomik etkileşimlerinde ve bürokratik kurumlarla olan etkileşimlerinde kayırmacı tutum ve davranışları teşvik ederler (Özkanan ve Erdem, 2015).

Kayırmacılık, herhangi bir pozisyonda veya durumda avantaj elde etmek için arkadaşlar, komşular, akrabalar ve diğer yakınlarla olan kişisel bağlantıların kullanılmasıdır (Özler ve Büyükaslan, 2011). Kamu kurumlarında görev yapan kamu çalışanlarının aile üyelerini ve yakın arkadaşlarını kayırması hukuka ve hakkaniyete aykırıdır. Tarafgirliğin Türkçe karşılığı "iltimas"tır ve aynı zamanda bu fikri ifade eder. "Torpil" terimi de toplumsal tercih ve kayırma kavramlarını ifade eder (Özsemerci, 2003). O benim adamım, o benim dayım, o benim hemşerim, o benim kirvem, o benim akrabam, o benim hısımım, o benim köylüm, o benim arkadaşım ve toplumda yaygın olarak kullanılan diğer ifade ve yargılar kayırmacılık davranışına daha fazla meşruiyet kazandırmıştır (Aytaç, 2010). Halk dilinde yaygın bir karşılığı olan "adamı olmak" deyiimi, nepotizm bağlamında planlanmamış, karşılıklı fayda sağlayan bir bağlantının her iki tarafındaki kişilerin rollerine atıfta bulunmaktadır. Kayırmacı tutum ve eylemler sergileyenlerin motivasyonları dikkate alındığında, hem kayırılan kişinin hem de kayıranın maddi veya manevi çıkarları olduğu açıktır. Bir başka deyişle, kişi konumu gereği kendi çıkarlarını gözetebileceği bir ilişki içinde olabileceği gibi, bu konumunu bağlantı kurduğu kişilerin çıkar ve menfaatleri doğrultusunda da kullanılabilir. Ayrıca, "adamı olmak" kayırmacılık veya nepotizm sadece kişiyi etkilemez; aynı zamanda patron-konsorsiyum, kayırılan-kollanan ilişkilerine dahil olan tarafları ve bu durumda onlarla ilişki içinde olan kişileri de etkiler (Kurtoğlu, 2012;

Kemal Türk ¹ 
Mustafa Aydın ² 
Murat Çilesiz ³ 
İsa Güney ⁴ 

How to Cite This Article

Türk, K., Aydın, M., Çilesiz, M. & Güney, İ. (2023). "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yönetimde Kayırmacı Uygulamalar Üzerine Nitel Bir Çalışma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2294-2301 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68363>

Arrival: 15 January 2023

Published: 28 March 2023

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

Özkanan ve Erdem 2014). Kayırmacılık, kamu kurumlarında personel alımında genellikle siyasi yakınlık, kuzen, eş-dost ya da hemşehri olma gibi gayri resmi ilişki ya da yakınlıkların yetenek, ehliyet, konum ve liyakatin üzerinde tutulması olarak görülmektedir (Özdemir, 2019). Kişiler, kamu sektöründe önemli olan bir işi almak ya da iş sahibi olmak için ilişkilerini kullanarak istedikleri işi daha hızlı ve kolay yaptırmak ya da yönetmelik ve kurallara göre yapılması pek mümkün görünmeyen bir işi elde etmek için arkadaşlık-dostluk ilişkilerini kullanmakta ve farklı bağlantılar kurmaktadır. Nepotizm genellikle liyakatin dikkate alınmadığı ya da belirlenmiş bir normun olmadığı kurumlarda daha sık yaşanmaktadır (Keskin, 2018).

Bu süreç, işyerinde yönetimin kayırdığı kişiler işe alındığında, ödüllendirildiğinde ve terfi ettirildiğinde gerçekleşebilir. Favori bireyler işe alınırken, atanırken ve terfi ettirilirken tercih edilir; görev ve pozisyonlar hak eden diğer kişilere verilmez; performans, deneyim ve güçlü bir iş ahlakı göz ardı edilir ve bu eylemler diğer çalışanlar üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilir ve hatta istifayla sonuçlanabilir. Buna ek olarak, şirket beklenen başarı ve ilerlemeyi yaşayamaz. Çelik ve Erdem'e (2012) göre, kurum çalışanları şirket içinde kayırmacı faaliyetlerin gerçekleştiğine inanırlarsa olumsuz etkilere maruz kalabilirler. Çalışanın başarısı düşebilir, şirkete bağlılık düzeyi azalabilir, stres artabilir ve şirket tatminsiz hale gelebilir. Kuruluşlarda çalışanlar, yönetimin tarafgirlik gösterdiğine inandıklarında, kuruluşları için daha az çaba sarf edebilir ve kuruluşlarına katılmakta tereddüt edebilirler. Örgüt içinde de kötü bir örgütsel ortam oluşabilir. İnsanların adanmışlıkları, örgütlerine olan inançları ve psikolojik sağlıkları bu durumdan zarar görebilir. Nepotizm, uygulandığı işyerlerinde örgütsel değerlere zarar verir ve çalışanlarla ilgili çeşitli sorunlara neden olur. En nitelikli, uygun ve üretken bireylerin işe alınmaması bu sorunların belki de en önemlisidir. Bu durum şirketin başarılı olmasını, genişlemesini ve büyümesini engelleyebilir. Nepotizm ayrıca çalışanların terfileri, ödülleri ve tazminatları söz konusu olduğunda diğer çalışanlar ve şirket atmosferi ve kültürü üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olacaktır (Erdem, Ceylan ve Saylan, 2013; Uncu, Şalvarcı-Türel, 2017).

Kayırmacılık, çalışanların duygusal-ruhsal bağlılıkları ve bağlılıklarının bir sonucu olarak yakın çevrelerindeki veya ailelerindeki bazı bireylere sağladıkları tercihtir (Sayılı ve Kızıldağ, 2007). Ne yazık ki, "Ne bildiğin değil, kimi tanıdığın önemlidir" sözü, kişiler arası etkileşimlerde güçlü bağların ve kayırmacı tutumların ne kadar yaygın olduğunu göstermektedir (Aytaç, 2010). Kayırmacılığın yasadışı, adaletsizlik ve haksızlık ile ilgili olduğu düşünülmekte ve eş-dost, arkadaşlık, ailevi bağlar veya siyasi motivasyonlar gibi nedenlerle bir grubu veya kişiyi destekleme, ödüllendirme veya kayırma uygulaması olarak anlaşılmaktadır (Aydın, 2015). Kayırmacılık kullanıldığında ayrımcılık gerçekleşebilir. Kayırmacılık ve önyargı birbiriyle zıt ilişkilere sahiptir. Bir gruba ya da bireye yönelik kayırmacılık, başka bir gruba ya da bireye yönelik ayrımcılık anlamına gelir (Erdem, 2010). Örneğin, okul yöneticisinin kendi siyasi görüşünü paylaşan ya da kendi hemşerisi olan öğretmenleri kayırması, karşıt görüşlü ya da kendi hemşerisi olmayan öğretmenlere karşı da ayrımcılık yaptığı anlamına gelir (Aydın, 2015). Kamu kurumlarında çalışanlar arasındaki eşitsizlik ve memnuniyetsizlik, kamu çalışanlarının etik dışı uygulamalarla işe alınmasından veya terfi ettirilmesinden kaynaklanabilir. Mesleki nitelikleri, eğitimleri ya da deneyimleri ne olursa olsun, sırf avantaj ya da iltimas için yapılan atamalar pek çok yolsuzluk türüne kapı aralar. Hak ettikleri terfileri ya da atamaları alamayan çalışanlar da aynı yola başvurmayı düşünebilir ve yasalar yerine özne yargılara dayanan kayırmacılık günün sonunda hüküm sürebilir. Öte yandan, hak etmedikleri pozisyonlara atanan kamu çalışanları, kendilerini oraya getiren yöntemlerle tutarsız bir şekilde hareket etmeyecektir. Bunun yerine, kendilerine ayrıcalık tanıyanları, yani kendilerini destekleyenleri, kendilerini oraya getirmek için kullanılan yöntemlere göre kayıracaklardır. Çünkü kayırmacılık uygulaması bu kamu çalışanının varlığının temelini oluşturmaktadır (Akalan, 2006). Ayrıca, liyakat ilkesi gözetilmeksizin hak etmedikleri pozisyonlara terfi ettirilen kamu çalışanları, görevlerindeki yetersizliklerinin bir sonucu olarak yaptıkları işin yetersiz olduğuna inanmaya başlayabilirler. Bunu telafi etmek için iki zihniyetten birini benimseyebilirler. Birincisi, işlerini başarılı ve yetkin bir şekilde yapmak için daha fazla çaba sarf ederek eksikliklerini telafi etmeye çalışabilirler. Ancak bu durum bazı kişilerin sosyal, psikolojik ve fiziksel sorunlar yaşamasına yol açabilir. İkinci olarak, bu kişiler, yetenek ve liyakat eksikliklerinin ortaya çıkmasını önlemek amacıyla, kayırmacılık sergileyerek ve bu bağlılığı pekiştiren eylemlerde bulunarak, bu konuma gelmelerine yardımcı olan kişi veya kuruluşlara sarsılmaz bir bağlılık göstererek konumlarını korumaya çalışırlar (Turgut, 2007). Şekli ve tezahürü ne olursa olsun, kayırmacı davranışlar kamu yararını zedeler, iş ve işlemlerin yürütülmesinde sorunlar yaratır ve eşitlik ve adalet ilkelerinin var olmasını imkansız hale getirir. Sonuç olarak, insanların devlet kurum ve kuruluşlarına olan güvenini sarsar. Türk Milli Eğitim Sistemi, ulusal yönetimler ve belediye kurumları geçmişte kayırmacılıkla ilgili raporlara ve suçlamalara konu olmuştur (Erdem ve Meriç, 2012).

Okul yöneticileri ve tercih ettikleri personel arasındaki ilişkiler çeşitli nedenlerden dolayı etkilenebilir. Ayrıcalıklı muamele gören çalışan, kurumun en genç ya da en deneyimli eğitmeni, yönetimin bir arkadaşı, sendika üyesi ya da farklı bir milletten bir öğretmen olabilir. Okul yöneticileri sürtüşme yaşanmayan öğretmenlere karşı kayırmacılık, sürtüşme yaşanan öğretmenlere karşı ise ayrımcılık yaptığında okul ortamında eşit koşullar sağlanamaz ve bu davranışlar çalışanlar tarafından çeşitli şekillerde tehdit ve baskı olarak algılanabilir. Bazen okul yöneticileri, öğretmenleriyle yaşadıkları kişisel sorunları çalışma ortamına taşıyabilmektedir. Böyle bir senaryo, öğretmenlerin işlerine bağlılıklarını, iş tatminlerini ve sınıf kültürünü olumsuz etkileyen bir sürece dönüşebilir (Keskin, 2018). Okul

yöneticileri, kayırmacı tutum ve davranışlardan kaçınmanın, etik ilke ve standartlara uymanın ve çalışanlarının haklarını savunmanın yanı sıra, kurumdaki personel ve öğretmenlere karşı adil bir tutum ve davranış içinde olmalıdır. Bu şekilde davrandıklarında, eğitimcilerin huzur içinde çalışmaları ve daha başarılı öğretim faaliyetleri yürütmeleri sağlanır. Eğitimci, yöneticilerinin kayırmacı tutum ve uygulamalara sahip olduğuna inanırlarsa, okullarda eğitim ve öğretim faaliyetleri zarar görecektir (Meriç ve Erdem, 2013).

Kayırmacı davranışlar ve bunun sonucunda ortaya çıkan olumsuz algılar, psikolojik durumlar ve çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarının zayıflığı, okullar gibi toplumun gelişmesi, ilerlemesi, yeniliklere ve değişimlere ayak uydurması açısından son derece önemli olan eğitim örgütlerinde de görülebilmektedir. Okullarda verimliliğin ve performansın sağlanması, çalışanların kendilerini örgütlerinin bir üyesi gibi hissetmeleri ve bağlılık geliştirmelerinin sağlanması için okul yöneticilerinin adil bir tutum içinde olmaları, hakkaniyete, liyakate, dürüstlüğe, yeteneğe ve başarıya önem veren bir tutum içinde olmaları önemli olabilir.

Bir okulun büyümesinin ve başarısının anahtarı eğitim yöneticileridir. Yöneticilerin tutumları, okulla ilgili eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenlerle yöneticiler, görev ve yükümlülüklerini yerine getirirken davranışlarına dikkat etmelidir. Yöneticilerin okullarda öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının, eğitimcilerin kendilerini kurumlarının bir üyesi gibi hissetmeleri ve işlerini yürütmeleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler kapsamında araştırmanın temel amacı okul yönetimde kayırmacı uygulamalar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç altında araştırmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

Öğretmenlerin kayırma türleri hakkında görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin kayırma nedenleri hakkında görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerde yaptığı etkilere yönelik görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin kayırma davranışlarının önlenmesine yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada ilgili amaca yönelik verilerin toplanması analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; Bir şemsiye terim olup tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür (Merriam, 2015). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla – özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belirgin değilse – inceleyen deneysel bir araştırma türüdür (Merriam, 2018; Yin, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi İlköğretim okullarında çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu belirlenirken amaca yönelik örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu yöntemle göre araştırmanın konusuna yönelik deneyimli öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu konuda mesleki hayatında farklı okul türlerinde çalışmış olmak, farklı eğitim kademelerinden mezun olmak ve farklı mesleki kıdeme sahip olmak gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	7	Lisans
K2	Erkek	Fen ve Teknoloji	30	9	Lisans
K3	Erkek	Sınıf öğretmeni	40	15	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Matematik	38	16	Lisans
K5	Kadın	Bilişim teknolojileri	40	15	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Türkçe	35	13	Lisans
K7	Erkek	Matematik	43	21	Lisans
K8	Kadın	Sınıf öğretmeni	46	28	Lisans
K9	Kadın	Sınıf öğretmeni	42	25	Lisans
K10	Erkek	Teknoloji ve Tasarım	35	13	Yüksek Lisans
K11	Erkek	İngilizce	34	10	Lisans
K12	Kadın	Kimya	38	15	Yüksek
K13	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	33	7	Lisans
K14	Erkek	Teknoloji ve Tasarım	35	13	Yüksek Lisans
K15	Erkek	Coğrafya	35	7	Lisans

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre 3 katılımcının Sınıf Öğretmeni olduğu, 2 katılımcının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olduğu, 2 katılımcının Teknoloji ve Tasarım öğretmeni olduğu, 2 katılımcının Matematik öğretmeni, 1 katılımcı Teknoloji ve Tasarım, 1 katılımcı İngilizce, 1 katılımcı Kimya, 1 katılımcı Coğrafya öğretmeni olduğu ve toplamda 15 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Yaş olarak ise 29-43 yaş aralığında katılımcılardan oluşmuştur. Katılımcıların kıdemlerine bakıldığında en az kıdeme sahip katılımcının 7 yıl en fazla kıdeme sahip katılımcının 28 yıl çalıştığı görülmektedir. Lisans mezunu katılımcı sayısı 10, yüksek lisans mezunu katılımcı sayısı 5 olarak görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada görüşme tekniği çeşitlerinden yapılandırılışına göre Yarı Yapılandırılmış Görüşme çeşidi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme katılımcıları kısıtlamadan onlardan ayrıntılı cevaplar alabilmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple soruların açık uçlu olması önerilmektedir (Merriam, 2018). Bu görüşme çeşidinde hazırlanan görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış açık uçlu esnek sorular içerir. Çoğunlukla katılımcılardan spesifik veriler toplanır. Görüşmenin önemli kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorunlardan meydana gelir. Önceden net olarak belirlenmiş soru ayrıntıları bulunmaz. Yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların çalışmaya istekli bir şekilde katılmaları ve görüşmede fikirlerini objektif bir biçimde dile getirmeleri için kimliklerinin gizli tutulacağına dair açıklama yapılmış, ilgili konuda kendilerinin samimi olmaları sağlanmıştır. Görüşmelerde katılımcının da izni alınarak iki farklı cihazla ses kaydı yapılmış daha sonra bu ses kayıtlarının tamamının dokümantasyonu yapılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Araştırmada nitel analiz tekniği olarak İçerik Analizi ve Tümevarım tekniği kullanılmıştır. Analiz süreci ilk görüşmeden sonra görüşmenin yazılı kayda geçirilmesi ve kodların oluşturulması ile başlamıştır. Kodlama, verinin çeşitli yönlerini belirleyerek, küçük parçalar halinde işaretlemek veya etiketlemektir (Corbin ve Strauss, 2008). Görüşmeler devam ettikçe analiz süreci olgunlaşmış oluşturulan yeni kodlar ile birleştirilmiştir. Kod oluşturulma süreci tamamlandıktan sonra kategori oluşturma aşamasına geçilmiş ilgili kodlardan kategoriler oluşturulmuştur.

Kategoriler ortak fikirlerden oluşan birçok kodu içeren geniş bilgi üniteleridir. Bunlar, araştırma sorularına cevap olarak ortaya çıkan temel örüntü, bulgu veya soyutlama olarak düşünülebilir (Corbin ve Strauss, 2008). Oluşturulan kategoriler tekrar tekrar gözden geçirilerek bazıları birleştirilmiş bazıları da silinmiştir. Kategori oluşturma sürecinde tümevarımsal olarak başlayıp oluşturulan kodların kategorilere uyup uymadığı kontrol edilerek tümtengelsel olarak devam etmiştir.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan kayırma türleri hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kayırma Türlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kayırmacılık Türleri	Pozitif ayrımcılık	6
	Hayır	6
	Öğrencilere	2
	Ödül	1
	Dini	1

Tablo 2 incelendiğinde kayırmacılık türlerine ait ana tema altında “hayır”, “öğrencilere”, “ödül”, ve “dini” olmak üzere 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük kısmı okulunda kayırmacılık görülmediğini, bunun dışında bazı öğretmenler öğrencilere yönelik kayırmacı davranışlar sergilendiğini, ödüllendirme konusunda kayırmacılık yapıldığını ve dini açıdan kayırmacılık yapıldığını belirtmişlerdir.

Evet yapılıyor. Dini, vs. ayrımlar oluyor (K3)

Okul yönetimi çok çalışan personel ile çalışmayan personeli ayıt edebilmesi için kayırma yapmaktadır. Bu kayırma tamamen öğrencinin faydasına olacak şekildedir. Tamamen iyi niyetle yapılan kayırmadır (K6)

Kayırmacılık yapılmaktadır. Daha çok çalışan ve iyi öğretmenlere iyi sınıflar verilmektedir (K7)

Kesinlikle yapılıyor olduğunu düşünüyorum. Bildiğimiz idareci resmiyeti yoktur tamamen kayırmacı sistem işliyor. Sınıf oluşturulurken, nakil gelen öğrenciler yerleştirilirken her alanda. (K8).

Ödül verirken yapıldığını düşünüyorum. Eşit işe eşit muamele yapılmıyor. Çalışmalarımız görmezlikten geliniyor (K9)

Kendi okulum için söylemem gerekirse kayırmacılıktan ziyade işini özveriyle yapan çalışanlara karşı pozitif ayrımcılık yapılmaktadır (K11)

Yapılmaktadır. İkili ilişkilerden kaynaklı. Siyasi görüş birliğinden kaynaklı kayırmalar (K14)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan kayırma nedenleri hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kayırma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kayırmacılık Nedenleri	Gelenek, din, dünya görüşü	6
	Önyargı	3
	Liyakatsizlik	3
	Siyaset	2
	Samimiyet, arkadaşlık	1

Tablo 3 incelendiğinde kayırmacılık nedenleri ana tema altında “gelenek, din, dünya görüşü”, “önyargı”, “liyakatsizlik”, “siyaset, “samimiyet ve arkadaşlık” şeklinde 5 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler kayırmacılık nedenleri olarak geleneklerin, dünya görüşlerinin, din unsurunun kayırmacılık nedenleri arasında sayıldığını, önyargılı olmanın, liyakatsiz olmanın, siyasetin ve yakın arkadaşlık ilişkilerinin kayırmacılık davranışlarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

“Farklı dünya görüşleri”. (K1)

“Olumsuz ön yargılar” (K2)

“Gelenek, dinsel kaynaklı aşırılık” (K3)

“Sendika olabilir” (K4)

“Liyakatsiz müdürlerin iş başında olması. Şikayetlere rağmen müdürler hakkında hiçbir önlem alınmadığına şahit olduk. Müdürlerin bazıları otorite kurmak için etkili öğretmenleri yanına çekmek için kayırmacılık yapmaktadırlar” (K8)

“Resmiyetten ziyade arkadaşlık ilişkileri ön planda” (K9)

“Genel olarak cevaplamak gerekirse dünya görüşü en büyük etken. Buna ek olarak çalışma ortamında dışında kurulan samimi ilişkiler” (K11)

“Kültürel, siyasi ve ideolojik sebepler” (K13)

İkili ilişkiler, Siyasi görüş birliği, aynı sendikada olma” (K14).

“Bazen işini iyi yapanla yapmayan ayrılır. Bazen de ikili ilişkiler belirleyici olur. İdare ile öğretmen arasında yakınlık, arkadaşlık, dostluk, akraba vb”. (K15).

Okul yönetiminde yapılan kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerde yaptığı etkiler nelerdir?

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerde yaptığı etkilere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kayırmacılık Davranışlarının Öğretmenlerde Yapıtığı Etkilere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğretmene etkiler	Motivasyon	8
	Okul içi olumsuz iletişim	4
	Okul iklimi	3

Tablo 4 incelendiğinde “Öğretmene etkiler” ana teması altında kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerde yaptığı etkilere ilişkin olarak “motivasyon”, “okul içi olumsuz iletişim” ve “Okul iklimi” olarak 3 kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre altında kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerde yaptığı etkiler öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne neden olmakta, okul içinde olumsuz iletişime neden olmakta ve okul iklimini etkilemekte olduğu görülmektedir.

“Öğretmenin motivasyonunu düşürmektedir” (K2)

“Okula gelme isteği düşer, akademik başarı düşer” (K3).

“Okul içi gerginlik yaratır” (K4).

“Öğretmenlerin gruplaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin çalışma şevkini ve kendini geliştirmesini engellemektedir”. (K6)

“Bazı öğretmenleri daha çok motive ederken daha çok çalışmaya teşvik ederken, bazı öğretmenlere de kendini yetersiz ve değersiz hissettirmektedir” (K7)

“Motivasyon düşüklüğü tabii ki, sorun çıkarmayan öğretmen rolünü oynamak. Değer görmeme hissine kapılmak” (K9)

“Aynı işi yaparak aynı ücreti alan bireyler arasında olan kayırmacılık davranışları durumdan istifade edemeyen bireyler için motivasyon kaybına ve personel arasında iç çatışmalara sebep olmaktadır” (K11)

“Okul iklimi bozulur, okula ait hissedilemez” (K14).

“Çalışan işini yapana yapılan ayrıcalık varsa öğretilmekte takdir eder ve kendi için başarı olmasını güdümler. Eğer arkadaşlık vb. yani ikili ilişkilerden dolayı varsa bir ayrıcalık Öğretmen için idarenin otoriter, saygı duyulması düşüncesini yıpratır” (K15)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan kayırma davranışlarının önlenmesine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kayırma Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kayırmacılığın önlenmesi	Yönetici denetimi	7
	Görev süresi sınırlaması	4
	Liyakat	4

Tablo 4 incelendiğinde “Kayırmacılığın önlenmesi ” ana teması altında “yönetici denetimi”, “görev süresinin sınırlaması” ve “liyakat” kodlarının toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler kayırmacılığının önlenmesi için yöneticilerin mutlaka denetlenmesi gerektiğini, görev sürelerinin sınırlandırılmasını ve liyakatin sağlanması gerektiği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

“İdareci seçiminde hassas davranılabilir” (K2)

“Yöneticiler sürekli denetlenmelidir” (K3)

“En fazla 4 yıllık görev süresi olmalı” (K5)

“Müdürler bir kez işin başına geçti mi hiçbir yaptırımı yok. İş kaybetmek gibi bir kaygıları yok. Bu da verimsiz kişilerin koltuğu işgal etmekten başka bir işe yaramıyor. Müdürler performansına göre değerlendirilmelidir” (K8)

“Liyakatli yöneticileri atanması ve bu yöneticilerin bilimsel insanlar olması gerekir. Yönetim işinin bilimsel olarak yazılı kurallara uygun şekilde yönetilmesi” (K11)

“Öğretmen ve idare arasında keskin sınırlar ortadan kaldırılmalı, İdare bir karar alırken dik duruşundan vazgeçmemeli, Ders programı, nöbet vb. Konularda kişilere, zümrelere ayrıcalık verilmemeli eşit olunmalı, Karşılıklı saygı duyulmalı. Okul iş ortamından ziyade bir aile ortamı Öğretmenler anne baba ise idare dede, öğrencilerin ailenin çocukları”. (K15)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kayırmacılık türlerine göre öğretmenlerin büyük kısmı okulunda kayırmacılık görülmediğini, bunun dışında bazı öğretmenler öğrencilere yönelik kayırmacı davranışlar sergilendiğini, ödüllendirme konusunda kayırmacılık yapıldığını ve dini açıdan kayırmacılık yapıldığını belirtmişlerdir. Özkanan'a (2013) göre, siyasi kayırmacılık kurumlarda daha yaygındır. Çalışma ayrıca hiyerokratik kayırmacılık adı verilen yepyeni bir kavramı da ortaya koymuştur. Bu kayırmacılık biçimi, benzer düşünen kişilerin dini kaygılar nedeniyle korunduğu durumlarda kendini göstermektedir. Bu açıardan bakıldığında, araştırmanın sonuçlarının benzer olduğunu söylemek mümkündür. Aynı çalışmada, arkadaşlar ve aile üyeleri arasında da kayırmacılık ve iltimas tespit edilmiştir. Argon'a göre, okullarda en yaygın kayırmacılık türleri politika, arkadaşlık ve aile kayırmacılığı, cinsiyet önyargısı ve sendika kayırmacılığıdır (2016). Öğretmenleri ve okul yetkililerini kapsayan bir başka çalışmaya göre, müdürler en çok kendi arkadaşlarını kayırma eğilimindedir. Demirtaş ve Demirbilek'e (2019) göre, okul yöneticileri ayrıca ülkelerine bağlılık, akrabalar, siyasi ve ideolojik inançlar, sendika üyeliği ve itibar kazanma gibi çeşitli nedenlerle kayırmacı davranmaktadır. Aydoğan'ın (2012) akademik personel örneklemini üzerinde yaptığı çalışmaya göre, kayırmacılığın en yaygın nedenleri benzer siyasi fikirlere sahip olmak ve aynı ideolojiyi benimsemektir (Araslı ve Tümer, 2008; Nadler & Schulman, 2006) kayırma uygulamalarını (siyasi kayırmacılık) tanımlamak için ahbap-çavuş kayırmacılığı (cronyism), nepotizm (nepotism) ve patronaj ifadelerinin kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Kayırmacılık nedenlerine göre öğretmenler kayırmacılık nedenleri olarak geleneklerin, dünya görüşlerinin, din unsurunun kayırmacılık nedenleri arasında sayıldığını, önyargılı olmanın, liyakatsiz olmanın, siyasetin ve yakın arkadaşlık ilişkilerinin kayırmacılık davranışlarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Kayırmacılık kavramının okullardaki varlığı incelendiğinde, okul müdürlerinin liyakatsizlik ve politik unsurların olduğu bazı çalışmalarda

(Bozkurt ve Bellibaş, 2016; Şahin, Kesik ve Beycioğlu, 2017; Konan, Çelik ve Çetin, 2018) ortaya konulmuştur. Liyakat esasına göre değil de kayırmacılık yoluyla seçilen okul yöneticilerinden de aynı davranışlar beklenebilir.

Kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerde yaptığı etkiler öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne neden olmakta, okul içinde olumsuz iletişime neden olmakta ve okul iklimini etkilemekte olduğu görülmektedir. Müdürler kayırmacı davrandığında öğretmenler motivasyonlarını yitirmekte ve yöneticilere güvenmemektedir. Ayrıca, tarafgirliğin olduğu okullarda, öğretmenler kurumdan soğumakta ve sıklıkla tayin istemektedir. Demirtaş ve Demirbilek (2019), kayırmacılığın olduğu okullarda eğitimci arasında bir memnuniyetsizlik iklimi oluştuğunu ileri sürmektedir. Öğretmenler, kayırmacı davranışlar karşısında öfke duymakta ve aynı zamanda kuruma ve yöneticiye olan inançlarını kaybetmektedir. Sonuçlar arasında bu okullarda gelişen gruplar ve diğer şeylerin yanı sıra üretimde düşüş de yer almaktadır. Nepotizm ile performans, tutum, kurumla bütünleşme ve adalet arasında bir bağlantı keşfetmiştir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019). Literatürde yayınlanan araştırmalara göre (Büte, 2011), firmaların kayırmacı uygulamaları çalışanların iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerinde etkili olmaktadır. Nepotizmin mevcut olduğu işletmelerde çalışanların iş tatmini düşmekte ve çalışanlar işten ayrılma isteklerini ifade etmektedir. Ayrıca, kayırmacı uygulamalar çalışanların üst yönetime olan inancını ve firmaya olan bağlılığını zayıflatmaktadır (Büte, 2011). Öte yandan, Argon (2016) nepotizmin olumsuz etkilerini beş kategoriye ayırmıştır: çalışanların kendileri, yönetim, organizasyon, hizmetin sunulma şekli ve işyeri ortamı. Çalışmanın bulgularına göre, nepotizm uygulamaları öğretmenlerin motivasyonu ve sınıftaki etkinliği ile işlerinden duydukları genel mutluluk üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu kurumlardaki personel, yönetime güvenmedikleri için kurumdan ayrılmayı düşünmektedir.

Öğretmenler kayırmacılığının önlenmesi için yöneticilerin mutlaka denetlenmesi gerektiğini, görev sürelerinin sınırlandırılmasını ve liyakatin sağlanması gerektiği yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Çalışmanın bulgularından ve literatürden, okul yöneticilerinin bazen kararlarında önyargı sergiledikleri ve bunun da eğitimcilerin ağızlarında kötü bir tat bıraktığı sonucuna varılabilir. Kayırmacılıkla ilgili eylemler genellikle adalet zemininde değerlendirilmektedir. Aslında, kayırmacılığın adaletin karşısına yerleştirildiği açıktır. Çünkü kayırmacılığın olduğu gruplarda hak edenler değil, kayırılanlar kazançlı çıkmaktadır. İnsanların adalet algısı bundan zarar görür. Jones ve Stout'a (2015) göre kayırmacı örgütsel davranış, algılanan adaleti, yönetim ve grup performanslarını, şirketlerde güven ve bağlılığı azaltmakta ve örgütsel etkililiği olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak, eğitimcilerin kendilerini kötü hissetmemeleri çok önemlidir. Çünkü kötü duygulara sahip olmak, eğitimcilerin öğretime konsantre olmalarını ve ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını zorlaştırabilir. Hoş olmayan duyguların gelişmesindeki kilit unsurlardan biri olan kayırmacılık, eğitim ortamlarında yaygın olmamalıdır.

Öneriler

Bu çalışma, kayırmacılık konusuna kapsamlı bir yaklaşım getirme çabasıdır. Yeni uygulamalar geliştikçe bu bütünlük de değişeceğinden, araştırmanın farklı zamanlarda tekrarlanması önemli olacaktır.

Ayrıca, literatürde kayırmacılığın sadece aile şirketleriyle ilişkili olarak ele alındığı ve bu alanda böyle bir araştırma yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, kamu sektöründe kayırmacılığın görülme sıklığı ve ortaya çıkışının da incelenmesi arzu edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalan, A. R. (2006). Türk kamu hizmetinde iyi yönetim ve yolsuzlukla mücadele. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aktan, C. C. (2001). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. C.C. Aktan, (Ed.), Yolsuzlukla mücadele stratejileri (51-69) içinde. Ankara: Hak-İş.
- Araslı, H., & Tumer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237-1250
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250
- Aydın, Y. (2015). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2012). The existence of favoritism in organizations. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586
- Aytaç, Ö. (2010). Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık. R. Erdem (Editör). Kayırmacı ilişkilerin sosyolojik temeli içinde (3-26). İstanbul: Beta
- Bozkurt, C., ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 46-74.

- Bute, M. (2011b). Kayırmacılığın çalışanlar üzerinde etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- Çelik, K., ve Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre “Kayırmacılık”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*.11: 23-30
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Erdem, B., Ceylan, U. ve Saylan, U. (2013). Aile işletmelerinde nepotizm ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Kütahya’da faaliyet gösteren otel işletmelerinde bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 32(2): 171-197.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması [Study on scaled development about favoritism at school administration]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi -Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2): 141–154.
- Jones, R.G. & Stout, T. (2015). Policing nepotism and cronyism without losing the value of social connection. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(1), 2-12.
- Keskin, A. (2018). Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Konan, N., Celik, O. ve, Cetin, R. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113.
- Kurtoğlu, A. (2012). Siyasal örgütler ve sivil toplum örgütleri bağlamında hemşehrilik ve kollamacılık, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(01), 141-169.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma (Çev.Ed: Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nadler, J., & Schulman, M. (2006). Favoritism, cronyism, and nepotism. 15.03.2020 tarihinde <https://www.scu.edu/government-ethics/resources/what-is-governmentethics/favoritism-cronyism-and-nepotism/#q3> adresinden ulaşılmıştır.
- Özdemir, İ.H. (2019). Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Özkanan, A. (2013). Yönetimde kayırmacı uygulamaları üzerine nitel bir çalışma. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(4): 7-28
- Özler, H., Ergun-Özler, D. ve Eren-Gümüştekin, G. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17:437-450.
- Özsemerci, K. (2003). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri. Ankara: Sayıştay Yayınları.
- Sayılı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetimsel etik ve yönetimsel etiğin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1): 231-251.
- Şahin, İ., Kesik, F. ve Beycioğlu, K. (2017). Okul yöneticilerinin atanmasında kaotik dönem ve etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3), 1007-1021.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kızıldeniz'i Avrupa Ticaretine Açma Girişiminde İngiliz-Fransız Rekabeti ve Osmanlı Devleti'nin Bu Girişime Tepkisi (1773-1780)

British-French Competition In The Attempt To Open The Red Sea To European Trade And The Ottoman State's Reaction To This Attempt (1773-1780)

ÖZET

İngiltere ve Fransa arasındaki sömürge rekabeti dünyanın hemen hemen her bölgesine yayılmış büyük bir rekabettir. Öyle ki Çin'den Amerika kıtasına, Hindistan'dan Meksika'ya ve Akdeniz'den Kızıldeniz'e kadar bu rekabetten etkilenmeyen bir kıta, okyanus ya da bir deniz bulmak oldukça güçtür. Ancak güneşin batmadığı bir sömürge imparatorluğunun sahibi olan İngiltere için bu sömürge alanları arasında Hindistan'ın ayrı bir değeri vardır. Bu sebeple Hindistan, Kraliçe'nin tacının en değerli elması olarak nitelendirilmiştir.

Diğer yandan tarih boyunca Hindistan'dan Avrupa'ya yapılan baharat ticareti büyük bir zenginlik kaynağı olmuş ve devletler arası mücadeleleri tetiklemiştir. Özellikle 18. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren alevlenen bölgedeki İngiltere-Fransa arasındaki üstünlük mücadelesi, sonraki yüzyıl için bir önsöz mahiyetini taşımış ve Hindistan'dan Kızıldeniz ve Mısır yoluyla Avrupa'ya geçen Kızıldeniz ticaret yolu, yüz yılı aşkın bir süre iki emperyal güç arasındaki mücadelenin odağında bulunmuştur.

Bu açıdan Hindistan yolu üzerinde etki kurmak isteyen Fransa, Kızıldeniz ve Mısır üzerinde üstünlük sağlamak üzere Osmanlı Devleti'nin merkezi idaresi ile anlaşarak elde etmek istediği bir kapitülasyon arayışı içinde olmuştur. Buna karşılık Londra'dan bağımsız hareket eden bölgedeki yerel aktör konumundaki İngiliz tüccar ve maceracıları ise, Mısır'ın yerel idarecisi ve defacto yönetim yürüten Memlük Beyleri ile bazı anlaşmalar yapma yoluna gitmiştir. Londra'nın onayından geçerse de bu anlaşmalar sayesinde İngiliz yerel unsurlar, 1773'ten itibaren, Ümit Burnu rotasının alternatif mahiyetindeki Kızıldeniz ticaret yolunu bir süreliğine de olsa Avrupa ticaretine açabilmiştir.

Diğer yandan Memlük Beylerinin gümrük vergileri ile Mısır'daki güçlerini artırma arayışı ve bu açıdan tamahkarca hareket tarzları, batı sömürgeciliğinin bölgeye girişine zemin oluşturmuştur. Gelişen olaylar karşısında Osmanlı Devleti'nin tavrı ise, Avrupa gemilerini Cidde Limanı kuzeyine geçişlerinin önüne geçmek üzere tüm tedbirleri almak şeklindedir. Dolayısıyla hem devletlerarası ilişkileri kullanarak hem de yerel idarecilere gönderdiği emir ve talimatlar yoluyla Kutsal mekanların güvenliğini tehdit edecek olan Avrupa gemilerinin Süveyş'e gelişine kesin yasaklamalar getirmiş ve bu yasakların takipçisi olmuştur. Bu gayretin bir sonucu olarak 1780lere gelindiğinde Süveyş Limanı üzerinden yapılan Avrupa ticareti durma noktasına gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kızıldeniz Ticareti, Süveyş Limanı, İngiltere Fransa rekabeti, Kutsal Mekanların Muhafazası.

ABSTRACT

The colonial rivalry between England and France is a great rivalry that has spread to almost every part of the world. It is very difficult to find a continent, ocean or sea that is not affected by this competition, from China to the Americas, from India to Mexico, and from the Mediterranean to the Red Sea. However, for England, the owner of a colonial empire where the sun never sets, India has a special value among these colonial areas. For this reason, India has been described as the most valuable diamond in the Queen's crown.

On the other hand, spice trade from India to Europe throughout history has been a great source of wealth and triggered interstate conflicts. Especially since the last quarter of the 18th century, the struggle for supremacy between England and France in the region was a preface for the next century, and the Red Sea trade route, which passed from India to Europe via the Red Sea and Egypt, has been at the center of the struggle between the two imperial powers for more than a century. However, while France was seeking a capitulation through Egypt and the Red Sea by agreeing with the central administration of the Ottoman Empire, the British local actors, merchants and adventurers, agreed with the local administrator of Egypt and the Mamluk Beys, who carried out defacto administration, and agreed with the alternative trade route envisaged by France through the Red Sea and Suez. It was opened since 1773.

The Mamluk Beys' quest to increase their power in Egypt with customs duties and their greed became a key to the entry of western colonialism into the region, but as a result of the orders and instructions of the Ottoman Empire, both by using interstate relations and by the orders and instructions sent to the local administrators and as a result of its precise and clear attitude on this issue, the mentioned trade on the route came to a standstill at the very beginning of the 1780s.

Keywords: Red Sea Trade, Port of Suez, England France competition, Preservation of Sacred Places

GİRİŞ

“Avrupa'nın XVI. Yüzyılda yeni dünyayı keşfetmesiyle eski dünyayı keşfetmesi aynı zamanda oldu. Osmanlıların Avrupalı tüccarlara ve danışmanlarına, Mısır gibi imparatorluk topraklarını açması ve Avrupalıların Osmanlıyı kapitülasyonlarla kısaç içine alması bu yüzyıldadır (Miloudi, 1999, s. 40).”

¹ Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Uşak, Türkiye

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Uşak, Türkiye

Fatih Yol¹ 
Mustafa Gençoğlu² 

How to Cite This Article

Yol, F. & Gençoğlu, M. (2023). “Kızıldeniz'i Avrupa Ticaretine Açma Girişiminde İngiliz-Fransız Rekabeti ve Osmanlı Devleti'nin Bu Girişime Tepkisi (1773-1780)”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2302-2313 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68410>

Arrival: 17 January 2023
Published: 28 March 2023

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

Fransa'nın İstanbul büyükelçisi Girardin'in 2 Mayıs 1686'da Meclis'e yazdığı bir mektupta, elde ettiği çok sayıda "Hattışerif'i sıralayarak "istediğim hiçbir şey henüz reddedilmedi" demiş olması Osmanlı Devleti'nin Kapitülasyonlar sonucunda Fransa ile ilişkilerinin hangi seviyede olduğunu göstermektedir. Fransız büyükelçisi, buğday, pirinç ve kahve gibi gıda maddelerinin İskenderiye'den İstanbul'a Fransız gemilerince taşınması ve bunların Fransa'ya götürülmek üzere yüklenmesi gibi konularda çeşitli tavizler elde etmiştir. Mısır'dan alınan kahvenin Marsilya'ya gelişi de ilk kez bu dönemde olmuştur (Masson, 1896, ss. 286–287). Dolayısıyla Baharat yollarının işlerlik kazandığı ilk dönemden itibaren Akdeniz ticareti için önemli bir merkez olan Mısır'ın, 17. Yüzyıl sonlarından itibaren dünya yüzünde İngiltere ve Fransa arasındaki birçok rekabet merkezinden bir diğeri olarak öne çıkmaya başlaması, Osmanlı Devleti'nin Fransa'ya verdiği kapitülasyonların sonuçlarından biridir. Zira İngilizler gereken zamanda harekete geçemedikleri takdirde bölgedeki çıkarları Fransa'nın lehine olmak üzere gerileyeceği açıktır.

Mısır ve Kızıldeniz eksenli rekabetin kıvılcımları Colbert ve Richelieu gibi Fransız devlet adamlarının fikirlerinde ilk kez kendini göstermiştir. Hindistan'a giden gerçek yol olarak Kızıldeniz ve Mısır'ın önemine işaret eden bu fikirler, Kızıldeniz ticaretini Fransız gemilerine açma gerekliliğine vurgu yaparak Fransız diplomatlarına hedef göstermiştir. 17. yüzyıl sonlarında İngilizlerin Akdeniz'de baskın konumları, özellikle Fransa'da Marsilyalı³ tüccarları endişeye sevk etmiş durumdadır. Diğer yandan İngilizlerin Mısır'ın önemini ilk kez farketmeleri rekabet hissini bir sonucudur. Zira Fransa'nın Mısır'da elde ettiği üstünlük İngilizlerin dikkatini bu bölgeye çekerek onları bu üstünlüğü ortadan kaldırmaya yönelik bir çabaya sevk etmiştir. Sonuç itibarıyla Mısır, eşsiz konumu açısından 18. Yüzyıl başlarından itibaren İngiltere-Fransa arasındaki rekabetin merkezinde yer almış ve her iki taraf için de göz ardı edilemeyecek öneme sahip bir coğrafya olmuştur (Masson, 1896, s. 301).

Ayrıca, 18. yüzyılda Mısır'ın tasvirlerini içeren gezginlere ait kitaplar İngiliz ve Fransız kamuoyunun dikkatini Mısır'a çekmiştir. Çoğu Fransızca olan bu eserlerin en ünlüsü Savary tarafından yazılan "Letters on Egypt" (Mısır Mektupları) kitabıdır. 1777'de yazılan Savary'nin kitabı hemen İngilizceye çevrilmiştir. Savary, 2 ciltlik bu kitapta anlattıklarının hepsinin görgü tanığı olduğunu iddia etse de zamanın diğer gezginlerinin anlatımlarını ve kendi hayal gücünü kullandığı iddia edilmiştir. Ancak bu eser, yüksek edebi yönü ve akıcı üslubu ile devrinde popüler bir kitap olmuştur (Kimche, 1968, ss. 452–453; Vatikotis, 1985, s. 540). Mısır, bu yönüyle, gezginlerin hayal ve anlatımlarında, İngiliz ve Fransız halklarının da gündemine taşınmıştır.

Fransa'nın, Osmanlı Devleti'nden elde ettiği kapitülasyonlar Mısır'da diğer milletlere üstünlük elde etmesini de beraberinde getirmiştir. Fransız devlet adamı Colbert'in Levant ticaretini canlandırma çabaları yanında Osmanlı Devleti'nin 1683'ten itibaren Avrupa'daki varlığının tehlikeye düşmesi nedeniyle Babıali'nin yeni diplomatik destek arayışı, Fransa ile Osmanlı Devleti'ni yaklaştırarak kapitülasyonları gündeme taşımıştır. Dolayısıyla siyasi destek arayan Osmanlı Devleti, 1690'da bir Hattı hümayun ile Fransa'ya uyguladığı Mısır'daki gümrük resmini %10'dan %3'e düşürmüştür (Masson, 1896, s. 305).

Ardından İngiltere, Fransız tüccarların kapitülasyonlar ile elde ettiği kazanımlardan yararlanmayı kendisi için de mümkün kılmak üzere yeni arayışlara girmiştir. Bunun için hem gümrük vergilerini kendisi için de azaltılmasını sağlamalı hem de Mısır'da bir İngiliz konsolosluğu açmaya ruhsat elde etmeliydi. Gösterdiği çabaların bir sonucu olarak her ne kadar 1696'da açılan İngiliz konsolosluğunun tanınmasını engellemek üzere Fransız büyükelçisi M. De Castagnères'in 2 yıllık aleyhte gayret göstermesine rağmen, 1698'de bir Hattışerif ile Kahire'de İngiliz konsolosluğu resmen tanınmıştır (Masson, 1896, s. 301). Osmanlı Devleti'nin, Kahire'de İngilizlerin bir konsolosluk açmasına izin vermesinde konjonktürel olayların da etkisi vardır. Zira Fransızların, 1697'de Osmanlı aleyhine Habsburglar'la anlaşma yapması, Osmanlı Devleti'ni İngilizlere yaklaştırmıştır. Bu yakınlaşma sayesinde İngiltere, Mısır ile İstanbul arasında deniz ticareti yapma izni ile Mısır'da bir konsolosluk açma hakkını da elde ederek Fransızlar ile aynı konuma yükselmiştir (İnalçık, 2000, s. 249).

Daha 18. Yüzyıl başlarında ortaya çıkan Mısır eksenli bu çatışma yüzyılın sonunda Napolyon'un Mısır'ı işgali ile şiddetlenmiştir. 19. Yüzyılda ise Süveyş Kanalı'nın açılmasıyla Mısır, taraflar için vazgeçilemez bir konuma yükselmiş, iki ülke arasındaki çatışma İsmail Paşa döneminde ikili kontrol ile Mısır mali denetimi üzerinde kendini gösterirken Fransa'nın müdahalesine herhangi bir fırsat vermemek üzere nihayet Mısır'ın İngilizlerce işgali ile sonuçlanmıştır. Ancak Fransa'nın bu işgale tepkisi ile taraflar arasındaki gerginlik ve rekabet, 1904'te iki sömürgeci gücün "Entente Cordiale" denilen dostluk anlaşmasına kadar varlığını koruyan uluslararası bir sorun olarak devam etmiştir.

Bu makale, üçyüzyıla yayılan İngiltere ve Fransa arasındaki Mısır merkezli büyük nüfuz mücadelesinin başlangıcına odaklanmıştır. Zira Mısır'ın ve Hindistan'a açılan bir kapı olarak Süveyş limanının, Hindistan hakimiyeti üzerinde etkisinin fark edilmesiyle taraflar arası birkaç yüzyıl süren rekabetin çıkış noktası işaretlenmek istenmiştir. Dolayısıyla makalede Süveyş Limanı'nın Avrupa ticaretine açılması konusunda Fransa ve İngiltere'nin girişimleri,

³ Marsilya, Güney Avrupa ile Kuzey Afrika arasında yüzyıllardır bir geçit mahiyetinde olan Fransa'nın güneyinde Akdeniz'in en büyük limanına sahip bir Fransa şehridir.

Memlûk Beyleri'nin mevcut konjonktürdeki rolleri ve Osmanlı Devleti'nin bu girişimlere karşı tepkisi üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

İNGİLTERE, FRANSA VE OSMANLI DEVLETİ AÇISINDAN KIZILDENİZ

Doğu zenginliklerinin kaynağı olarak Hindistan, büyük ölçüde İngiliz sömürgeciliğinin bir parçası haline gelmiştir. İngiltere'nin, Hindistan ve ona giden yollar üzerinde en önemli rakibinin ise Fransa olduğuna şüphe yoktur. Dolayısıyla İngiltere-Fransa rekabeti Hindistan ile sınırlı kalmamış ve Hindistan zenginliğine ulaşmaya imkân sağlayacak başka ülke ve coğrafyalara taşmıştır. Örneğin Colbert⁴, 1664 gibi erken bir tarihte, o dönemde Kutsal Mekanlara yakınlığı sebebiyle Hristiyan gemilerine yasak olan Kızıldeniz'de ticaret yapma imkanını elde etmeye büyük önem vermiştir. Onu bu konuda harekete geçiren en önemli etken Ümit burnu güzergahından Hindistan'a giden yolun çok uzun olması karşısında Mısır, Süveyş ve Kızıldeniz'den geçen eski yolun açık ara en iyi rota olması gerçeğidir. Dolayısıyla Colbert, Fransız tüccarlara Kızıldeniz'i açarak böylece onlara Hindistan ticaret tekeliğini vermeyi hedeflemiştir (Masson, 1896, s. 213).

Kızıldeniz güzergahı, İngilizler açısından da aynı sebeplerle oldukça önemli görülmüştür. Zira bir İngiliz gözlemcinin ifadesiyle 1777'de Madras'tan⁵ Londra'ya açık denizden Ümit Burnu (Cape rotası) takip edilerek ulaşılacak istendiğinde, bu yolculuk nadiren 4 aydan kısa sürede tamamlanabilirken, savaş dönemlerinde ise konvoyların bekletilmesi gibi durumlarla bu yolculuğun en az 7 ay sürdüğü dile getirilmiştir. Ancak bu iki şehirden birinden diğerine Kızıldeniz ve Süveyş üzerinden ulaşılacak istenirse, bu yolculuğun 60 gün gibi bir süreye düştüğü ifade edilmiştir (Kimche, 1972, s. 69). Sonuç olarak hem İngilizler hem de Fransızlar açısından Hindistan ticaretinde hakimiyet sağlamak üzere Kızıldeniz rotasının cazibesi bu iki ülkenin siyasetini şekillendirmiştir.

Akdeniz ile Kızıldeniz'i birbirine bağlamak üzere Süveyş'ten bir kanal açma fikri, özellikle Fransızlar tarafından uzun süredir düşünülmüş ve tartışılmış bir konudur. Fransa bu fikri hayata geçirmek üzere 17. yüzyıl başlarından itibaren girişimlerde bulunmuştur. 1616'da Fransa dışişleri bakanı olan Kardinal Richelieu tarafından Kızıldeniz'in Fransızlara açılması için Fransa'nın İstanbul büyükelçisi Nontiel'e talimat verilmiştir. Bu talimata göre Nontiel, Kızıldeniz'i Fransa gemilerine açmak üzere Babiali ile bir anlaşma müzakeresi yapmak istemiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nin ikna edilememesi sebebiyle Fransa bu girişimde başarısız olmuş, yine de Kızıldeniz'e inme fikrinden vazgeçmemiştir (Kimche, 1972, s. 63).

Osmanlı Devleti, Kutsal Mekanları fethinden itibaren (1517) güvenlik sebebiyle Hristiyan gemilerinin, Kızıldeniz'de Moka limanının ötesine geçmesine izin vermemiştir⁶. Fakat 17. Yüzyılın ortalarında, İngiliz Doğu Hindistan Şirketi'ne ait Avrupa gemilerinin, ekonomik sebepler gözetilerek Hint mallarıyla Cidde limanına kadar girişlerine müsaade edilse de Cidde limanının kuzeyine geçişlerine önceden olduğu gibi yine izin verilmemiştir. Dolayısıyla Avrupalı gemiler Kutsal mekanlara yaklaştırılmadığı gibi aynı zamanda Süveyş limanını da kullanamamışlardır (Kimche, 1972, s. 63). Bahsi geçen dönemde Fransız, İngiliz ve Hollanda gemileri tarafından Avrupa'ya yapılan örneğin kahve ticareti, Ümit Burnu güzergahından Hindistan ile Atlantik arası gemilerle sağlanmıştır. Bu güzergah üzerinde Kızıldeniz ve özellikle Cidde ile Moka limanları Avrupa gemileri için birer uğrak noktası olurken, gemiler daha kuzeye geçememiş ve Atlas Okyanusu üzerinden uzun ve nispeten tehlikeli bir yolculuğu göze almaları gerekmiştir (Roux, 1910, s. 29).

FRANSA'NIN, MISIR'A VE KIZILDENİZ TİCARETİNE HÂKİM OLMA PLAN VE GİRİŞİMLERİ

İngilizlerin Hindistan'da bulunan tüccarlarının Mısır'a karşı büyük kayıtsızlığının aksine, Fransızlar, Hindistan'da yayılmaya başladıkları ilk andan itibaren Mısır'ın ve Süveyş'e açılması muhtemel bir kanalın önemini fark etmiş, Fransız denizaşırı siyasetinde oynayacağı rolün büyüklüğünü tahayyül etmişlerdir (Kimche, 1972, s. 64).

Bonaparte'ın Mısır seferinden çok önce Meşhur Alman filozofu Leibnitz tarafından Fransa Kralı XIV. Louis'e (1638-1715) Mısır seferi önerildiğinde, Fransızların dikkati ilk kez Mısır'a çevrilmiştir. Zira Leibnitz, Hollanda üzerine sefere hazırlanan XIV. Louis'i Nil'e yönlendirmek üzere ona Mısır'ın fethini önermiştir⁷ (Soysal, 1999, s. 44). Leibnitz, 17. Yüzyıl sonlarında bu teklifiyle beklediği ilgiyi bulamamış olsa da Fransızların ilgisini ilk kez Mısır'a yöneltmeyi başarmıştır (Akalin & Parlaz, 2012, s. 119).

⁴ Jean-Baptiste Colbert (1619-1683): 1661'den ölümüne kadar geçen sürede Kral XIV. Louis'in birinci devlet bakanı olarak görev yapmıştır. Kendisine merkantilizmin bir çeşidi olarak nitelenen Colbertizm doktrini sayesinde, ülke siyaseti ve pazarlarını organize etmiş olduğundan dolayı "Büyük Colbert" de denilmiştir (En.wikipedia, 2022)

⁵ Madras; Hindistan'ın güneybatısında Bengal Körfezi'nin Koromandel kıyısında yer alan İngiliz Doğu Hindistan Şirketi'nin yarımada geliştirdiği ilk büyük şehirdir. Özellikle 19. yüzyılda İngiliz sömürgeciliğinin en önemli idari ve iktisadi merkezlerinden biri olmuştur (Özcan, 2003, s. 310).

⁶ Mısır'ın Bizans İmparatorluğu elinde bulunduğu Hz Ömer döneminden itibaren Bizans'ın askeri limanı olan Süveyş Limanı'nın İslam Devleti'nin merkezini tehdit eder konumu tedbir almayı gerekli kılmış ve bu durum 641'de İslam orduları tarafından Mısır'ın fethedilmesinin sebeplerinden biri oluşturmuştur (Kramers, 1979, s. 219).

⁷ Leibnitz'in planının asıl amacı; 1671 sonbaharından itibaren Alman eyaletlerinin sonraki yılın baharında Fransa'nın Hollanda'yı işgal edeceği endişesi karşısında Kral XIV. Louis'in dikkatini başka yöne çekerek Fransız askerlerini sadece Hollanda'dan değil en önemlisi Alman topraklarından gönderilmesini temin etmek olmuş ve bu girişime "saptırma hipotezi" adı verilmiştir (Strickland, 2016, s. 461). Fransa Mısır'ı alırsa Akdeniz'e hâkim olur, doğu Hint yolunu tutar, batı Hint'i ise İspanyollarla paylaşabilir ve Mısır'ın zenginliklerini elde edebilirdi (Soysal, 1999, s. 44).

Mısır'da Fransız egemenliğinin tesis edilmesi konusu, sonraki yüzyılda da tekrar tekrar gündeme gelmiştir. Bölge hakkında uzman olan Dominique Jauna'nın, 1739'da, eğer Mısır üzerinde egemenlik sağlanırsa bunun Hindistan'ın bol ve bereketli ticaretinde kendilerini efendi yapacağı hususunda teşvikleri Fransızların Mısır'ı işgalini de gündeme taşımıştır. Ancak bu öneriler dönemin Kahire'deki Fransız Konsolosu olan Dironcourt'un, Memlük beyleri ve Mısır'ın durumu hakkında "Hükümetin adaletsizliği, küstahlığı, istikrarsızlığı ve acımasızlığına ek olarak, hurafeler, önyargılar, sakinlerin barbarlığı bu projeye imkânsızlık kazandırıyor ve dolayısıyla fikri biraz gülünç hale getiriyor." sözleri ile hafife alınmıştır (Kimche, 1972, s. 64).

Ayrıca Fransa-İngiltere rekabetinde önemli bir dönüm noktası olan Yedi Yıl Savaşları'nda (1756-1763) İngiltere'nin kesin zaferi, Jean-Baptiste Colbert'in imtiyazlı ticaret şirketleri kurarak Fransa'yı küresel bir güce dönüştürme planlarının tabutuna son çiviye çakmış görünmekteydi. Zira savaş sadece Kuzey Amerika'daki Fransız imparatorluğunun çoğunu yok etmekle kalmamış, aynı zamanda Bengal'in kontrolünü ele geçiren İngiliz Doğu Hindistan Şirketi'ni Hindistan'da güçlü bir siyasi ve ekonomik konuma itmiş; bu arada Fransızların "Compagnie des Indes" adındaki metropol ile Hint Adaları'nda bulunan kolonileri arasındaki ticareti yöneten ayrıcalıklı şirketini önemli ölçüde zayıflatmıştır. Hindistan'da Fransa'nın en önemli üssü olan Pondichéry savaş sırasında yok edilmiş ve Fransa'nın 1763'ten sonra ancak kıtanın alt kısmında az sayıda silahlı gücü kalmıştır. Yenilginin yıkıcı sonuçlarına rağmen, Fransız hükümeti İngiltere'nin küresel gücüne meydan okumak üzere yeni planlar yapmaya başlamıştır⁸ (Margerison, 2015, s. 583).

Diğer yandan, Hindistan ticaretinde etkili olabilmek amacıyla 1765'te Mısır ile ticaret yapan Marsilyalı tüccarlar ve özellikle servet ve nüfuz sahibi olan Meynard ve Seymandi, Kızıldeniz projesinin kabul edilmesi için yönetime baskı yapmaya başlamış ve Mısır ve Süveyş Limanı üzerinden Hindistan'a kadar uzanacak Kızıldeniz ticareti konusu yeniden gündeme getirilmiştir. Ancak bu kez, Kızıldeniz'in ve Süveyş Limanı'nın Fransız tüccarlara açılmasını temin etmek üzere yapılacak görüşmelerin, öncekilerden farklı olarak İstanbul'la değil Memlük beylerinin güçlenen konumları sebebiyle doğrudan Kahire ile yapılması istenmiştir⁹ (Kimche, 1972, s. 64). Meynard, elde edecekleri gelir sebebiyle Memlük Beylerinin Avrupa gemilerinin Kızıldeniz'e gelmesinden, memnuniyet duyacaklarını ifade ederek hükümeti yönlendirmiş ve dolayısıyla Fransız hükümetine, bir an önce Kızıldeniz'e üç-dört geminin gönderilmesini önermiştir. Fransızlar bu talebe hemen yanıt vermemiş ve konuyu zamana bırakmıştır. Mısır'da fiilen bağımsız bir hükümdar olarak hareket eden Memluk Beyi Ali el-Kebir'in, 1766'daki ani kaçışının akabinde Fransız Konsolosu D'Amirat, kendi Hükümetine Kahire'deki siyasi durumun henüz böyle bir girişime izin verecek kadar istikrarlı olmadığını rapor etmesi ise Fransa'nın acele etmemesinin haklılığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra Fransa tarafında Kızıldeniz ticareti fikrine muhalif düşüncelerin varlığını da ifade etmek gerekir. Örneğin Fransız Ticaret Odası, Marsilya tüccarlarının daha fazla nüfuz kazanmalarını istemediğinden Kızıldeniz'in Fransa tüccarlarına açılması projesine karşı bir tutum sergilemiştir. Ayrıca Fransız Hükümeti, Fransa'nın izlediği Osmanlı yanlısı siyasetinden ve Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü desteklemek konsundaki açık niyetinden herhangi bir sapmaya yol açacak bu adımı atmakta tereddüt etmiştir. Bütün bu sebepler Fransa'yı, Kızıldeniz'e gemi göndermekten alıkoymuştur.

Ancak Ali Bey el Kebir'in Kahire'ye dönüşü ve Mısır'da iktidarını sağlamlaştırmasının ardından Fransızlar vakit kaybetmeden M. Laugier'i, Ali Bey'in Süveyş'e bir kanal inşa etme ve Kızıldeniz'i ticarete açma önerisine karşı tavrını öğrenmek üzere Mısır'a göndermiştir. Laugier, Paris'e geri dönüşünde, Ali Bey'in Mısır'ı barış içinde yönetebilmesi koşuluyla, kanalı inşa etmeye istekli olduğunu coşkuyla anlatmış ve kendi yorumunu ekleyerek "O zaman Mısır'da efendi olacağız ve iki deniz arasındaki iletişimin tek sahibi olarak kısa zamanda Asya'da, İngilizleri küçük düşürecek bir üstünlüğe ulaşacağız" demiştir (Kimche, 1972, s. 64).

1768-1774 Osmanlı-Rus harbinde Osmanlı Devleti'nin askeri başarısızlığı, özellikle Levant ticaretine ağırlık veren Fransa'nın ortaya çıkan risklere karşı önlemler almak istemesine sebep olmuştur. Osmanlı Devleti'nin zayıflığının ortaya çıkardığı boşlukta kötü bir sonuçla karşılaşmamak üzere Baronde Tott¹⁰, Mısır'ın Fransa'ya sağlayabileceği

⁸ Hindistan'da Yedi yıl savaşları sonucunda kaybolan Fransız varlığının yeniden tesisi konusunda Hindistan'da bulunan Fransız sömürge yetkilileri, bakanlığa, İngiliz Doğu Hindistan Şirketi'nin zalim otoritesi altında ezilen birçok Hintli prensin olası bir Fransız seferine hevesle katılacağı ve bu sefere mali destek olacağı hakkında güvence vermiş ve bakanlıktan Hindistan'daki Fransız askeri varlığının tekrar desteklenmesini talep etmiştir. Ancak İngilizlerin Hindistan'daki varlığını tehdit edecek böyle bir sefer Napolyon'un "Doğu Ordusu" komutanı olarak 1798'de Mısır'a çıkartma ile başladığı sefere kadar söz konusu olmamış, üstelik Napolyon'un Mısır Seferi'ndeki başarısızlığı Fransa'nın Hindistan'da yeniden bir Fransız varlığı sağlanmasına yönelik vizyonunun imkansızlığını da ortaya koymuştur (Margerison, 2015, s. 583).

⁹ Fransa'nın İstanbul'u devreden çıkararak Mısır ile ilgili konuları doğrudan Memlük Beyleri ile görüşerek İstanbul'dan elde edemeyecekleri ayrıcalıkları yerelde temin etmeye yönelik bir siyaset güttükleri bu ve benzeri olaylardan anlaşılmaktadır. Bunun bir diğer örneği ise 1724'te İstanbul'daki Fransız büyükelçisi Marquis de Bonnac'ın, Kahire'deki Fransız konsolosuna verdiği tavsiyede kendini göstermektedir. Zira o kendisini referans göstermeden mümkün olduğu kadar çok vakayı yerelde çözmek üzere hareket edilmesini önermiştir. Fransız Büyükelçisi Marquis de Bonnac: "Mısır'ı ilgilendiren meseleler, Mısır'da konsolos tarafından ele alınmalıdır; Babiali'ye mümkün olduğu kadar az gönderilmelidir ve elçinin zaman zaman Paşa'ya yazıp Sadrazam'a yazdırması yeterlidir." (Roux, 1910, s. 30).

¹⁰François de Tott, Macar kökenli bir Fransız diplomat ve askeri uzmandır. 1755'teTürkçe öğrenmek ve Osmanlı Devleti hakkında bilgi toplamak üzere İstanbul'a gönderilmiş,1763'te Fransa'ya dönmüştür. 1767 de Tatarları Rusya'ya karşı kıskırtmak üzere Kırım'a Fransız konsolosu olarak atanmış görevini tamamladıktan sonra Kırım'dan İstanbul'a gelerek Osmanlı hükümeti tarafından Çanakkale Boğazı'nı Rusya'ya karşı savunmakla görevlendirilmiştir. Osmanlı-Rus Savaşı (1768-1774) sırasında Osmanlı ordusunun modernleşmesinde önemli rol oynamış, İstanbul'da surlar inşa edilmesine öncülük etmiş ve Mühendishane-i Berri-i Hümayunun kurulmasında katkısı olmuştur. 1775'te Fransa'ya dönen Baron de Tott,

stratejik ve ticari avantajları görerek Fransız hükümetine Mısır'ın işgali ile ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyeler Napolyon'un Mısır'ı işgalinden yaklaşık çeyrek asır önce olması ayrıca dikkat çekicidir. Donanma bakanı Tott'un projesini olumlu karşılarken Dışişleri Bakanı ise Osmanlı'nın herhangi bir parçalanma projesine karşı çıkmıştır (Toth, 2022, s. 659).

Baron de Tott'un, Mısır'ın coğrafi konumu hakkında altını çizdiği şu hususlar dikkat çekicidir: Mısır, Afrika'nın doğu ucunda, Süveyş Kıstağı'nın Asya ile birleştiği konumda, Akdeniz ile Kızıldeniz'in arasında bir konuma sahiptir. Bu konumu itibarıyla Asya, Afrika ve Avrupa'dan ürünlerin taşınma mesafesinde; Fas, Cezayir, Tunus ve Trablus'tan gelen kervanların yanısıra Etiyopya ve Habeşistan'ın değerli eşyalarının Mısır'a taşınmasına imkân veren ve böylece Afrika'nın farklı ülkelerinin, Mısır ticaretini zenginleştirmeye katkı sunabildiği bir yer olarak nitelendirmiştir. Bunların yanında Mısır'ın sunduğu asıl ticari fayda Hindistan'a olan yolculuğu kısaltmasıdır.

Baron De Tott'un raporunda yer alan ifadeleri Mısır'ın Fransızlar için önemini vurgulamaktadır: “Mısır'daki varlığımız başlangıçta söz konusu olsaydı, böylece Hindistan mallarını İngilizlerin aldığı üzerinde bir fiyatla satın almaya ve bu malları onlardan daha ucuza Avrupa halklarına satmaya imkân verecekti. Süveyş Limanı'nı Hintlilere açalım, onların hükümdarları ile anlaşalım ve mallarını taşımak için gemilerimizle gidelim. Yakında İngilizler artık bizimle rekabet edemeyecek ve ticarete rekabet edemediği bir ülkeyi de terk edecekler... Provence¹¹ limanlarından İskenderiye'ye genellikle onbeş-yirmi günde gideriz. İskenderiye'den Kahire'ye Nil ile yapılan yolculuk yaz aylarında sadece üç dört gün sürer. Mal taşıyan develerle Kahire'den Süveyş'e gitmek üzere develerin başında iki kişi yeter. Nil'i Kızıldeniz'e bağlayan eski kanalı yeniden açana kadar develeri kullanacağız.” Dolayısıyla oldukça iddialı bu projenin, İngilizlerin engelleme hamleleri ve diğer pek çok ortaya çıkabilecek olumsuzluklar hesaba katıldığında bahsedildiği kadar kolay olmayacağı açıktır. Baron de Tott'un bu son doğu görevi (1777-1778) görünürde Osmanlı topraklarındaki Fransız konsolosluklarını ve ticari temsilciliklerini denetlemek olsa da aslında gizli misyon olarak Mısır'ın askeri durumunun keşfi amacını taşımıştır (Toth, 2022, ss. 659–660)... Baron De Tott, Krala sunduğu raporunda, Mısır'ın ticari ve askeri konumuna işaret etmiş, Mısır'ı almak için Girit'in de alınmasının gerekli olduğunu anlatmış, Rusya'nın genişleme siyasetine karşı Mısır'ın önemli bir üss olacağını da dile getirmiştir. Ayrıca Mısır'ı alarak “Türk ülkelerini tehdit altında bulundurabiliriz ve tüm doğu ticaretine hakim oluruz.” tavsiyelerini eklemiştir (Soysal, 1999, s. 46).

İngiltere tarafından 1775'te Kızıldeniz'in topografyasını çıkarmak üzere tam teşekküllü İngiliz gemilerinin Kızıldeniz'e gönderilmiş olmasına karşılık Fransa, Kızıldeniz'deki bu İngiliz faaliyetlerinden rahatsızlık ve endişe duymuştur. Dolayısıyla vakit kaybetmeden 1776'da bölgenin topografyası, tahkimatları ve sakinleri hakkında bilgi edinmek üzere Baron de Tott'un da eşliğinde M. de Montigny'yi Kızıldeniz'e göndermiştir (Kimche, 1972, s. 69; Halford, 1928, s. 10). Ancak 1779 yılına kadar Fransız gemileri Süveyş'e nadiren gelmiştir. Ayrıca bu gelen gemilerin, ticaret için mi yoksa Hindistan'daki Fransız limanları ile kısmi bir iletişim sağlamak amacıyla mı geldiği de şüphelidir (Halford, 1928, s. 21).

Fransa, Mısır ve Kızıldeniz üzerinden ticaret yapabilmek için, Fransız ticaret gemilerinin Süveyş Limanı'na gelebilmesini sağlayacak olan, Ocak 1785'te Mısır yerel idarecileri Murat ve İbrahim Beyler ile bir ticaret anlaşması yapmaya muktedir olmuştur. Yerel otorite ile yapılan bu anlaşmayla Fransızlar, İngilizlerin 1773'te Ali Bey ile yaptıkları gibi, Kızıldeniz ve Mısır üzerinden ticaret yapma hakkını elde etmiş oluyordu. Böylece Kızıldeniz'in Fransız ticaretine açılması, Osmanlı Devleti'nin izni olmamasına rağmen yerel Mısır idaresi ile bir anlaşmanın neticesi olarak İngilizlerden 12 yıl sonra mümkün olmuştur. (Ingram, 1984, s. 27; Kimche, 1972, s. 69). Ancak Osmanlı Devleti'nin 1780lerin başından itibaren aldığı katı tedbirler bu ticaretin yoğunluğunu sorgulanabilir hale getirmektedir.

İNGİLİZLERİN, SÜVEYŞ LİMANI VE KIZILDENİZ'İ HİNDİSTAN TİCARETİNE AÇMASI

Fransa ile İngilizlerin, Mısır'da etkinlik kurmak üzere izledikleri yollar farklılık göstermiştir. Fransa, Levant ve Kızıldeniz ticaretine hâkim olabilmek için Osmanlı Devleti'nin merkezi idaresinin desteğini sağlayarak bu konuda ayrıcalıklar elde etmek üzere bir hareket tarzı benimsemiştir. Buna karşılık İngilizler, merkezi yönetimin ilgisizliğine rağmen bölgede faaliyet gösteren İngiliz yerel tüccar-maceracıları eliyle Kızıldeniz'i İngiliz ticaretine açan anlaşmalar yapmış ve Süveyş Limanı ve Mısır üzerinden, Hindistan ile Avrupa'yı birbirine bağlamıştır. Zira onların Fransızlar gibi yüksek strateji ya da resmi politika dertleri olmadığından kolaylıkla yerel otorite olan Memlûk beyleri ile anlaşmalar yapabildikleri görülmektedir. Bu anlaşmalar sayesinde İngilizler, Kızıldeniz ticaretinde Fransızlara göre daha avantajlı bir konuma ulaşmayı da başarmıştır (Kimche, 1972, s. 65). Bir başka ifaadeyle İngilizlerin bu başarısı, İngiliz resmi politikasının bir sonucu değil, Süveyş macerasının ana kahramanları Bruce, Baldwin, Hastings ve Thornhill gibi isimlerdir. Onlar, bölgede İngiliz tüccar ve maceracıları olarak, açık sözlülükten uzak ve kendini beğenmişlikle nitelendirilen İngiliz resmi politikası adına hareket etmemişler, aksine Kızıldeniz'i İngiliz gemilerine açma gayretine, resmi makamların kayıtsızlığından yakınmışlardır. Bruce, bu ilgisizlikten şikayetle şunları

son doğu görevi sırasında 1777-1778 Akdeniz çevresindeki kıyı kentlerini dolaşarak Mısır gibi Osmanlı Devleti'nin bazı bölgelerinin sömürgeleştirilmesi planlarına dahil olarak Mısır'ın işgali konusunda askeri planlar hazırlamıştır (Toth, 2022, s. 643).

¹¹ Fransa'nın Akdeniz kıyısında, Mısır'a en yakın vilayettir.

söylemiştir: “Doğu Hint Adaları’ndaki İngilizlere ait muazzam İmparatorluk düşünüldüğünde resmi ilgisizlik çok garip görünüyor, sanki tek bir adama göre şirket ve onun hizmetkarları Kızıldeniz ve içindeki limanlardan tamamen habersizmiş gibi (Kimche, 1972, s. 69)...”

Fransız devlet adamı Laugier’in, Fransa’nın Mısır’da etkinliğini arttırarak Kızıldeniz ticaretinde hakimiyet elde edeceği konusunda sergilediği memnuniyetten sadece birkaç ay sonra, Mısır’ın ekonomik yönden zenginliğine hevesli Ali Bey ile görüşen İngiliz yerel aktörleri, Kızıldeniz’i Hindistan yolu güzergahı olarak ticarete açma konusundaki projelerine onay almıştır. Akabinde 1773’te onun ölümü ile Mısır’da halefi Ebuzzeheb Mehmet Bey ile İngiliz Doğu Hindistan şirketini temsilen, İskoç gezgin ve kâşif James Bruce arasında Kahire’de bir anlaşma imzalanmıştır. Dolayısıyla bu anlaşmalar İngiliz yerel unsurlarının başarısını ifade ederken Fransa’nın Kızıldeniz’de etkinlik kurma planlarını İngilizlere kaptırdığının da göstergesidir (Kimche, 1972, s. 65).

Fransa’nın üzerinde yoğun çaba sarf ettiği, Levant ve Kızıldeniz ticaretinde İngilizlere üstün gelme çabası, başarısız olmakla kalmamış ayrıca elde etmek istedikleri kazanımların İngilizlerin eline geçmesine de mâni olamamışlardır. Fransa’nın geliştirdiği ve kovaladığı stratejilerin İngilizler tarafından ustalıklı kendi lehlerine çevrilmesi 19. Yüzyılda sıkça karşımıza çıkmakla beraber bahsi geçen durum da bunların erken dönem örneklerinden biri olmuştur¹².

İngiliz Yerel Aktörlerinin, Süveyş Limanı ve Kızıldeniz’i Hint Ticaretine Açma Çabaları

Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) sonucunda Fransızlar, birçok yerde sömürgelerini kaybettikleri gibi Hindistan’da da durum diğer yerlerden farklı olmamış ve Fransızlar İngilizler karşısında güç ve toprak kaybı yaşamıştır. İngiliz Doğu Hindistan Şirketi (East India Company), 1757 yılına kadar sahip olduğu küçük ordularla birkaç şehir ve çevresini elinde bulunduran bir ticaret şirketi halindeyken, 1757’de Plassey Savaşı ile Bengal gibi önemli merkezlere hâkim olmasının bir sonucu olarak Hindistan’da yaklaşık 150 milyon insanın yaşadığı bir imparatorluğa dönüşmeyi başarmıştır. Üstelik toplamda 50 bine bile varmayan bir ordu ve personel ile bu başarıyı sağlamıştır. Nihayet Yedi Yıl Savaşlarını bitiren bir anlaşma olarak 1763 Paris Anlaşması’na göre Fransa, Kanada ve Louisiana’da olduğu kadar Hindistan’da da sömürge imparatorluğunun birçok toprağından, İngilizlerin lehine olmak üzere vazgeçmek zorunda kalmıştır. Bütün bu gelişmelerin bir sonucu olarak İngiliz Doğu Hindistan Şirketi, Fransa’nın bölgeden çekilmek zorunda kalmasından sonra silahlanma ve askeri faaliyetleri arttırmaya yönelik politikalara hız vermiş ve bölgedeki hakimiyetini daha da arttırmıştır (Erçin, 2017, s. 118). Ancak Doğu Hindistan Şirketi’nin devasa büyümesi yanında, Londra’dan bağımsız hareket eden bir otorite oluşu İngiliz merkezi idaresini rahatsız etmeye başlamıştır. Bu arada İngiliz Doğu Hindistan Şirketi’nin Bengal merkezli idaresi bir şirketin boyutlarını çoktan aşmış ve bir devlet görüntüsünde mali külfeti gün geçtikçe artmaya devam eden bir organizasyon halini almıştır. Dolayısıyla şirket dünyanın en büyük ticaret organizasyonu olmasının yanı sıra yönetimi altındaki bölgelerde idari, mali ve hukuki teşkilat kurması gerektiğinden karşılaştığı mali külfet karşısında zarar etmeye başlamış ve İngiliz hükümetinden yardım istemiştir. Bunun sonucunda 1773’te Londra’da çıkarılan Hindistan kanunu ile şirketin Hindistan’daki statüsü bazı esaslara bağlanmış ve bir genel vali gönderilerek bütün sömürge topraklarıyla birlikte şirket İngiliz Hükümeti tarafından denetim altına alınmıştır (Özcan, 2000, s. 295). Dolayısıyla Hindistan ticareti sayesinde, yaklaşık yüz yıldır önemli boyutlarda kârlar elde eden İngiliz Doğu Hindistan Şirketi’nin 1770lere gelindiğinde idaresi, İngiltere’nin Hindistan’daki Bengal valisi Warren Hastings tarafından yürütülmekteydi (Kimche, 1972, s. 65).

Osmanlı Devleti ve Mekke Şerifi’nin, Kutsal Mekanları koruma refleksi sebebiyle Avrupalı tüccarlar her zaman Kızıldeniz’de bir tehdit unsuru olarak görülmüştür. Dolayısıyla Avrupa gemilerinin, Cidde ve Moka Limanları hariç olmak üzere Kızıldeniz’de herhangi bir limanda ticaret yapmalarına izin verilmemiştir. Bununla birlikte Avrupalı tüccarların ticari konularda karşılaştığı dayatmalar ve ağır vergiler, bu limanlarda yürütülen ticaretin zorluğu ve yaşanan kayıplar onları, Moka ve Cidde limanları dışında başka bir ticaret kanalı elde etme arayışına itmiştir (Kimche, 1972, s. 66).

Bu dönemde Mısır, Memlük beylerinden Bulutkapan Ali Bey’in (ö.1773) idaresi altında bulunmaktadır. Kendisinin yakın danışmanı ve arkadaşı olan Venedikli Carlo Rosetti, Süveyş Limanı’nın Hint ticaretine açılması mümkün olursa, bunun Mısır’a getirileri hakkında Ali Bey’i uzun süreden beri bilgilendirmekteydi. Dolayısıyla fırsatları değerlendirmek isteyen Ali Bey, Kızıldeniz’in Doğu kıyıları ile Cidde’yi ele geçirmek üzere harekete geçmiş ve Hicaz üzerine sefere başlamıştır. Bu amaçla gönderdiği komutanlarından Ebuzzeheb Mehmet Bey, Süveyş ve Akabe üzerinden Sina yarımadasını ele geçirmiş; İsmail Bey vasıtasıyla, 1770lerin ortalarında Cidde’ye hakim olmuştur (Kimche, 1972, s. 66). Bulutkapan Ali Bey, Kızıldeniz’de hangi kıyı şehirlerini ele geçirirlerse geçirsinler, buralardaki valilerin Avrupa gemilerini büyük bir nezaketle kabul etmelerinin sağlanması için hem İsmail Bey’e hem de Ebu Zeheb’e talimat vermiştir. Ayrıca verilen talimatlar, Avrupalı gemilerin Kızıldeniz’de istedikleri yerlerde serbestçe ticaret yapabilme iznini ve bu ticaretlerinde onlara korunma temin edileceği konularında gemi

¹² Mısır’ın Napolyon tarafından başarısız işgal girişimi sonucunda Fransızların 1801’de Mısır’ı terk etmek zorunda kalması, Süveyş Kanalı Fransız girişimciler tarafından 1869’da açılmış olmasına rağmen İngilizlerin Kanal hisselerini satın alarak Süveyş Kanalı üzerinde nüfuz elde etmesi ve 1882’de Mısır’ın İngilizler tarafından işgaline Fransa’nın mâni olamaması, 19. Yüzyılda Fransa’nın İngilizler karşısındaki başarısızlıklarına diğer bazı örneklerdir. Ayrıca Fransız etkisine rağmen Mısır’da İngiliz işgalini hazırlayan olay örgüsü hakkında daha geniş bilgi için bkz: (Gençoğlu, 2021)

komutanlarına bilgilendirme yapılması gerekliliğini de içermiştir (Lusignan, 1784, s. 103). Ali Bey'in Kızıldeniz'i Avrupalı tüccarlara açmasındaki amaç, daha fazla gümrük geliri elde ederek Mısır'da konumunu güçlendirmek olmuştur.

Diğer yandan Mısır'ın Hindistan ticareti ve iletişimi amacıyla kullanılmasına yönelik ilk İngiliz projeleri Cezayir'in eski İngiliz konsolosu James Bruce'un 1768 Haziranı'nda İskenderiye'ye gelişiyle başlamıştır. James Bruce Kızıldeniz üzerinden Asya'ya geçerken eleştirel bir nazarla Mısır'ı incelemiş ve bu sırada İngilizlerin Mısır'a olan ilgisizliğini görünce şaşırmıştır. Ardından Bruce, İngiliz girişimlerinin önünü açmak üzere Ali Bey ile ve çeşitli Avrupa tüccarlarıyla görüşmüştür. Ayrıca Yukarı Mısır limanları ile Kızıldeniz limanlarını ziyaret ederek nihayet Mayıs 1769 da Cidde'ye gitmiştir. Burada Hindistan ile ticaret yapan Kaptan Cuthbert Thornhill'in komutasındaki "the Merchant of Bengal" (Bengal Tüccarı) ve Bombay'dan Yüzbaşı Thomas Price'in başındaki "Lion" (Aslan) adlı iki ticaret gemisi bularak Mısır ile ticaret başlatma konusunda bu gemilerin kaptanları ile görüşmüştür. Her iki kaptan da Arap limanlarında uygulanan aşırı gümrük vergisi dayatmalarından kurtulacaklarını ümit ederek bununla yakından ilgilenmiştir. Bruce ve Thornhill arasında yapılan plana göre, o sırada Ali Bey'in Mısır'da istikrarı sağladığı ve Kızıldeniz'i ticarete açma fikrine olumlu yaklaştığı bilindiğinden Bruce, yukarı Mısır yoluyla Kahire'ye dönerek, Ali Bey ile Kızıldeniz'i ticarete açmak üzere bir anlaşma yapmaya çalışacaktı. Diğer yandan Thornhill ise Bengal'den bir sonraki yolculuğunu Süveyş'e varmak üzere planlayarak fiilen Hindistan-Süveyş arası ticareti başlatmaya çalışacaktı (Halford, 1928, s. 6; Kimche, 1972, s. 66). Bruce'un Kahire'ye varmasından önce Ali Bey, hem kendi ticari öngörüsü hem de Venedikli bir tüccar olan Carlo Rosetti'nin fikirleri rehberliğinde, Süveyş limanını çoktan ticarete açmış ve aynı zamanda Arabistan fethine başlamış bulunmaktaydı. Bu fetih girişimi Kutsal Mekanlar ve Moka ile Cidde limanlarının pazarını kontrol etme arzusundan daha çok, belki de Ümit Burnu üzerinden yapılan Avrupa ticaretini yeniden eski rotasına, yani Kızıldeniz üzerinden Mısır'a döndürme arzusu etkili olmuştu (Halford, 1928, ss. 6-7). James Bruce, Habeşistan keşif yolculuğu sonrası Kahire'ye döndüğünde burada Ali Bey'in halefi Ebuzzeheb Mehmet Bey tarafından samimi bir şekilde karşılanmış ve görüşmeler sonucunda Ebuzzeheb Mehmet Bey, Şubat 1773'te Süveyş'e gelen İngiliz gemilerinin kabul edilmesini onaylayarak, Cidde'de alınan %14 gümrük vergisini %8'e düşürmüş ve böylece Bruce'un ikna çabaları sonuç vermiştir. James Bruce, ayrıca İngiliz tüccarlara koruma garantisi içeren bu anlaşmanın nüshalarını Bengal ve Bombay valileri ile Cidde'de tanıştığı gemi kaptanlarına iletmiştir (Kimche, 1972, s. 67; Halford, 1928, s. 9).

Bu başarıyı duyan Hastings vakit kaybetmeden hemen mal ve hediyelerle dolu iki gemiyi 1774 başlarında Kalküta'dan Süveyş'e yola çıkarmış, ancak bu iki gemi limandan ayrılışından kısa süre sonra fırtınaya yakalanarak limana geri dönmek zorunda kalmıştır (Kimche, 1972, s. 67). Bu arada 1773'ten itibaren Mısır ve Hicaz'da siyasi iklim değişmiş, Mekke ve Cidde, Ali Bey'in elinden çıkarak yeniden Osmanlı hakimiyetine girmiş, Ali Bey'in Kahire'de yönetimi sona ererken komutanlarından Ebu Zeheb Mehmet Bey onun yerine geçmiştir. Bir süre duraklayan Kızıldeniz ticareti, Hastings'in Mısır yolunun açılmasının "büyük bir kamu yararı" olduğu düşüncelerinden dolayı önemini yitirmemiştir (Halford, 1928, s. 8). Nihayet 1775 yılında coğrafi ve seyir bilgileri elde etmek için donanımlı gemiler Süveyş'e ulaşmıştır. Kısa bir süre sonra iki İngiliz kaptan, Hastings adına Ebuzzeheb Mehmet Bey ile bir anlaşma imzalamış ve İngiliz gemileri Süveyş'e gelmeye başlamıştır. 1775 anlaşmasını takip eden üç ya da dört yıl içinde yelkenli gemiler İngiltere'den İskenderiye'ye ve aynı zamanda Hindistan'dan Süveyş'e gelmiştir. Kızıldeniz'in Hristiyanlar tarafından adeta bu işgaline karşı 1775'te Babıali'nin aldığı katı tedbirler, Beyler ile ilişkilerin iyi olduğu bu zamanda İngilizler tarafından görmezden gelinmiş, hatta İstanbul'daki İngiliz Büyükelçisi John Murray, İngiliz hükümetine karşı Babıali'nin gösterdiği protestoları, çoğu zaman kendi hükümetine haber vermeyi bile ihmal etmiştir (Halford, s. 10). Zira Kızıldeniz ticaret yolunun işlenmesi Hindistan zenginliklerinin Mısır ve Akdeniz yoluyla İngiltere'ye akması gibi bir anlam içermektedir ki George Baldwin tarafından bunun dile getirildiği görülmektedir. Doğu Hindistan Şirketi ve Levant şirketinin temsilcisi olarak hareket eden Mısır'da önde gelen İngiliz tüccar George Baldwin, Mısır limanlarında ağır yükleri ile İngiliz gemilerini görebilerek "kâsemizi Ganj, Thames¹³ ve Nil'den doldurduk ve piramidin tepesinden İngiltere'ye refah içtik." demiştir. Dolayısıyla doğrudan İngiliz hükümeti faaliyetleri ile olmasa da yerelde İngiliz tüccar ve maceracıları eliyle Kızıldeniz'in, Hindistan ticaretinin bir güzergahı haline gelmeye başladığı görülmekte ve İngiltere'ye büyük kazanımlar sağlayacağı düşüncesinin hakim olduğu anlaşılmaktadır (Kimche, 1972, s. 67; Halford, s. 10).

KIZILDENİZ VE SÜVEYŞ'İN HİNT TİCARETİNE AÇILMASINA TEPKİLER

Mısır'da yerel idareci olarak Ali Bey ve arkasından gelen Ebuzzeheb Mehmet Bey'in şahsi hırsları sayesinde İngiliz yerel maceracı ve tüccarları tarafından elde edilen Süveyş Limanı ve Kızıldeniz'in ticarete açılması karşısındaki sevinç uzun sürmemiş ve Süveyş'e İngiliz gemilerinin gelişine karşı muhalefet gittikçe büyüyen bir hal almıştır.

Süveyş Limanı'nın, Avrupalı-Hristiyan tüccar ve gemilerine açılmış olması beklenebileceği gibi en başta Mekke Şerifi'nin ve Babıali'nin tepki ve itirazı ile karşılaşmıştır. Diğer yandan Basra Körfezi ve Halep'teki Türk tüccarları da kendi ticaretlerinin sekteye uğrayacağı endişesine bağlı olarak bu girişime şiddetle muhalefet etmişlerdir. Her ne kadar bazı İngiliz yerel idarecilerinin, Süveyş limanı üzerinden açılacak ticaret yolunu, "büyük kamu yararı" olarak

¹³ Thames Nehri Londra'nın içinden geçen Londra köprüsünün üzerine kurulduğu İngiltere'nin en önemli nehridir.

nitelendirse de İngilizlerin de kendi içinde bu güzergahın açılmasına itiraz edenler olmuştur. Zira Doğu Hindistan Şirketi'nin, yerel idarecilerinden farklı olarak Londra'da bulunan yöneticileri, Ümit Burnu'ndan Kızıldeniz ve Akdeniz'e kayacak olan bu ticaretin uzun vadede kendilerine zarar vereceğini düşünmüştür. Daha da önemlisi ise İngiliz Hükümeti'nin kendisinin bu ticarete karşı tavrı sergilemiş olmasıdır. Bununla birlikte Akdeniz'deki ticaretleri, Kızıldeniz ticaretinin hız kazanmasıyla çöküş yaşayacak olan Levant Şirketi ve acentaları da Kızıldeniz ve Süveyş üzerinden yapılacak bu ticarete karşı kararlı bir muhalefet tavrı ortaya koymuşlardır (Kimche, 1972, s. 68; Halford, 1928, s. 12).

1775'in sonunda, Mısır ticaretinin ve Mısır'dan geçen yolun önemli bir kahramanı olan Büyükelçi John Murray, Londra'ya dönmek için İstanbul'dan yola çıkmış ancak Venedik'e geldiğinde onun ölümü, Osmanlı Devleti'nin Kızıldeniz üzerinden yapılan ticarete olan yaklaşımını İngiliz Hükümeti'ne iletmesine imkân vermemiştir. İstanbul'daki İngiliz maslahatgüzarı olan Hayes, İngilizlerin kapitülasyonlar ile elde ettiği hakları korumak üzere durumu Londra'ya rapor ettiğinde, Londra makamları ilk kez Hint-Mısır ticareti ile ilgili Osmanlı Devleti'nin bakışımı ve Süveyş ticaretinin sonlandırılmasına yönelik ısrarlı tavrını öğrenebilmiştir (Halford, 1928, s. 12).

1775'ten itibaren İstanbul'da İngiliz Büyükelçisi olan Sir Robert Ainslie de bu ticarete karşı olanlardandır. Zira o, Babıali'nin istekleri dikkate alınmadan yapılacak bu ticaretin neticede Osmanlı Devleti'nin, Levant Şirketine misilleme yapmasıyla sonuçlanacağından çekinmiş ve bu görüşü desteklemiştir. Zira Osmanlı Devleti, kapitülasyonların getirdiği ayrıcalıkları feshederek Kızıldeniz'de ödenen nispeten yüksek vergileri tüm Akdeniz ticaretine uygulayacak bir misillemeye yönelebilmirdi (Kimche, 1972, s. 68)...

İngiliz Hükümeti Akdeniz'deki kazanımlarını Kızıldeniz için heba etmek istemediğinden, Babıali'nin taleplerini hemen kabul etmiş ve Süveyş'e giden gemilerin durdurulması için Hindistan'a emirler göndermiştir. Ancak bu talimatların zamanında yerine ulaşmamış olmasından kaynaklı 1776 yılı seferleri, İngiliz hükümetinin tavrından etkilenmemiştir. Diğer yandan Osmanlı idaresinin, defalarca Süveyş Limanı'na kargo ve yolcu inişine izin verilmemesi hakkında Kahire'ye gönderdiği emirlere rağmen bu talimatlar, Mısır beyleri tarafından görmezden gelinmiştir.

Mısır'da İngiliz konsolosluğunda atanan George Baldwin, Hindistan ile hem ticareti hem de iletişimi arttırmak üzere çaba göstermiş, Hindistan'da bulunan İngiliz yetkililere Mısır'ın avantajlarını bildiren notlar iletmiştir. Ancak siyasi şartlar bu ticarete izin vermediğinden Baldwin'in¹⁴ çabaları sonuçsuz kalmıştır (Halford, 1928, s. 13).

İstanbul'daki yeni İngiliz Büyükelçisi Sir Robert Ainslie, 4'ü Bengal'den 1'i Bombay'dan olmak üzere 5 İngiliz ticaret gemisinin Süveyş'e gelişi ile ilgili Babıali tarafından verilen nota ile muhatap olmuş, gemilerin İngiliz değil Türk gemileri olduğu iddiasını gündeme getirirse de kesin kanıtlar karşısında yapabileceği bir şey kalmamıştır. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin verdiği Cidde'nin kuzeyinde bütün Kızıldeniz'de bulunan Hristiyan seyrüseferlerinin durdurulmasını içeren notayı hükümetine bildirmek zorunda kalmıştır (Halford, 1928, ss. 13-14). Yine hükümetinden aldığı izinle Ainslie, Kızıldeniz seyrüseferlerinin yasaklanması hakkındaki emirlerin bölgedeki İngilizlere iletilmesi için gereken zamana kadar geçen süre içinde Süveyş'e gelebilecek gemiler için Babıali'den hoşgörü talebinde bulunmuştur (Halford, 1928, s. 15).

Sonunda etkili muhalefet sonuç vermiş ve Doğu Hindistan Şirketi Müdürlüğü 1778 yılında bir kararname yayınlarak tüm İngiliz teb'asının Moka ve Cidde limanları dışında Kızıldeniz'de herhangi bir limanda ticaret yapmasını yasaklamıştır (Kimche, 1972, s. 68). Osmanlı idaresinin tavizsiz tutumu, tüccarların tutuklanabilmesi ve daha da önemlisi 1779'da, 37.500 sterlin değerinde bir yüke sahip ve silahsız bir kervanın Süveyş'ten ayrılışından kısa bir süre sonra bedevilerce yağmalanması, çölde tüccarlarının kıyafetlerine bile el konması, yolun güvensizliğini ortaya koymuştur. Süveyş'e ticaret yapan Hindistan tüccarları üzerinde bahsi geçen bu olay, ilan edilemeyen yasaklamalardan daha fazla etkili olmuş ve Süveyş üzerinden yapılan ticareti 1780'de durma noktasına getirmiştir (Halford, 1928, s. 22).

Sonuç olarak Mısır'a yapılan ticaret karlı olmaktan çok tehlikeli hale geldiğinden, ayrıca Mısır'a ulaşmak için Cidde ve Süveyş arasında yerel tekne ve postacılara ihtiyaç duyulduğundan ve bahsedilen diğer zorluklardan dolayı bu rotadan büyük ölçüde vazgeçilmiştir. Dolayısıyla 1780lerin sonunda Osmanlı Devleti'nin kararlı tutumunun bir sonucu olarak Kızıldeniz ve Süveyş Limanı güzergahı üzerinden yapılan ticaretin önü kesilmiş ve Kutsal Mekanların güvenliğine verilen önem bir kez daha ortaya konmuştur (Halford, 1928, s. 25).

OSMANLI DEVLETİ'NİN TEPKİSİ¹⁵

Osmanlı Devleti'nin, Cidde Limanı'nın kuzeyine geçen ve Süveyş Limanı'na kadar gelen Avrupalı gemilerden duyduğu rahatsızlığı ifade eden ve bu gemilere izin verilmemesi gerektiği ile ilgili bölge yöneticilerine emir ve talimatlar içeren iki arşiv belgesi dikkati çekmektedir.

¹⁴ Ayrıca İngiliz Büyükelçisi Ainslie, Mısır konsolosluğunda atanan George Baldwin'in Kraliyet ve Doğu Hindistan Şirketi'nin çıkarları pahasına kendi kişisel çıkarlarını ilerletmek istediği şüphesini taşımıştır (Halford, 1928, s. 14).

¹⁵ Arşiv belgesinde yer alan ifadeler sadeleştirilerek kullanılmıştır.

Bu belgelerden ilki, 14 Haziran 1779 (H. 29 Cemazeyilevvel 1193) tarihlidir. “Hala Mısır valisi vezirim Raif İsmail Paşa’ya hüküm ki” ifadesi ile dönemin Mısır valisi’ne gönderilmiş bir hükümdür. Belgede, Süveyş Limanı’na gelip giden İngiliz gemilerinin burada hoş karşılanmaları hem idari hem de dini açıdan birçok zararları barındırdığından bu gemilerin men ve def’i istenmiştir. Böylece daha önce defaten verilen emirlerin teyidi ve te’kidi yapılmış ve merkezi idarenin kararlılığı bir kez daha ortaya konarak “ecnebi gemilerinin” Süveyş’ten külliye uzaklaştırılmaları konusunda hiçbir gayretin esirgenmemesi istenmiştir (BOA, C..DH. 260/12969).

İkinci bir belge ise 29 Temmuz 1779 (Recep 1193 ortaları) tarihlidir ve Mısır valisi İbrahim Paşa’ya, Mısır kadısı, Şeyhülbeledi, ümerası, ulemayı Ezheriye, yedi ocak zabitan ve müteakaidine gönderilen bir hükümdür. Belgede ecnebi tüccar gemilerinin Cidde Limanı’ndan beri tarafa geçmesi yasak olmasına rağmen bir süreden beri İngiliz gemilerinin Süveyş ve havalisi limanlarına geldikleri dile getirilmiş ve bu halin men edilmesi hususundaki kararlılığı tekrar etmektedir.

Belge içeriğinden anlaşıldığına göre, ilk kez Ali Bey’in ve daha sonra da Ebuzzeheb Mehmet Bey’in Süveyş’e gelerek ticaret yapmaları konusunda İngilizlere ruhsat verdiği dile getirilmektedir. Daha önce Hindistan havalisinden ticari mallar ile yüklü gelen İngiliz ve diğer Avrupalı gemilerin Cidde İskelesini geçemedikleri dile getirilmiş ancak maktül Ali Bey döneminde Habeş kenarlarından Süveyş’e bir grup teknenin geldiği ve içindeki meçhul şahsın¹⁶ Ali Bey’ e hediye takdim ederek bu görüşme sonucunda ona Süveyş’te ikamet ve gemilerini bulundurmaya ruhsat verildiği dile getirilmiştir. Dahası bu verilen ruhsatın Hindistan’daki İngilizlerce genel bir ruhsata yorulması söz konusu olmuştur. Ayrıca Ebuzzeheb Mehmet Bey’i bazı tamahkarların, bunların gümrük vergilerinden önemli faydaların sağlanacağı konusunda iğfal ve yönlendirmesi ile bu ticarete onun da müsamaha ve izin vermiş olduğu belirtilerek bunun sonucunda birkaç sene zarfında Süveyş’e birbiri ardına İngiliz gemilerinin gelip gittikleri dile getirilmiştir. Bununla beraber gelişmelerin bizzat padişah tarafından bilindiği “bundan akdem semi hüsravanem olmuştur.” ifadesinden anlaşılmaktadır.

Dönemin padişahı I. Abdulhamit (1774-1789) tarafından; “bu halin din-i mülke zararları tafsiliyle yazıldığı veçhiyle Avrupa gemilerinin Süveyş’e yanaşmalarına rıza verilmeyip derhal geri gönderilmeleri, bu konuda İstanbul’da bulunan İngiltere elçisine de haber gönderilip kaide-i kadime muhalif tüccar gemilerinin devlet-i ebed müddetimin harim-i hassı menzelesinde olan Süveyş’e gelmelerine bir türlü rızayı hüsravanem olmadığı” ifadeleriyle Süveyş Limanı’na Avrupa gemilerinin gelişlerine padişah rızası olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca İngiliz elçisinin “devletine yazıp gemilerinin Süveyş’e gelmelerinden men eylemelerini tenbih ile İngiltere Kralı Hindistan tarafındaki hükmü altında olan yerlerdeki general ve subaylarına emirle bundan böyle gemilerinin Süveyş’e gelmemek üzere yasak getirmesini” istemiştir. Eğer 1192 M. (1779) senesi hitamından yani miladi takvimle 1780 yılı başından itibaren Süveyş’e İngiltere gemisi girer ise gemilerin içindeki mallar miriye zabt edilecek kaptan ve mürettebatı ise hapsedilecek veya bu gemilerin top ile batırılması sözkonusu olacağı tercüme vasıtası ile duyurulmuştur.

Sonrasında devamla “cümleye hitaben şerefsüdur bulan emrü münifimde” bu yasaklamaların ilanından sonra Mekke-i Mükerreme şerifinin İstanbul’a gönderdiği tahriratlardan öğrenildiğine göre hala bunun hilafına İngiltere gemileri tarafından Süveyş’e emtia nakline devam edildiği hatta İngilizlerin bununla da yetinmeyip Yemen iskelelerinden kahve yükleyerek Süveyş limanına sattıkları ifade edilmiştir. Bununla beraber Mısır ise gümrük vergisine tamahla bunu men etmeyip gümrük üzerine memurlar tasarruf etmeleri söz konusu olduğundan Cidde gümrüğünün tamamen âtl hale geldiği de ifade edilmiştir.

Diğer yandan belgede; İngilizlerin ve hatta Fransızların Kızıldeniz’i haritalama çabalarının Padişah tarafından bilindiği anlaşılmakta ve bunun sonuçları değerlendirildiğinde duyulan derin endişe ve bunları önleme çabası sonraki anlatımlarda da dikkati çeken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Efrenc (Avrupa) gemileri Süveyş denizinde köşe köşe bütün sahaları, yerleri ve yolları haritalara derc ederek gündün güne “dilhıraş” ya da canhıraş bir tavır sergiledikleri öğrenilmiş olduğundan bahsedilmiş ve konu Hind adalarının nasıl sömürgeleştirildiği ve zabt edildiğine getirilerek özellikle Kutsal Mekanların karşı karşıya olduğu büyük tehlike vurgulanmak istenmiştir.

“Geçmiş zaman hadiselerine ve telif edilmiş tarih kitaplarına müracaat eden akıl ve basiret sahiplerine zahirdir ki Avrupa milleti dünya üzerinde gelip geçtikleri yerleri seçip istediklerinde bu konuda irade gösterir ancak ticaret yapmak niyetlerini izhar etseler de bu ticaret asıl amaçlarına bir örtü mahiyeti taşır. İngiltere ve Hollanda, Doğu Hindistan sahillerine bu kadar uzak bir mahalde olmalarına rağmen Hollanda gemileri Yemen ahalisinden coğrafya ilmine vakıf ve Hindistan’a bir iki kere gidip gelmiş bir kimseyi mal ve para vaadiyle kandırıp kendilerine klavuz etmiş ve Bengal kenarlarına ulaşarak Hint sakinlerinden bazı cahilleri küçük hediye ve mallarını satın alarak Hint kabilelerinin girişi ve çıkışı yollarını tahkik etmiş ve üç beş sene sonra mükemmel donanma ile Ahmetbat ve Bengal’e ve Burhanpur emsali kaleleri ansızın muhasara ve bazılarını zaptetmek yoluna gitmişlerdir. Bu arada Hint askerleri üzerlerine geldikçe bizim size zararımız yoktur muradımız mal almak ve ticaret etmektir. Üstelik gümrük vergisini tam olarak eda ederiz. Elimizde bulunan kaleler gemilerimizin sığınması için emaneten bizde kalsın diyerek yerleşmiş, bir taraftan da asker top ve mühimmat nakl ile istihkam ve istikrar etmişlerdir. İngiltere ve Portekiz ile sair

¹⁶ Bu şahıs muhtemelen, Habeşistan keşif seferinden sonra Mısır’a gelerek İngiliz Doğu Hindistan şirketini temsilen Ali Bey ile görüşen İskoç gezgin ve kâşif James Bruce’tur. Kendisi 1773’te Ali Bey’in ölümü sebebiyle Süveyş’e ticaret yapmak konusunda Mehmet Ebuzzeheb ile bir anlaşma yapmıştır.

devletler dahi bunları görerek donanmalar tertip edip Hindistan'a yürüyüp tüm sahilleri taksim ve teksir ve tüm limanları işgal ve bin bu kadar Müslümanı raiyet altına almış oldukları muharrerdir" denilerek tarih kitaplarında bunların kayıtlı olduğundan bahsedilmiştir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin en üst makamından, başa gelebilecek durumlar hakkında ve getirdiği yasaklara uyulması hususunda uyarılarda bulunulduğu anlaşılmaktadır.

Belgede konu Hristiyanların Kudüs'ü alma istekleri ve Haçlı seferlerine getirilerek tehlikenin boyutunun çok daha büyük olabileceği vurgulandığı görülmektedir. "Avrupa milleti Şam sahillerine gelip gitmeye başlamaları Mısır'da Fatımilerin kudretlerinin kalmadığı ve Abbasiler ile çekiştikleri dönemdedir ve Avrupalıların Şam kalelerine tasallutları sonrasında Akka, Kalatül cedit, Safed ve Biruni istila edilmiş ve Kudüs-ü Şerif 100 seneden fazla yedi galibelerinde kalmış ta ki Selahaddin-i Yusuf Rahmetullah Kudüs'ü ve Mescid-i Aksa'yı kurtardığı zamana dek... ne muharebeler yapılmış ve ne kanlar dökülmüştür. Melik Selahaddin'in ölümünden sonra dahi Şam'ı bunlardan tasfiye edinceye dek ne meşakkatler ne belalar çekildiği tariften müstağnidir. Bu kadar zamanda gayret-i diniyesi olan bir taifeden emniyet caiz olmayıp Hristiyanların Müslümanlara adaveti ve kurtarmayı vaad edilmiş saydıkları Kudüs-ü Şerif'in Müslümanların elinde olduğuna büyük teessür duydukları ortadayken Avrupa gemilerinin Süveyş'e yol bulmalarından olan hatıratı mülâhaza eden ve gayreti diniye ve şair-i İslamiyeden bir nebze istifade edenler bu durumun evvel ve ahirini mütalaa etmeli ayrıca Haremeyn-i Mükerrremeyn'e Hristiyan gemilerinin değil yaklaşmasını uzaktan bile bakmalarını tecviz etmemek diyanet gereği olduğu halde gümrük almak gibi cüz'i bir menfaat için bu kötü işe yeltenmek Hak Teala'nın dünyada rüsva ahirette ise azab-ı aziz-i intikam edeceğini beyanıyla İngiltere ve sair millet-i Efrenc gemilerinin Cidde'den beri tarafa geçmeleri, Süveyş limanları ve havalisindeki iskelelere yanaşmalarına rızay-ı daveranem (padişah rızası) olmadığı" ifadeleriyle bizzat padişah tarafından bu konudaki hassasiyet tekrar tekrar vurgulanmıştır.

Ayrıca İngiltere Kralı'nın gemilerin Süveyş'e gitmelerini men ettiği halde ve bunları önlemek cümleye dinen farz olduğu halde İngiltere gemilerini görünürde kabul etmeyip ancak el altından Süveyş'e yakın bazı iskelelere yüklerini indirmeye ruhsat verilip yüklerini de karadan develer ile Mısır'a naklinde yardımcı olunduğu ve bundan başka İngiliz malları için Süveyş'e bir han inşa ettirdikleri görenlerin anlatımlarıyla "vasılı samia-i şahanem olup" denilmiştir. Bunun ise din-ü devlete ve umumen Müslümanlara hıyanet kabilinden olduğu ifade edilmiştir. Diğer yandan "Avrupa gemilerinin gizliden Süveyş ve civar iskelelere yanaşmakta oldukları ancak böyle bir durumda kendi kralları tarafından yasaklandıkları halde Süveyş'e İngiliz gemilerinin gelmesi ile bu gemilerin korsan hükmünde oldukları açık olduğundan elçileri tarafından verilen haber gereğince kaptanları ve tayfaları haps ve kal'a bend'e getirdikleri mallar miriye zabt olunarak der-aliyyeme gönderilmesi ve bundan böyle Avrupa gemilerinden hiçbirisi Süveyş limanı ve sair iskelelere yanaştırmayıp ortaya çıkanlar için ise yukarıdaki muamele icra eyleyerek ahkam-ı celileme uyulmak üzere tenbihat ve tehdidat içeren 92 senesi evaili zilhiccesinde (1778 son günleri) tekiden ve tehdiden işbu ferman-ı celilüshanım irsal olunmuştur." ifadeleri kullanılmıştır.

Belgede devamla "Sen ki vezir-i müşarünileyhsin selefine kadı ve ümera ve saire mumaileyhime hitaben mahsusen bir kıt'a emr-i şerifim" denilerek emirler ifade edilmiş bu emirlere göre, "İngiltere gemilerinden bir teknenin dahi Süveyş limanına girmesine kat'an ve cezmen rızayı şahanem olmadığı" ifade edilerek bunun tamamen önüne geçilmesine dikkat edilmesi istenmiştir. Bununla beraber önceden İngiltere elçisine Hindistan tarafından İngiltere hükümetine ait olan memleketlerin general ve subaylarında kağıtlar düzenlenerek bahsedilen hususun tenbihi ile tekneleri Süveyş'e gelmemek üzere men edilmiş olduklarından bundan sonra İngiltere tarafından ihlal edilirse taği ve baği korsan olarak değerlendirileceği haber verilmiştir. "Vezir-i müşar, Mevlana, şeyhülbeled ve ümera-i saire bu emri ehem vacibül ihtimam ile bil ittifak nezaret ve dikkat ve mazmununu emr-i münifim üzere hareket ederek" devletlerinin tenbihatına muğayir hareket etmek irade eden olur ise baği ve taği hükmünde olduklarından derhal o gemi ve içindeki eşya miri için zabt ve kaptan ve tayfaları da tutuklanması veya top ile batırılması bununla birlikte ihdas eyledikleri han dahi yıkılarak ortadan kaldırılması istenmiştir (BOA, C..HR.. 163-8114, 1779).

SONUÇ

18. Yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan tüccar ve seyyahların hayal, plan ve projeleri, yüzyılın son çeyreğinde İngiltere ve Fransa'nın Süveyş Limanı üzerinden Kızıldeniz ve Hindistan'a giden yolu ele geçirme rekabetine dönüşerek Avrupa yayılmacılığının dikkatlerini Mısır coğrafyasına yöneltmiş, üstelik gelişmelerin boyutu Osmanlı Devleti ve Mısır'da fiilen bağımsız idareyi elde tutan Memlük Beylerini çoktan aşarak Mısır'ı, Levant ticaretini ve Kızıldenizi, sömürge imparatorlukları arasında süregelen rekabetin yürüngesine oturtmuştur.

Dolayısıyla 18. yüzyılın sonunda Mısır, Süveyş Limanı ve Kızıldeniz eksenli yaşanan bu rekabet emperyalizmin siyasi tarihinde yeni bir bölüm açmış, Memlük Beylerinin tamahkarlıkları ile başlayan kıvılcım sonraki yüzyılda, Mısır'ın emperyal güçlere terk edilmesiyle sonuçlanacak bir mücadeleyi başlatmıştır.

Mısır Beyleri, Kızıldeniz ticaretine bir zenginlik kaynağı olarak bakmış ve Mısır'daki ekonomik ve siyasi konumlarını güçlendirebilmek üzere merkezi idareden bağımsız hareket etmiş oldukları anlaşılmaktadır. Memlük Beyleri, İngiliz ve Fransızlar ile Süveyş Limanı üzerinden ticarete izin veren anlaşmalar yapmış ve bu dönemde

merkezden gelen emir ve talimatları görmezden gelmişlerdir. Bu durum Osmanlı Devleti'nin Mısır üzerindeki otorite zayıflığına ve Memlûk Beylerinin Mısır'da defacto iktidarlarına işaret etmektedir.

Osmanlı Devleti ise Süveyş üzerinden Kızıldeniz ticaretine sadece ekonomik çıkarlar açısından bakmamıştır. Bu konuda önceliğinin Kutsal mekanların güvenliği olduğunu ortaya koymuş, “gümrük almak gibi cüz'i bir menfaat” için bu kötü işe yeltenen Memlûk Beylerini kınamış ve onlara mâni olmak konusunda bizzat padişah tarafından defaatle Mısır idareci ve önde gelenlerine talimatlar gönderilmiştir. Ayrıca İstanbuldaki İngiliz elçisi ile görüşmüş, İngiliz hükûmetine nota verilmiş dolayısıyla tüm imkanları Kızıldeniz ticaretinin men edilmesi hususunda seferber etmiştir.

Bundan başka Osmanlı Devleti emperyalizm tehdidi karşısında, Hindistan'ın Avrupalı emperyal güçler tarafından nasıl sömürgeleştirildiğini tasvir ederek, ticaret kisvesi altında gelen bu tehdiye karşı tedirli olunması gerektiğini nazara vermesi yaklaşan tehlikenin farkında olduğunu göstermektedir.

Bütün bunlar Osmanlı Devleti'nin askeri ve siyasi güçsüzlüğü karşısında Avrupalı emperyal güçlerin bu zaafının farkında olarak bölgeyi kendi hegemonyaları altına almak için bölgesel otoritelerle anlaşmalar yapmak gibi devletler arası hukuka uymayan tavırlar sergileyebildiklerini göstermektedir. Osmanlı Devleti'nin Kutsal Mekanların güvenliği hususunda gösterdiği teyakkuz tavrına rağmen Hindistan'a giden en iyi rota olarak Mısır, Süveyş Limanı ve Kızıldeniz'in önemini farkederek ve birbiriyle bölgesel ve küresel rakabet içindeki emperyal güçlerin, içinde buldukları birbirlerine üstün gelme mücadelesinden vazgeçmeyecekleri açıktır. Dolayısıyla tarihi baharat yolları üzerinde yaşanan bu güç mücadelesinin ve Mısır, Süveyş Limanı ve Kızıldenizi merkeze alan çatışmanın, 19. Yüzyıla doğru adım atıldığı bu süreçte bitmeyeceği, aksine yeni başlamış olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

BOA, C..DH. 260/12969.

BOA, C..HR.. 163-8114.

Akalın, D. ve Parlaz, S. (2012). "Nil'de İktidar Mücadelesi Ve Kavalalı". Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslar arası Avrasya Strateji Dergisi, 1(1): 115–134.

En.wikipedia. (2022). Jean-Baptiste_Colbert. https://en.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_Colbert adresinden erişildi.

Erçin, A. (2017). “İngiliz Doğu Hindistan Kumpanyası Ve Kumpanyanın Ticari Faaliyetleri (1600-1858)”, Bartın Üniversitesi Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi, 4(2), 111–133.

Gençoğlu, M. (2021). “Mali İflastan İngiliz İşgaline Mısır (1863-1882)”. (Ed. Ahmet Demir & Hakan Doğan), Başlangıçtan Günümüze Türk Tarihinde Doğu Akdeniz, ss. 79–110, Berikan Yayınevi, Ankara.

Halford, H. L. (1928). British Routes To India. London: Longmans Green and Co.london. <https://archive.org/details/dli.ernet.524860/page/6/mode/1up?q=1773> adresinden erişildi.

İnalçık, H. (2000). "İmtiyazat", TDV İslam Ansiklopedisi, (22): 245–252), İstanbul.

Ingram, E. (1984). Great Britain in the Middle East, 1775-1842, Routledge, London and New York.

Kimche, D. (1968). "The Political Superstructure of Egypt in the Late Eighteenth Century", Middle East Journal, 22 (4): 448-462.

Kimche, D. (1972). "The Opening of the Red Sea to European Ships in the late Eighteenth Century", Middle Eastern Studies, 8(1), 63–71.

Kramers, J. H. (1979). "Mısır", MEB İslam Ansiklopedisi, (8): 219-269, İstanbul.

Lusignan, S. (1784). A History of the Revolt of Ali Bey, Against the Ottoman Porte,; James Phillips: and sold by C. Dilly; J. Sewell; J. Walter; and J. Robson, London.

Margerison, K. (2015). “French Visions of Empire: Contesting British Power in India after the Seven Years War”, English Historical Review, 130(544), 583–612.

Masson, P. (1896). Histoire du commerce français dans le Levant au XVIIe siècle : thèse présentée à la Faculté des lettres de Paris, Hachette, Paris.

Miloudi, N. (1999). "Osmanlı Tarihinde Bilim Ve Teknoloji", Osmanlı, (8):35-42, Ankara.

Özcan, A. (2000). “İngiliz Doğu Hindistan Şirketi”, TDV İslam Ansiklopedisi, (22): 294–295, İstanbul.

Özcan, A. (2003). "Madras", TDV İslâm Ansiklopedisi, (27): 310, Ankara.

Roux, F.-C. (1910). Les Origines de l'expédition d'Egypte, Librairie Plon, Paris.

Soysal, İ. (1999). Fransız İhtilali ve Türk-Fransız Diplomasi Münasebetleri (1789-1802), Türk Tarih Kurumu

Basımevi, Ankara

Strickland, L. (2016). "Leibniz's Egypt Plan (1671–1672): From Holy War To Ecumenism", *Intellectual History Review*: 26(4), 461-476.

Toth, F. (2022). "Nuova Antologia Militare", *Storia militare*, 3(11): 643-668.

Vatikiotis, P. J. (1985). *History of Egypt*, Weidenfeld And Nicolson, London.

Farklı Kademelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Nomofobi Düzeyleri

Nomophobia Levels of Students Studying at Different Levels

ÖZET

Bu çalışma ile Denizli merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim yılında resmi ortaokul, liseler ve BİLSEM'lerde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi düzeyleri ve nomofobi düzeylerinin demografik özelliklere göre durumunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve betimsel tarama modelindedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 1723 öğrenciye ulaşılarak ve "Nomofobi Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerin nomofobi düzeyleri büyük ölçüde ve genel olarak orta düzeydedir. En yüksek düzey iletişim kuramama boyutundadır. Bunu sırasıyla bilgiye erişememe ve rahatlıktan feragat etme boyutları izlemiştir. En düşük ortalama ise "Hafif" derecesinde çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutundadır. Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin kendisine ait oda durumu, evde yaşayan insan sayısı ve ailenin aylık gelir düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Ancak cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf ve kullandıkları sosyal ağ sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Cinsiyetlerine göre bütün boyutlarda ve genel olarak kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde nomofobi yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşlarına göre nomofobi düzeylerinin diğer yaşlara göre 14-15 ve 16-17 yaşlarındaki öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Küçük yaşlardaki öğrencilerin ve 18-19 yaş grubu öğrencilerinin de üst öğrenime hazırlık yaptıkları için daha kontrollü oldukları ve bu nedenle de nomofobi düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerden ortaokul fen liseleri ve BİLSEM öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre nomofobi düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Sınıf seviyelerine göre 12. Sınıf dışında liselerdeki sınıfların nomofobi düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin sosyal ağ kullanım sayısı ve günlük cep telefonu kullanım süresinin artmasıyla arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nomofobi, Telefon, Teknoloji, Öğrenci, Eğitim

ABSTRACT

With this study, it was aimed to reveal the nomophobia levels and nomophobia levels of the students studying in official secondary schools, high schools and BİLSEMs in Denizli central districts in the 2022-2023 academic year according to their demographic characteristics. The research is in the quantitative and descriptive survey model. Data were collected by reaching 1723 students using the easily accessible sampling method and using the "Nomophobia Scale". The nomophobia levels of the students are largely and generally moderate. The highest level is in the dimension of not being able to communicate. This was followed by the dimensions of not being able to access information and giving up comfort, respectively. The lowest average is the extent of losing online connection in the "Mild" rating. The nomophobia levels of the students did not differ according to their room status, the number of people living in the house and the monthly income level of the family. However, it differs significantly according to gender, age, school type, class and the number of social networks they use. It has been determined that girls have higher levels of nomophobia than boys in all dimensions and in general according to their gender. It was observed that the nomophobia levels of the students according to their ages were higher in favor of the students aged 14-15 and 16-17 compared to other ages. Young students and 18-19 age group students were also more controlled because they were preparing for higher education, and therefore nomophobia levels were lower. It was determined that the nomophobia levels of middle school science high school and BİLSEM students were lower than students from other school types. According to the grade levels, the nomophobia levels of the classes in high schools except the 12th grade are high. It was determined that the nomophobia levels of the students increased with the increase in the number of social network usage and daily mobile phone usage time.

Keywords: Nomophobia, Telephone, Technology, Student, Education

GİRİŞ

İnsan yapısı gereği her daim iletişimde ve etkileşim halinde olmak ister. Birey içinde olduğu zaman diliminde kendi ihtiyaçlarına cevap verilmesi yani temas kurması için bulunduğu ailede ve çevrede bulamadığı iletişim ve etkileşimi sanal alemde kurmaya çalışabilir. Peki temas ne kadar olacak?, kiminle olacak? bunun bir dengesi var mı?. Bu sorulara verilecek cevaplar değişken olup maalesef bunun optimum bir ayarı bulunmamaktadır. Günümüzde

Adem Çilek¹ 
Özgür Özgüray² 
Sinan Demircan³ 
Ayşegül Özgüray⁴ 
Nalan Demircan⁵ 

How to Cite This Article

Çilek, A., Özgüray, Ö., Demircan, S., Özgüray, A. & Demircan, N. (2023). "Farklı Kademelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Nomofobi Düzeyleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2314-2333 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68435>

Arrival: 18 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye

² Uzman Öğretmen, Sakarya Ortaokulu, Denizli, Türkiye

³ Uzman Öğretmen, Servergazi Anadolu Lisesi, Denizli, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, Azime Orhan Galip Demir Anaokulu, Denizli, Türkiye

⁵ Uzman Öğretmen, Ahmet Gökşin İlkokulu, Denizli, Türkiye

teknolojinin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesiyle birlikte yeni nesil adeta dijital cihazlarla çevrelenmiş bir ortamda büyüme başlamışlardır. Bu durum avantajları ile birlikte dezavantajlarını da beraberinde getirmiştir. Teknolojik cihazların kullanımının artması bilgiye erişim başta olmak üzere yaşamı kolaylaştırıcı teknoloji nimetlerinden faydalanma imkanı sunduğu gibi biyolojik, psikolojik, sosyal sorunların ortaya çıkmasına neden olarak dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Özellikle çocuk ve ergenlerde yaşları itibariyle ciddi riskler ve sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Teknolojinin bilinçsiz, aşırı ve kötü kullanımı çocuk ve ergenler başta olmak üzere herkesin sosyal, duygusal, psikolojik, zihinsel ve fiziksel gelişmelerini birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. En kolay ulaşılabilir teknolojik araçlardan biri olan akıllı telefonlar fonksiyonel kullanım imkanları nedeniyle çok yaygın biçimde kullanılmaktadır (Bak vd., 2018).

Akıllı telefonlar; telefon teknolojisi ve cep telefonu teknoloji ve donanımlarına ilave olarak bilgisayar teknolojisi ve özelliklerinin eklenerek daha komplike ve kombine şekilde tasarlanmış, el içine sığabilen ileri düzey veri kullanımı ve depolamasına olanak veren mobil iletişim ve etkileşim cihazlarıdır. Akıllı telefonlarda hayatımızı kolaylaştıracak, iş takvimi, saat, alarm, hesap makinası gibi hayatı destekleyen ve kolaylaştıran uygulamaların olması cep telefonlarına bağlılığı arttırmaktadır. Bunun sonucunda ise kontrol kaybı, sürekli telefona bakma isteği ve bunun gerçekleşmemesi halinde stres, kaygı, psikolojik ve depresif gibi olumsuz durumlar yaşanabilmektedir. Bunun sonucunda ise Nomofobi oluşmaktadır. 21.yy. da ortaya çıkan teknolojik gelişmeye bağlı olarak ve internet teknolojisinin her geçen gün gelişmesiyle adı sıkça rastlanan nomofobi; akıllı telefonların veya internet ile bağlantısının kesilmesi durumunda karşılaşılan huzursuzluk ve gerginlik durumu (King vd., 2010) olarak bilinmekte ve yaşadığımız çağın yeni fobisi olarak literatüre geçmiş durumdadır (Cirak ve İslim, 2020).

Akıllı telefon teknolojisi teknolojik değişim ve gelişimden nasibini alarak sürekli farklı tarzda dizayn edilerek, birçok yaş gruplarının beğenisine sunulmuştur. İçerisinde birçok özelliği barındıran akıllı telefonlar, teknolojik değişimlerle, yeni özellikler ve güncellemeler sayesinde hayatı kolaylaştırması farklı yaş gruplarının elinden düşmeyen bir cihaz haline getirmiştir. Bazı iletişim yollarından sözlü, sözsüz, yazılı ve görsel iletişimlerde daha kolay ve hızlı bir yolla çözüm sunan akıllı telefonlar, insanlar arasındaki fiziki uzaklıkları da ortadan kaldırarak, iletişim-etkileşim hayatımızın vazgeçilmez bir ögesi olmuştur. Akıllı telefonların İnternete bağlanma özelliği olduğundan sürekli etkileşimde bulunma çevrimiçi, çevrimdışı olabilme günlük hayattan bilgi alışverişi, araştırma, paylaşım, fotoğraf çekimi, çeşitli uygulamalar, veri paylaşımları özel ve kamu kurum kuruluşları ile ilgili iş ve işlemleri yapabilme gibi birçok özelliği sayesinde, farklı etkinlikleri tek bir platform üzerinden gerçekleştirilebilmekte ve yaşamımızı kolaylaştırmaktadır (Bülbül ve Tunç, 2018). Cep telefonlarına mobil özelliği eklenince akıllı telefonlar hayatımızı birçok alanda kolaylaştırmış lakin bağımlılık ve huzursuzluk, kaygı gibi olumsuz etkileri (Adnan ve Gezgin, 2016), olağan yaşam seyrinin aksaması, iş ve çalışma performansında düşme, akıllı telefon bağımlılığı gibi pek çok olumsuzluğu da birlikte getirmiştir (Yıldırım ve Kişioğlu, 2018). İnsanların, telefonlarından uzak kalma, mobil telefonlarından mahrum kalma korkusu yaşamaya nomofobi denmektedir (Gürsel, 2018).

Dijital teknolojinin gelişimi ile birlikte mobil cihazların olumsuz getirisi olan ve bir hastalık olan nomofobi kontrolsüz bir şekilde yayılmıştır. Hemen hemen her kişide görülme ihtimali olan bir hastalık haline gelmektedir. Bireylerin mobil cihazlarla olan bağımlılığının sonucunda gerçekleşen nomofobi; mobil cihazlardan mahrum kaldıklarında bireyde agresif tavırlar sergilemesi, sinir, stres veya kaygılanma gibi etkileri ile kendini göstermektedir. Günümüzde mobil teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişimler çevrim içi ve çevrim dışı özellikleri sayesinde ağlara bağlanma sonucunda sosyal medya kullanarak iletişimi devam etmek istemeleri, birbirlerini takip etmek istemeleri, akışa kapılmaları ve bunlara bağımlı hale gelip çok kısa aralıklar halinde mobil cihazların güncellemeleri, yenileme komutları bireylerin bağımlı olmalarına neden olmuştur (Polat, 2017).

Akıllı Telefon Teknolojisi

İnsanların birbirleriyle haber alma, verme sürekli iletişimde olma isteği sonucunda gelişen Enformasyon çağı dediğimiz dönemle beraber hayatımıza girmiş olan iletişim teknolojilerindeki yaşanan büyük ve hızlı değişimler, toplumun bireylerin günlük hayatlarını etkilemektedir. Mobil teknolojinin ilk zamanlarında sadece sesli veya yazılı iletişim araçları olarak kullanılan mobil telefonlar, iletişim alanındaki teknolojinin gelişmesiyle birlikte zaman içinde çok farklı cihazların özelliğini de -internete bağlanabilme, fotoğraf çekebilme, sms gönderme – bünyesinde barındırarak akıllı mobil cihazlara dönüşmüştür. Günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Akıllı mobil telefonlar olarak adlandırılan bu cihazlar, içerisindeki özelliklerinin sayesinde uzun zaman geçmeden klasik cep telefonları olarak bilinen cihazların yerini almayı başarmıştır. Akıllı mobil cihazların teknolojik gelişimle birlikte bünyesine sürekli yeni özellikler koyması, Toplum üzerindeki etkisini, kullanımdaki artış hızını ve sıklığını her geçen gün arttırmaktadır. 1990'lı yıllarda piyasaya girişi olan ve iletişim teknolojilerinin günlük hayattaki en büyük buluşu olarak ta kabul gören mobil cihazlar. Türkiye'ye gelişi 1994 yılında gerçekleşmiştir (Hoşgör, Tandoğan ve Hoşgör, 2017).

Mobil cihazlar ve internet teknolojisi yaklaşık aynı dönemlerde kitlelerin hayatlarına girmiştir. Her iki teknolojiye hızlı bir şekilde günlük hayatımıza girmiş ve oldukça çok sayıda kullanıcıya ulaşmayı başarmıştır. Bunun sonucunda aynı zamana denk gelen mobil cihaz ve internet teknolojilerinin bir araya gelerek iki yeniliğin özellikleri birleşerek

hayatımızın birçok alanına sirayet etmesi ve gün geçtikçe telefon ve bilgisayar kullanıcılarının istedikleri zaman haberleşme ve çevrimiçi olma gibi özellikler tek bir cihaz üzerinden kullanıcılara sunması teknolojinin dönüşümünde önemli bir adımdır (Yıldırım ve Kişioğlu, 2018).

Mobil telefonlar kullanıldığı günden itibaren sürekli gelişim ve değişim içinde devam etmiştir. İnsan yaşamında vazgeçilmez parçası haline gelen akıllı telefon teknolojisi, normal cep telefonu özelliklerinde daha fazla özelliğe sahip olmuştur. Akıllı telefonlar insanların sesli konuşma ve Mesajlaşma özelliğinin yanında internet ağına bağlanma çevrimiçi olma, blok sayfa yazarlığı veya sosyal medya gibi mecralarda gezinmek, birçok veriyi elde etme ve bilgiye ulaşım, e ticaret ve pazarlama gibi faaliyetlerde bulunma, oyun oynamak, çeşitli tasarımlar yapmak gibi gündelik hayatın birçok iş ve işlemlerini bir bilgisayar gibi işlev sunmaktadır. Akıllı telefonların bu işlevleri yerine getirmesi ancak internet aracılığı ile mümkündür. İnternete erişimin kolaylaşması ve hızının artmasıyla birlikte akıllı telefon teknolojisinin de bu hıza yetişmesi ve kullanıcı sayısı gün geçtikçe artmaktadır. We are Social'ın hazırladığı Global Digital Report (2014) ve Global Digital Report (2019) verilerinin kıyaslanması yapıldığında, internet kullanıcısı oranı % 45'ten, %72'ye yükselmiştir. Bunun yanında akıllı telefon kullanıcılarının oranında da % 84'ten, %93'e doğru 9 puanlık bir yükseliş olmuştur. Bunun yanında 2019 verisine göre 2018'den 2019'a bir yılda, mobil telefon kullanıcılarının oranında % 3,9'luk bir artış görülmüştür.

Nomofobi

Nomofobi terimi ilk kez 2008 yılında İngiltere'de Posta İdaresi araştırmasında ifade edilmiştir. Nomofobi, akıllı telefonlardan uzak kalamama korkusu (Arpacı, 2019; Yıldırım, 2015), insanların cep telefonlarında ayrı kaldıklarında duyduğu hissettiği psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Rodriguez ve diğerleri, 2020; Bhattacharya, Bashar, Srivastava ve Singh, 2019). İngiltere'de Posta İdaresi tarafından yaptırılan araştırma neticesinde %53 katılımcı akıllı telefonlarını kaybetmelerinde, telefonların bataryası bitmesinde veya çekim alanı dışında olduğunda kendilerinde huzursuzluk hissi olduğunu, bu hislerin erkeklerde %58 i, kadınlarda % 48'i bu endişeyi yaşadıklarını belirtmişlerdir. 2012 yılında İngiltere'de yapılmış olan araştırma sonucunda ise akıllı telefon kullananlarda yoksunluk fobisi yaşama oranları % 53'ten % 66'ya çıkmıştır. Ayrıca, 2008 yılında yapılan çalışmanın tam tersine, kadın akıllı telefon kullanıcıların % 70'i erkek akıllı telefon kullanıcılarının ise % 61'i akıllı telefona ulaşamadıkları durumlarda stres olduklarını ve aynı zamanda belirtmişlerdir. En yüksek nomofobi oranı ise % 77'yle 18-24 yaş grubundaki bireylerde görüldüğü belirtilmiştir. Nomofobik hal gösteren bireylerde karakteristik olarak şu şekilde duygu ve hal hareketler olduğu görülmüştür; devamlı akıllı telefonda mesajlara bakma veya çağrı gelip gelmediğini kontrol etme, kapsama dışı alanlarda veya telefonun kullanım durumlarının kısıtlı olduğu yerlerde gerginlik hissi ve endişeli olma, telefonu bütün gün açık tutma, yatağına akıllı telefon ile girme gibi davranışlar sıralanmaktadır (Bragazzi ve Pente, 2014). Bununla birlikte nomofobi kavramı ile yakın bir kavram olarak ta tanımlanmış olan akıllı telefon bağımlılığı sonucu da birçok psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar görülmektedir. Bunun yanında iş yaşamında motivasyon düşüklüğü ve iş kazası vb. görülmektedir. Akıllı telefon bağımlılığı olan bireylerde genel olarak; boyun ağrısı, görme bozukluğu, kazalara maruz kalma ihtimallerinde artış, yalnızlık duygusu, depresyon, yaşam beklentisinde ve umudunda düşme, fiziksel, duygusal ve sosyal aktivitelerin azalma, düşük öz saygı durumu gibi olumsuz durumların gözlemlendiği bildirilmektedir. Bu tespitlerin yanında ek olarak akıllı telefon bağımlılığında A Tipi kişiliklerde ve depresyonlu kişilerde anlamlı bir şekilde daha fazla görüldüğü belirtilmektedir. Günümüz dünyasında bir bağımlılık olarak kabul edilen nomofobi, akıllı telefon teknolojisinin her geçen gün çeşitlenerek artması neticesinde ortaya çıkmıştır (King ve diğerleri, 2010). Gençler teknolojilerin ve teknolojik araçların ana tüketicileridir. Nomofobik durumlar en çok gençler arasında artmaktadır (Torrejon, Molina ve Manchego, 2020). Nomofobinin özellikle de gençler arasında gün geçtikçe büyüyen bir sorun olduğu da araştırmalarda sıklıkla vurgulanır hale gelmiştir (Çıracık ve İslim, 2020).

Bazı insanların anında iletişim kuramamaları, nomofobinin yayılmasına neden olan etmenlerden birisidir (Rodriguez, Moreno ve Lopez, 2020). Nomofobinin yüksek düzeyde olması öğrencilerin yalnızlık duygularını çoğaltarak benlik saygılarının azalmasına sebep olmaktadır (Özdemir, Çakır ve Hussain, 2018). Akıllı telefonların internetle birlikte kişilere sınırsız bir erişim imkanı sağlaması ve de anlık iletişim kurma olanağı tanınması, sosyal ağ ve sosyal medya gibi sohbet olanaklarının olması, gençlerin akıllı telefonlarda çok fazla vakit geçirmelerine sebep olmaktadır. Gençler akıllı telefonlara erişemediklerinde veya kapsam alanı dışında olduklarını bildiklerinde korku ve endişeyi yaşayabilmekte ve bu durum gençlerde yüksek düzeyde denebilecek kaygıya sebep olmaktadır (Yıldırım ve Correia, 2015). Bireylerin yaşadığı bu olumsuz durum 21. yüzyılın fobilerinde biri olan nomofobi olarak tanımlanmaktadır (Gezgin ve diğerleri, 2016; Gürbüz ve Özkan (2020).

Nomofobik özellik gösteren akıllı telefon kullanıcıları; çevrimiçi ve çevrim dışı sosyal ağlar, sohbet odaları, forumlar, blok sayfaları, çevrimiçi oyunlar gibi uygulamalara mobil ağlarla aşırı derecede bağlanma davranışı gösterirler (Torrejon ve diğerleri, 2020). Akıllı telefon teknolojisindeki her geçen gün gelişim ve değişim sonucunda çeşitli uygulamaların oluşturduğu bu çekicilik akıllı telefonların fazlasıyla kullanılmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinde % 69'unun akıllı telefonlarını eğlence için, bilgiye erişmek için, dosya paylaşmak, internette sörf yapmak, video izlemek ve kaydetmek, müzik dinlemek ve sosyal medyaya erişmek için kullandıklarını göstermiştir. Mengi, Singh ve Gupta (2020)'nin yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık

beşte ikisinin (% 40,1) nomofobik olduğu ortaya çıkmıştır. Bartwal ve Nath (2020) Kuzey Hindistan'da akıllı telefon kullanan öğrenciler üzerine yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin % 15,5'lik hafif düzeyde, % 67,2'lik orta düzeyde ve % 17,3'lük oranda yüksek düzeyde nomofobik oldukları görülmüştür. Yine buna benzer bir diğer araştırmada ise öğrencilerin %17,9'unda hafif, % 60'ında orta ve % 22,1'inde şiddetli şekilde nomofobi düzeylerinin olduğu belirtilmiştir (Farooqui, Pore ve Gothankar, 2018).

Gürbüz ve Özkan (2020) gençler üzerinde yaptığı nomofobi düzeyleri ile ilgili araştırma sonucunda ise katılımcıların %71,5'inin orta düzeyde nomofobik olduğunu belirtmiştir. Farooqui ve diğerleri (2018) araştırması sonucunda öğrencilerde %17,9'unda hafif nomofobi saptanırken, %60'ında orta ve %22,1'inde şiddetli nomofobi düzeylerinde olduğu belirtilmektedir. Pakistan'da öğrenim gören lisans düzeyindeki öğrencilere yapılan çalışmada (Schwaiger ve Tahir, 2020) öğrencilerde yüksek düzeyde denebilecek nomofobik davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dixit ve diğerleri (2010) araştırmalarında öğrencilerin %18,5'inin nomofobik oldukları bulunmuştur. Öğrencilerde görülen nomofobik durumlar yaklaşık olarak %73'ünde yatağa girerken ve uyku zamanında yanlarından ayırmadıkları, %18,5'i ise üniversitede derse girdikleri halde telefon kullandıklarını, %20'sinin de akıllık telefonları yanlarında almadıklarında veya telefonlarının pil gücü azaldığında dikkatlerinin dağıldığı, derse konsantre olamadıkları ve strese girdiklerini belirtmişlerdir.

Osorio ve diğerleri (2020) hemşirelik bölümü öğrencilerinin %22 oranında nomofobik olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yine bir başka araştırmada ise (Bartwal ve Nath, 2020) öğrencilerin %15,5'inin hafif düzeyde, % 67,2'sinin orta düzeyde ve %17,3'ünün de yüksek düzeyde nomofobik olduklarını ortaya çıkarmıştır. Endonezya'da yapılmış olan bir çalışmada Akun ve Andreani, (2017) öğrencilerin nomofobik olduklarını, sayısal olarak ta %71,42'sinin orta derecede, %19,04'ünün yüksek ve %9,52'sinin ise hafif nomofobi düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

Nawaz, Sultana, Amjad ve Shaheen (2017) çalışmalarında öğrencilerin akıllı telefon kullanım süresi ile nomofobik düzeyin arasındaki ilişki araştırılmış sonuç olarak akıllı telefon kullanım süresinin uzamasıyla nomofobinin arttığı görülmüştür. Yıldırım ve Correia (2015) üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerini incelemişler. Genç yetişkinlerin % 42,6'sının nomofobik oldukları bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin nomofobi düzeylerinin incelendiği (Cabı ve Alp, 2020) başka bir çalışmanın bulgularına göre de ortaöğretim öğrencilerinin orta düzeyde nomofobik oldukları sonucu çıkmıştır. Moreno, Aznar, Caceres ve Rodriguez (2020) anaokulu ve ilköğretim öğretmenlerinde nomofobi yaygınlığını incelemişlerdir. Sonuçlara göre katılımcıların yarısından fazlasının orta düzeyde nomofobiye sahip oldukları görülmektedir. Akhoroz (2019) çalışmasında Türkiye'deki öğretmen adayları arasında nomofobinin yaygınlığını ve nomofobinin kişilikle ilişkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının %55'inin orta düzeyde nomofobi ve %22,5'inin ciddi düzeyde nomofobik oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gezgin, Sumuer, Arslan ve Yıldırım (2017) farklı bölümlerde öğrenim gören 818 öğretmen adayı arasında nomofobi yaygınlığını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının nomofobi düzeylerinin ortalamasının üzerinde çıktığı sonucu raporlanmıştır.

Akıllı telefon kullanımları ve nomofobi arasında ilişki olup olmadığını inceleyen bir araştırmada (Daei, Ashrafi ve Soleymani, 2019) bulgular incelendiğinde öğrencilerde nomofobi görülme oranlarının orta düzeyde oldukları ve öğrencilerin %73'ünün orta düzeyde akıllı telefon kullandıkları sonucu çıkmıştır. Kaviani, Robards, Young ve Koppel (2020) yaptıkları çalışmada nomofobinin, problemlili bir şekilde akıllı telefonu kullanım olasılığını artırıp artırmayacağı incelenmiş. Sonuçta, nomofobi ile problemlili akıllı telefonu kullanımının arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Üniversite ön lisansta öğrenim görenlerin akıllı telefon kullanma durumlarına göre nomofobi düzeylerinin ne durumda olduğu ile ilgili çalışmanın (Sırakaya, 2018) bulgularına göre, öğrenciler sabah uyandığı andan itibaren akıllı telefonlarını kontrol etme ve yanlarında şarj aleti taşıma sıklıkları fazlaştıkça, akıllı telefonlarını kontrol etmeyen öğrencilere göre nomofobi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mir ve Akhtar (2020) akıllı telefon kullanımlarının zamanla kısıtlanan orta düzeyde nomofobisi olan lisans öğrencilerinin kaygı düzeylerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak bilişsel dağınıklık ve de duyuşsal dikkat dağınıklıkları olan öğrencilerin akıllı telefonlardan uzaklaştırıldığında öğrencilerde kaygı düzeylerinin üzerinde bir nomofobinin anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur (Mir ve Akhtar, 2020). Ayar, Gerçek, Özdemir ve Bektaş (2018) araştırmalarında nomofobi düzeyleri ile problemlili internet kullanımlarının, sosyal medya kullanım durumu ve sosyal görünüş kaygısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Nomofobi araştırmalarında ele alınan demografik bilgilerden bir tanesi de cinsiyettir (Adnan ve Gezgin, 2016; Dixit ve diğerleri, 2010; Farooqui ve diğerleri, 2018; Türen, Erdem ve Kalkın, 2017; Yıldırım. Sumuer, Adnan ve Yıldırım, (2016). Çırak ve İslim (2020) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada nomofobi davranışları incelenmiş sonuç olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha fazla nomofobik davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım, (2016) kadınların erkeklere oranla daha fazla nomofobik düzeylerinin olduğu belirtilmiştir. Türen ve diğerleri (2017) örneklem olarak 467 kamu çalışanlarından ve öğrencilerden oluşan araştırmasında kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek nomofobik düzeylerin olduğunu bulmuşlardır. Farklı gruplar üzerinde yapılmış benzer çalışmalarda da kadınların erkeklerden daha fazla nomofobi oranına sahip olduğu belirtilmiştir (Caponnetto ve diğerleri (2021); Demirci, Akgönül ve

Akpınar, 2015; Ergin, 2020; Moreno, Lopez, Romero ve Rodriguez, 2020; Yavuz ve diğerleri, 2019). Bazı araştırmalarda ise tersi bir durum olarak nomofobi düzeyleri erkeklerde kadınlara göre daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Farooqui ve diğerleri, 2018). Başka araştırmalarda ise cinsiyet faktörü ile nomofobi arasında anlamlı bir fark olmadığını belirten çalışmalar da vardır (Adnan ve Gezgin, 2016; Apak ve Yaman, 2019; Cabı ve Alp, 2020; Gürbüz ve Özkan (2020).

Nomofobi, çalışmalarında akademik başarı ve yaş kriterleri ile ilgili bazı çalışmalar da bulunmaktadır. 2012 yılında İngiltere’de yapılan bir araştırmada ise katılımcıların %66’sının nomofobik oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yaşa göre nomofobi dağılımı incelenmiş, 18-24 yaş gruplarında %77, 25-34 yaş gruplarında %68 olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve Corraera 2015). Buna benzer bir başka (Gezgin ve diğerleri, 2017) çalışmada ise katılımcıların yaş ortalamaları fazlalaştıkça nomofobik durumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir araştırmada yaş ortalaması düşük olan katılımcıların yaş ortalaması yüksek olanlara göre daha fazla nomofobik olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Darvishi, Noori, Nazer, Sheikholeslami ve Karimi, 2019). Bu araştırmaların tam aksine yaşın nomofobi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Akhoro, 2019; Hatice ve Tortop, 2018; Yıldırım ve diğerleri, 2015; Yıldırım, 2019). Fu, Chen ve Zheng (2020) öğrencilerin akıllı telefonlarını fazla kullanmaları ile akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgularda, aşırı akıllı telefon kullanımları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı ile nomofobi arasındaki ilişkiler incelendiğinde nomofobinin akademik başarıyı olumsuz bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Erdem, Kalkın, Türen ve Deniz, (2016) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, nomofobi ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada ise (Göktaş, 2019) akıllı telefon bağımlılığının ve akademik başarılar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Başka araştırmalarda ise nomofobi ile akademik başarı ile nomofobi arasında bir ilişkinin olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Yıldırım, 2019).

Alanyazında Nomofobi Araştırmaları

Ulusal alanyazın çalışmalarını incelediğimizde nomofobi konusu güncel bir araştırma konusudur ve farklı disiplinler içerisinde incelendiği görülmektedir (Büyükçolpan, 2019; Öz ve Tortop 2018). Büyükçolpan (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinin nomofobi seviyelerinin orta düzeyde nomofobiyi gösterdiği rapor etmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin depresyon düzeyleri ile nomofobi düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı derecede ilişkiyi göstermektedir. Öz (2018) araştırmasında üniversitede 3. ve 4. Sınıflardaki öğrencilerden 300’ü üzerinde yapılan ve ortalama puanları bakımından öğrencilerin %51.7’sinin nomofobi düzeyleri bakımından riskli grupta yer aldığı, öğrencilerin dışa dönüklük ve sorumluluk sahibi kişilik özellikleri ve nomofobi arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişkiye işaret etmiştir. Yine öğrencilerde uyumluluk, kişilik özellikleri ve nomofobi arasında orta derecede pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Dijital çağda bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ve internet ağ teknolojilerindeki gelişmeler kişilerin hayatlarını her alanda kolaylaştırmakta, kullanıcılarına farklı boyutlarda iletişim imkanları sunmakta (Gezgin ve diğerleri, 2017) ve cep telefonu teknolojisinin kullanıcıları gün geçtikçe artmaktadır (Dixit ve diğerleri, 2010). İnsanların hayatında vazgeçilmez bir araç olan cep telefonları, bireyin hayatını kolaylaştırması yanında bireylerde kaygı, bağımlılık, korku ve stres gibi olumsuz durumları da birlikte getirmektedir (Gezgin ve diğerleri, 2017). Bununla beraber akıllı telefon teknolojisinin gelişmesinin yanında kullanıcıların çoğalması sebebiyle toplumda nomofobi bağımlılığı sonucu fiziksel ve psikolojik etkilenmelerde artış beklenmektedir (Kuyucu, 2017). Akıllı telefon bağımlılıkları nedenleri (Türen ve diğerleri, 2017) ve neticeleri (Dixit ve diğerleri, 2010) arasında görülen nomofobinin gittikçe artacağı şeklinde değerlendirilebilir. Gezgin ve arkadaşlarının (2017) belirttikleri gibi, akıllı telefonların kullanım alanları artıkça yaygınlaşmakta bunun sonucunda nomofobi sorunlarında bir artış beklenilmektedir. Nomofobi, özellikle gençlerin arasında gitgide artmakta olan (Akıllı ve Gezgin, 2016) bir meseledir.

Dünya genelinde tanılama ve tanımlama süreçleri devam etmekte olan (Öztürk, 2015) nomofobinin yaygın bir problem olduğu (Akıllı ve Gezgin, 2016; Adnan ve Gezgin, 2016; Dixit ve diğerleri, 2010; Türen ve diğerleri, 2017; Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım, 2016) ve gittikçe yaygınlaştığı (Dixit ve diğerleri, 2010) bildirilmektedir. Bununla birlikte cep telefonları her geçen gün yeni kullanıcılarla tanışmakta (Dixit ve diğerleri, 2010) genç nesil arasında nomofobi yaygınlığı artmaktadır. Dixit ve arkadaşları (2010) araştırmalarında öğrencilerden %18.5’inin nomofobik sınırlarını aşmış ve 163 katılımcı ise nomofobi sınırlarında olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırmada erkek öğrencilerin %19’u ile kız öğrencilerin %18’inin nomofobik olduğu tespit edilmiştir. Üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren 433 öğrenci arasında yapılan araştırmada (Adnan ve Gezgin, 2016) öğrencilerin nomofobi düzeyleri ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Erdem ve arkadaşları (2016) üniversitedeki öğrencilerde nomofobinin akademik başarılarına etkisini inceledikleri araştırmada, yaş ortalamaları 21.37 olan 312 öğrencinin %85’inin nomofobik olduğu rapor edilmiş ve nomofobik düzeye dâhil edilen öğrencilerde ise %25 oranında nomofobiyi aşırı düzeyde yaşamaktadır. Yine Yıldırım ve diğerleri, (2016) araştırmalarında devlet üniversitelerinde öğrenim gören 537 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonucunda genç yetişkinlerde %42.6’sının

nomofobik olduğu görülmüştür. Akıllı ve Gezgin (2016) çalışmalarında üniversitede öğrenim gören öğrencilerde mobil cihazları kullandıkları sırada geliştirdikleri farklı davranış örüntülerinin nomofobi ile arasındaki ilişkiler inceleyerek üniversite 683 öğrencinin nomofobi düzeyleri ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türen, Erdem ve Kalkın (2017) kamuda ulaştırma alanında ve üniversite örnekleminde nomofobi yaygınlık düzeyini araştırmış, üniversite öğrencilerinde %54'ü ve ulaştırma sektöründe çalışanlarının %47'sinin nomofobik düzeyde olduğu bulunmuştur. Türkiye'deki devlet üniversitesinde farklı branşlarda öğrenimlerini gören 818 öğretmen adayında nomofobi yaygınlığının araştırıldığı bir çalışmada (Gezgin ve diğerleri, 2017) öğretmen adaylarında nomofobi düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, akıllı telefon kullanım sürelerinin nomofobi düzeylerini artırdığı görülürken Yıldırım ve diğerleri, (2016) araştırmalarında 537 Türk üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrencilerin %42.6'sının nomofobik olduğu rapor edilmiştir.

Lin vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada Nomofobi için kullanılan ölçekleri kendi kültürlerine uyarlamaya çalışmışlar ve nomofobinin cep telefonu kullanımı sonucu stres ve kaygı gibi duygularla ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma doğu kültürlerinde yetişmiş bireylerin nomofobi yaygınlık düzeyini belirlemek ve vurgulamak amacıyla önemlidir. Araştırmada nomofobinin, cep telefonu bağımlılıklarını ölçmeye yarayan bir ölçekle karşılaştırılması, nomofobinin bağımlılık düzeylerinin çerçevesinde ele alınabileceklerini belirtmektedir. Bu araştırmanın eksik yanları olarak akıllı telefonlarını ne kadar süre ile kullandıkları ve hangi uygulamaların kullanıldığı ile ilgili bilgilerin istenmemesi araştırmada eksik kalmıştır.

Louragli vd. (2018) ergenler arasında nomofobi yaygınlık düzeylerini çeşitli değişkenlerle ölçmeyi ele almaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin %69'unda, erkek öğrencilerin ise %63'ünde orta ve yüksek düzeyde nomofobiye sahip oldukları görülmüştür. Ergen katılımcılar ağırlıklı olarak zaman geçirdikleri uygulamaların Facebook, WhatsApp ve Instagram olduğunu ve bu uygulamalarda sıklıkla denebilecek zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamaları sıklıkla kullanırım diye belirten katılımcıların nomofobi düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda akıllı telefon kullanımlarının nomofobi puanlarını da yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik başarıları da incelenmiş, akademik başarıları yüksek olan ergenlerin cep telefonlarına daha az bağlı oldukları görülmüştür.

Buctot vd. (2020) yaptıkları bir çalışmada nomofobi ve akıllı telefon bağımlılıkları, ergen bireylerin yaşam profilleri (fiziksel aktivite, sağlık sorumluluğu, beslenme, kişiler arası ilişkiler, stres yönetimi, maneviyat, sağlık gibi) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada 13-18 yaş arasında 1447 ergen bireylee çalışılmıştır. Çalışma neticesinde ergenlerin yaklaşık %63'ünün orta düzeyde , %24'ünün ise ciddi derecede nomofobiye sahip oldukları , %38'inin de akıllı telefon bağımlıları olduklarını bulmuşlardır. Çalışmada, akıllı telefon bağımlılıkları ve nomofobi arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve nomofobik düzeyleri yüksek olan bireyin de bağımlılık puanlarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığı, ergenlerin yaşam tarzlarını belirlemede ve profillerinde önemli öngörü olarak bulunulmuştur. Cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde , nomofobi puanları kız öğrencilerde yüksek çıkmış, sınıf düzeyine göre nomofobi puanlarında ise büyük bir fark görülmemiştir. Bu çalışmada nomofobi ve bağımlılık birlikte incelenmiş birbirlerine olan etkileri vurgulanmıştır. Ergenlerin arasında her iki durumunda gözlemlendiği belirtilmekte ve nomofobinin akıllı telefon bağımlılıklarıyla beraber görülen bir durum olduğu ifade edilmiştir.

Nomofobi araştırmalarda da görüldüğü gibi gün geçtikçe önemi daha da anlaşılan ciddi bir problemdir. Riskli kesimin genellikle ergenler ve çocuklar olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çocuk ve ergenlerin nomofobik düzeylerinin tespit edilerek varsa sorunun çözümüne yönelik tedbirlerin alınması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada 2022-2023 eğitim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde resmi okullarda öğrenim gören 5-12. sınıf öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin tespit edilmesi ve bu seviyelerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaya literatür taramasında rastlanmamış olması da bu çalışmanın yapılmasını teşvik etmiştir. Böylelikle bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın problemi "Farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi düzeyleri ne düzeydedir?
2. Farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin nomofobi düzeyleri;

a. Cinsiyet, b. Yaş, c. Kendine ait oda durumu, d. Evde yaşayan sayısı, e. Okul türü, f. Sınıf seviyesi, g. Kullandığı sosyal ağ sayısı atıldığı, h. Günlük telefonda geçen süre ve ı) Ailenin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelince nicel bir çalışma olarak yapılmıştır. Denizli il merkezinde 5-12. Sınıflarda öğrenim gören öğrenciler çalışmanın evrenini oluşturmaktadır ve evrende yaklaşık 100000 civarında öğrenci vardır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 1723 öğrenciye ulaşılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak

Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Nomofobi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde 20 madde, 4 boyuttan (bilgiye erişememe boyutu, rahatlıktan feragat etme boyutu, iletişim kuramama boyutu, çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu) oluşan ve Türkçe'ye uyarlanmış halinin güvenilirlik katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımı Basıklık ve Çarpıklık testiyle yapılarak bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Verilerin Kurtosis ve Skewness Testi Sonuçları

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Bilgiye erişememe boyutu	-,872	,126
Rahatlıktan feragat etme boyutu	-,636	,328
İletişim kuramama boyutu	-1,090	-,047
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	,776	1,116
Genel nomofobi algısı	-,396	,304

Tablo 1. incelendiğinde nomofobi ölçeği ve alt boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnik ve Fidell (2013) çalışmasında basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında ise normal dağılım kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Yorumlamalarda aralıklar şöyle belirlenmiştir.

0-1,00 Düşük

1,01-3,00 Hafif

3,01-5,00 Orta düzeyde

5,01-7,00 Aşırı

BULGULAR

Araştırmaya 1723 öğrenci katılmış olup öğrencilerin demografik özellikleri dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Demografik Dağılımı

		f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	1031	59,8
	Erkek	692	40,2
Yaş	10-11	217	12,6
	12-13	359	20,8
	14-15	671	38,9
	16-17	424	24,6
	18-19	52	3,0
Kendisine ait oda durumu	Var	1456	84,5
	Yok	267	15,5
Evde yaşayan sayısı	2	73	4,2
	3	321	18,6
	4	852	49,4
	5	386	22,4
	6 ve üstü	91	5,3
	Okul türü	Ortaokul	536
Anadolu Lisesi		742	43,1
Sosyal Bilimler Lisesi		117	6,8
Fen Lisesi		115	6,7
BİLSEM		61	3,5
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		152	8,8
Sınıf	5. sınıf	104	6,0
	6. sınıf	178	10,3
	7. sınıf	135	7,8
	8. sınıf	160	9,3
	9. sınıf	402	23,3
	10. sınıf	318	18,5
	11. sınıf	294	17,1
	12. sınıf	132	7,7
Kullandığı sosyal ağ sayısı	Yok	106	6,2
	1	350	20,3
	2	438	25,4
	3	362	21,0
	4	211	12,2
	5	122	7,1
	6	56	3,3
	7 ve daha fazla	78	4,5
Günlük telefonda geçirilen süre	1 saat ve daha az	394	22,9

	2 saat	402	23,3
	3 saat	346	20,1
	4 saat	252	14,6
	5 saat	159	9,2
	6 saat	60	3,5
	7 saat ve üzeri	110	6,4
Ailenin aylık gelir düzeyi	Belirtmek istemiyorum	123	7,1
	Asgari ücret ve daha az	373	21,6
	5501-10000 ₺	547	31,7
	11000-15000 ₺	331	19,2
	16000-20000 ₺	179	10,4
	21000-25000 ₺	77	4,5
	26000 ₺ ve üstü	93	5,4

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin büyük kısmını kızlardan oluştuğu (% 59,8) görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralıklarını büyük ölçüde % 38,9 oranla 14-15 ve % 24,6 oranla 16-17 yaşlardakiler oluşturmaktadır. Öğrencilerin genelinin % 84,5’inin kendisine ait odası vardır. Evde yaşayan sayısının yarıya yakın oranda % 49,4 oranla 4 kişiden oluştuğu ve % 22,4 oranla 5 kişilik aileler olduğu görülmektedir. Her kademe ve okul türünden öğrenci olmakla birlikte öğrencilerin % 43,1’i Anadolu Liseleri, % 31,1’i ortaokul, % 8,8’i Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL), % 6,8’i Sosyal Bilimler liseleri, % 6,7’si Fen liseleri ve % 3,5’i BİLSEM öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf dağılımları olarak % 23,3’ü 9. Sınıf, % 18,5’i 10. Sınıf ve % 17,1’i 11. Sınıflardan oluşurken her sınıf seviyesinden öğrenci bulunmaktadır. Kullanılan sosyal ağ sayısının % 25,4 oranla 2 ve % 20,3 oranla 1 şeklinde yoğunlaştığı görülürken % 6,2 oranla yok (kullanmayan) ve % 4,5 oranla 7 ve daha fazla sosyal ağ kullananların olduğu görülmüştür. Telefonda günlük geçirilen süre dağılımının % 23,3 oranla 2 saat, % 22,9 oranla 1 saat ve daha az ve % 20,1 oranla 3 saat şeklinde yoğunluk gösterdiği en fazla 7 saat ve üzeri günlük kullanım oranının % 6,4 olduğu görülmektedir. Ailenin aylık geliri dağılımında % 31,7’sinin 5501-10000 ₺, % 21,6’sının asgari ücret ve daha az, % 19,2’sinin 11000-15000 ₺ olarak yoğunluk gösterdiği, öğrencilerden % 7,1’inin belirtmek istemediği ve % 5,4’ünün de 26000 ₺ ve üzerinde gelirlerinin olduğunu belirttiği görülmüştür.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Nomofobi Düzeyleri

	n	\bar{X}	s	Düzeyi
Bilgiye erişememe boyutu	1723	3,71	,82	Orta
Rahatlıktan feragat etme boyutu	1723	3,52	,97	Orta
İletişim kuramama boyutu	1723	3,97	,75	Orta
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	1723	2,59	,81	Hafif
Genel nomofobi algısı	1723	3,46	,96	Orta

Tablo 3’te öğrencilerin nomofobi alt boyutları düzeyleri en yüksek düzeyde iletişim kuramama boyutunda (\bar{X} =3,97) ortalamayla “Orta” düzeyde ölçülmüştür. Bunu sırasıyla (\bar{X} =3,71) ortalamayla bilgiye erişememe “orta”, (\bar{X} =3,52) ortalamayla “Orta” derecesinde rahatlıktan feragat etme boyutu izlemiştir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =2,59) ortalama ve “Hafif” derecesinde çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutundadır. Öğrencilerin genel nomofobi düzeylerinin ise (\bar{X} =3,46) ortalama ile “Orta” seviyededir. Bulgulara göre öğrencilerin nomofobi düzeylerinin büyük ölçüde ve genel olarak orta derecede olduğu çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutunda ise hafif derecede olduğu görülmüştür. Bu durum sevindirici görülmeyle birlikte tedbir alma gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Analizi

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bilgiye erişememe boyutu	Kız	1031	3,82	,82	1721	3,74	,00*
	Erkek	692	3,54	,70			
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Kız	1031	3,76	,81	1721	8,55	,00*
	Erkek	692	3,15	,93			
İletişim kuramama boyutu	Kız	1031	4,28	,83	1721	9,60	,00*
	Erkek	692	3,51	,72			
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Kız	1031	2,72	,84	1721	4,93	,00*
	Erkek	692	2,39	,92			
Nomofobi genel algı	Kız	1031	3,67	,77	1721	8,62	,00*
	Erkek	692	3,14	,88			

* $p < 0,05$

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda cinsiyetlerine göre bilgiye erişememe ($t_{(1721)} = 3,74; p < 0,05$), rahatlıktan feragat etme ($t_{(1721)} = 8,55; p < 0,05$), iletişim kuramama ($t_{(1721)} = 9,60; p < 0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($t_{(1721)} = 4,93; p < 0,05$) ve nomofobi genel algının ($t_{(1721)} = 8,62; p < 0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde bütün boyutlarda ve genel olarak kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde nomofobi yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin yaşlarına göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analizi

	Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	10-11	217	3,25	,85	Gruplararası	195,267	4	48,817	22,10	,00*	1-3; 1-4; 1-5; 2-3; 2-4; 2-5
	12-13	359	3,22	,96	Grupiçi	3794,531	1718	2,209			
	14-15	671	3,94	,88	Toplam	3989,798	1722				
	16-17	424	3,95	,82							
	18-19	52	3,92	,88							
Rahatlıktan feragat etme boyutu	10-11	217	3,17	,92	Gruplararası	195,267	4	23,659	11,07	,00*	1-3; 1-4; 2-3; 2-4
	12-13	359	3,24	,91	Grupiçi	3794,531	1718	2,137			
	14-15	671	3,72	,85	Toplam	3989,798	1722				
	16-17	424	3,65	,93							
	18-19	52	3,18	,97							
İletişim kuramama boyutu	10-11	217	3,43	,89	Gruplararası	172,700	4	43,175	15,90	,00*	1-3; 1-4; 2-3; 2-4
	12-13	359	3,60	,87	Grupiçi	4662,446	1718	2,714			
	14-15	671	4,20	,89	Toplam	4835,146	1722				
	16-17	424	4,20	,88							
	18-19	52	3,90	,82							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	10-11	217	2,35	,84	Gruplararası	47,267	4	11,817	6,02	,00*	1-3; 1-4; 2-3; 2-4
	12-13	359	2,38	,94	Grupiçi	3367,252	1718	1,960			
	14-15	671	2,73	,74	Toplam	3414,519	1722				
	16-17	424	2,69	,71							
	18-19	52	2,36	,85							
Genel nomofobi algısı	10-11	217	3,06	,88	Gruplararası	115,141	4	28,785	18,77	,00*	1-3; 1-4; 2-3; 2-4
	12-13	359	3,13	,94	Grupiçi	2634,629	1718	1,534			
	14-15	671	3,66	,82	Toplam	2749,770	1722				
	16-17	424	3,63	,92							
	18-19	52	3,34	,94							

*p<0,05

1.10-11 2.12-13 3.14-15 4.16-17 5. 18-19

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda yaşlarına göre bilgiye erişememe ($F_{(4-1718)}= 22,10$; $p<0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(4-1718)}= 11,07$; $p<0,05$), iletişim kuramama ($F_{(4-1718)}= 15,90$; $p<0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(4-1718)}= 6,02$; $p<0,05$) ve nomofobi genel algılarının ($F_{(4-1718)}= 18,77$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılık gösteren grupların tespit etmek için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonunda bilgiye erişememe boyutunda farklılık 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,25$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=3,94$) arasında, 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,25$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=3,95$) arasında, 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,25$) yaşları 18-19 olan öğrenciler ($\bar{X}_{18-19 \text{ yaş}}=3,92$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,22$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=3,94$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,22$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=3,95$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,22$) yaşları 18-19 olan öğrenciler ($\bar{X}_{18-19 \text{ yaş}}=3,92$) arasında farklılık olup büyük yaştaki öğrenciler lehine yüksektir.

Rahatlıktan feragat etme boyutunda farklılık 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,17$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=3,72$) arasında, 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,17$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=3,65$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,24$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=3,72$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,24$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=3,65$) arasında farklılık olup 14-15 ve 16-17 yaştaki öğrenciler lehine yüksektir.

İletişim kuramama boyutunda farklılık 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,43$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=4,20$) arasında, 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,43$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=4,20$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,60$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=4,20$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,60$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=4,20$) arasında farklılık olup 14-15 ve 16-17 yaştaki öğrenciler lehine yüksektir.

Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutunda farklılık 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=2,35$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=2,73$) arasında, 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=2,35$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=2,69$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=2,38$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=2,73$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=2,38$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=2,69$) arasında farklılık olup 14-15 ve 16-17 yaştaki öğrenciler lehine yüksektir.

Nomofobi genel algılarında farklılık 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,06$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=3,66$) arasında, 10-11 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{10-11 \text{ yaş}}=3,06$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=3,63$)

arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,130$) yaşları 14-15 olan öğrenciler ($\bar{X}_{14-15 \text{ yaş}}=3,66$) arasında, 12-13 yaşlardaki öğrencilerle ($\bar{X}_{12-13 \text{ yaş}}=3,13$) yaşları 16-17 olan öğrenciler ($\bar{X}_{16-17 \text{ yaş}}=3,63$) arasında farklılık olup 14-15 ve 16-17 yaştaki öğrenciler lehine yüksektir.

Özetle öğrencilerin nomofobi algılarının yaşa göre 14-15 ve 16-17 yaşlarındaki öğrenciler lehine yüksek olduğu görülürken daha küçük öğrencilerin ve 18-19 yaş grubu öğrencilerinin de üst öğrenime hazırlık yaptıkları için daha kontrollü oldukları ve bu nedenle de nomofobi düzeyleri arasında farklılık olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin kendilerine ait oda durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Kendilerine Ait Oda Durumuna Göre Analizi

	Oda durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bilgiye erişememe boyutu	Var	1456	3,71	,66	1721	,33	,73
	Yok	267	3,68	,57			
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Var	1456	3,52	,91	1721	,05	,96
	Yok	267	3,51	,53			
İletişim kuramama boyutu	Var	1456	3,95	,67	1721	-1,18	,23
	Yok	267	4,08	,68			
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Var	1456	2,58	,95	1721	-,37	,70
	Yok	267	2,62	,54			
Nomofobi genel algı	Var	1456	3,45	,99	1721	-,48	,63
	Yok	267	3,49	,71			

* $p<0,05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda kendilerine ait oda durumlarına göre bilgiye erişememe ($t_{(1721)}= ,33$; $p>0,05$), rahatlıktan feragat etme ($t_{(1721)}= ,05$; $p>0,05$), iletişim kuramama ($t_{(1721)}= -1,18$; $p>0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($t_{(1721)}= -,37$; $p>0,05$) ve nomofobi genel algısının ($t_{(1721)}= -,48$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğrencilerin kendilerine ait oda olması veya olmasına göre nomofobi düzeylerinin değişiklik göstermediği ve öğrencilerin nomofobi seviyelerinin benzere olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin evde yaşayan insan sayısına göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Evde Yaşayan İnsan Sayısına Göre Analizi

	Evdeki insan sayısı	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	2	73	4,20	,45	Gruplararası	21,812	4	5,453	2,36	,05	-
	3	321	3,78	,55	Grupiçi	3967,986	1718	2,310			
	4	852	3,67	,52	Toplam	3989,798	1722				
	5	386	3,67	,49							
	6 >	91	3,61	,55							
Rahatlıktan feragat etme boyutu	2	73	3,70	,46	Gruplararası	4,699	4	1,175	,53	,70	-
	3	321	3,52	,47	Grupiçi	3760,864	1718	2,189			
	4	852	3,52	,46	Toplam	3765,563	1722				
	5	386	3,50	,50							
	6 >	91	3,37	,49							
İletişim kuramama boyutu	2	73	4,45	,61	Gruplararası	23,426	4	5,857	2,09	,08	-
	3	321	3,95	,70	Grupiçi	4811,720	1718	2,801			
	4	852	3,91	,70	Toplam	4835,146	1722				
	5	386	4,06	,60							
	6 >	91	3,89	,65							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	2	73	2,71	,62	Gruplararası	3,957	4	,989	,49	,73	-
	3	321	2,50	,37	Grupiçi	3410,562	1718	1,985			
	4	852	2,59	,39	Toplam	3414,519	1722				
	5	386	2,63	,40							
	6 >	91	2,60	,47							
Genel nomofobi algısı	2	73	3,78	,31	Gruplararası	8,666	4	2,166	1,35	,24	-
	3	321	3,45	,28	Grupiçi	2741,105	1718	1,596			
	4	852	3,43	,26	Toplam	2749,770	1722				
	5	386	3,48	,21							
	6 >	91	3,38	,29							

* $p<0,05$ 1.2 2.3 3.4 4.5 5. 6 ve daha fazla

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda evde yaşayan insan sayılarına göre bilgiye erişememe ($F_{(4-1718)}= 2,36$; $p>0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(4-1718)}= ,53$; $p>0,05$), iletişim kuramama ($F_{(4-1718)}= 2,09$; $p>0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(4-1718)}= ,49$; $p>0,05$) ve nomofobi genel algılarının ($F_{(4-1718)}= 1,35$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğrencilerin kaldıkları evde yaşayan kişi sayılarına göre nomofobi düzeylerinin farklılık göstermediği aksine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin okul türlerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Analizi

	Okul türü	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
Bilgiye erişememe boyutu	Ortaokul	536	3,25	,44	Gruplararası	198,857	5	39,771	18,01	,00*	1-2;	
	A. L.	742	3,94	,48	Grupiçi	3790,941	1717	2,208				1-3;
	S. Bil.	117	4,22	,39	Toplam	3989,798	1722					1-4;
	Fen L.	115	3,77	,53								1-6;
	BİLSEM	61	3,31	,55								2-5;
	MTAL	152	3,91	,63								3-5
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Ortaokul	536	3,21	,41	Gruplararası	93,445	5	18,689	8,73	,00*	1-3; 1-4;	
	A. L.	742	3,72	,52	Grupiçi	3672,119	1717	2,139				4; 1-6
	S. Bil.	117	3,64	,42	Toplam	3765,563	1722					
	Fen L.	115	3,44	,30								
	BİLSEM	61	3,18	,26								
	MTAL	152	3,70	,51								
İletişim kuramama boyutu	Ortaokul	536	3,56	,69	Gruplararası	217,716	5	43,543	16,19	,00*	1-2; 1-3;	
	A. L.	742	4,22	,62	Grupiçi	4617,430	1717	2,689				1-6;
	S. Bil.	117	4,47	,53	Toplam	4835,146	1722					2-4; 2-5;
	Fen L.	115	3,64	,56								3-4;
	BİLSEM	61	3,34	,79								3-5; 4-6;
	MTAL	152	4,29	,68								6; 5-6
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Ortaokul	536	2,36	,32	Gruplararası	84,026	5	16,805	8,66	,00*	1-2; 1-3;	
	A. L.	742	2,72	,43	Grupiçi	3330,493	1717	1,940				4-6;
	S. Bil.	117	2,61	,44	Toplam	3414,519	1722					2-4;
	Fen L.	115	2,26	,26								4-6
	BİLSEM	61	2,48	,26								
	MTAL	152	3,04	,51								
Genel nomofobi algısı	Ortaokul	536	3,11	,24	Gruplararası	130,815	5	26,163	17,15	,00*	1-2; 1-3;	
	A. L.	742	3,66	,23	Grupiçi	2618,956	1717	1,525				1-6;
	S. Bil.	117	3,75	,17	Toplam	2749,770	1722					2-4; 2-5;
	Fen L.	115	3,27	,11								3-4;
	BİLSEM	61	3,08	,21								3-5; 4-6;
	MTAL	152	3,76	,32								6; 5-6

*p<0,05

1.Ortaokul 2.Anadolu Lisesi (A. L.) 3.Sosyal Bilimler 4. Fen lisesi 5. BİLSEM
6. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda okul türlerine göre bilgiye erişememe ($F_{(5-1717)}= 18,01$; $p<0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(5-1717)}= 8,73$; $p<0,05$), iletişim kuramama ($F_{(5-1717)}= 16,19$; $p<0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(5-1717)}= 8,66$; $p<0,05$), ve nomofobi genel algılarının ($F_{(5-1717)}= 17,15$; $p<0,05$), anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılık gösteren grupların tespit etmek için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonunda bilgiye erişememe boyutunda farklılık ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,25$) Anadolu liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{AL}=3,94$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,25$); Sosyal Bilimler öğrencileri ($\bar{X}_{SB}=4,22$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,25$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL}=3,77$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,25$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL}=3,91$) arasında, AL öğrencileriyle ($\bar{X}_{AL}=3,94$) BİLSEM öğrencileri ($\bar{X}_{BİLSEM}=3,31$) arasında, Sosyal Bilimler öğrencileriyle ($\bar{X}_{SB}=4,22$) BİLSEM öğrencileri ($\bar{X}_{BİLSEM}=3,31$) arasında ve Ortaokul ve BİLSEM öğrencileri lehine daha düşük düzeydedir. Bu durum ortaokul ve BİLSEM öğrencilerinin bilgiye erişememe boyutunda nomofobi düzeylerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Rahatlıktan feragat etme boyutunda ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,21$); Sosyal Bilimler öğrencileri ($\bar{X}_{SB}=3,64$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,21$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL}=3,44$) arasında ve ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,21$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL}=3,70$) arasında farklılık görüldüğü ve ortaokul öğrencileri lehine düşük olduğu görülmüştür. Bulgular ortaokul öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin daha düşük olduğunu orta koymaktadır.

İletişim kuramama boyutunda ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,56$) Anadolu liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{AL}=4,22$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,56$) Sosyal Bilimler öğrencileri ($\bar{X}_{SB}=4,47$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O=3,56$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL}=4,29$) arasında, AL öğrencileriyle ($\bar{X}_{AL}=4,22$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL}=3,64$) arasında, AL öğrencileriyle ($\bar{X}_{AL}=4,22$) BİLSEM öğrencileri ($\bar{X}_{BİLSEM}=3,34$) arasında, Sosyal Bilimler öğrencileriyle ($\bar{X}_{SB}=4,47$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL}=3,64$) arasında, Sosyal Bilimler öğrencileriyle ($\bar{X}_{SB}=4,47$) BİLSEM öğrencileri ($\bar{X}_{BİLSEM}=3,34$) arasında, Fen liseleri öğrencileriyle ($\bar{X}_{FL}=3,64$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL}=4,29$) arasında, BİLSEM öğrencileriyle ($\bar{X}_{BİLSEM}=3,34$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL}=4,29$) arasında

farklılık görüldüğü ve ortaokul, fen liseleri ve BİLSEM öğrencileri lehine daha düşük ölçülmüştür. Bulgular ortaokul, fen liseleri ve BİLSEM öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin daha düşük olduğunu orta koymaktadır.

Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutunda ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O = 2,36$) Anadolu liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{AL} = 2,72$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O = 2,36$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL} = 3,04$) arasında, Anadolu liseleri öğrencileriyle ($\bar{X}_{AL} = 2,72$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL} = 2,26$) arasında, Fen liseleri öğrencileriyle ($\bar{X}_{FL} = 2,26$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL} = 3,04$) arasında farklılık görülmüş ve farkın ortaokul ve fen lisesi öğrencileri lehine düşük olduğu görülmüştür. Bulgular ortaokul ve fen liseleri öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin daha düşük olduğunu orta koymaktadır.

Genel nomofobi algılarının ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O = 3,11$) Anadolu liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{AL} = 3,66$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O = 3,11$) Sosyal Bilimler öğrencileri ($\bar{X}_{SB} = 3,75$) arasında, ortaokul öğrencileriyle ($\bar{X}_O = 3,11$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL} = 3,76$) arasında, Anadolu liseleri öğrencileriyle ($\bar{X}_{AL} = 3,66$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL} = 3,27$) arasında, Anadolu liseleri öğrencileriyle ($\bar{X}_{AL} = 3,66$) BİLSEM öğrencileri ($\bar{X}_{BİLSEM} = 3,08$) arasında, Sosyal Bilimler öğrencileriyle ($\bar{X}_{SB} = 3,75$) Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL} = 3,27$) arasında, Sosyal Bilimler öğrencileriyle ($\bar{X}_{SB} = 3,75$) BİLSEM öğrencileri ($\bar{X}_{BİLSEM} = 3,08$) arasında, Fen liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{FL} = 3,27$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL} = 3,76$) arasında, BİLSEM öğrencileriyle ($\bar{X}_{BİLSEM} = 3,08$) MTAL liseleri öğrencileri ($\bar{X}_{MTAL} = 3,76$) arasında farklılık görüldüğü ve farkın ortaokul, fen liseleri ve BİLSEM'de öğrenim gören öğrenciler lehine düşük olduğu görülmektedir. Bulgular ortaokul fen liseleri ve BİLSEM öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin daha düşük olduğunu orta koymaktadır.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin sınıf seviyelerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Analizi

	Sınıf	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark								
Bilgiye erişememe boyutu	5. sınıf	104	3,51	,58	Gruplararası	232,935	7	33,276	15,19	,00*	1-6; 2-5; 2-6; 2-7; 2-8; 3-5; 3-6; 3-7; 3-8; 4-5; 4-6; 4-7; 4-8								
	6. sınıf	178	3,04	,45															
	7. sınıf	135	3,29	,42															
	8. sınıf	160	3,22	,34															
	9. sınıf	402	3,84	,47															
	10. sınıf	318	4,17	,44															
	11. sınıf	294	3,90	,52															
	12. sınıf	132	3,83	,61															
	5. sınıf	104	3,20	,49								Gruplararası	136,599	7	19,514	9,22	,00*	1-6; 2-5; 2-6; 2-7; 3-7; 4-5; 4-6; 4-7	
	6. sınıf	178	3,10	,36															
	7. sınıf	135	3,39	,44															
	8. sınıf	160	3,12	,32															
9. sınıf	402	3,65	,49																
10. sınıf	318	3,88	,47																
11. sınıf	294	3,68	,45																
12. sınıf	132	3,25	,50																
İletişim kuramama boyutu	5. sınıf	104	3,53	,73	Gruplararası	217,356	7	31,051	11,53	,00*	1-5; 1-6; 1-7; 2-5; 2-6; 2-7; 3-6; 4-5; 4-6; 4-7								
	6. sınıf	178	3,29	,68															
	7. sınıf	135	3,74	,56															
	8. sınıf	160	3,62	,70															
	9. sınıf	402	4,16	,65															
	10. sınıf	318	4,36	,63															
	11. sınıf	294	4,24	,51															
	12. sınıf	132	3,79	,75															
	Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	5. sınıf	104	2,48								,44	Gruplararası	64,690	7	9,241	4,73	,00*	2-5; 2-6; 4-5; 4-6
		6. sınıf	178	2,31								,19							
		7. sınıf	135	2,42								,41							
		8. sınıf	160	2,28								,27							
9. sınıf		402	2,71	,44															
10. sınıf		318	2,85	,46															
11. sınıf		294	2,65	,41															
12. sınıf		132	2,46	,37															
Genel nomofobi algısı		5. sınıf	104	3,18	,36	Gruplararası	147,079	7	21,011	13,84	,00*	1-5; 1-6; 1-7; 2-5; 2-6; 2-7; 3-6; 3-7; 4-5; 4-6; 4-7; 5-8							
		6. sınıf	178	2,95	,20														
		7. sınıf	135	3,23	,24														
		8. sınıf	160	3,08	,19														
	9. sınıf	402	3,61	,27															
	10. sınıf	318	3,83	,21															
	11. sınıf	294	3,63	,13															
	12. sınıf	132	3,33	,29															
	*p<0,05	1.5. sınıf		2.6. sınıf									3.7. sınıf		4. 8. sınıf		5. 9. sınıf		6.10. sınıf

7.11. Sınıf

8.12. sınıf

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda sınıf seviyelerine göre bilgiye erişememe ($F_{(7-1715)}= 15,19; p<0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(7-1715)}= 9,22; p<0,05$), iletişim kuramama ($F_{(7-1715)}= 11,53; p<0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(7-1715)}= 4,73; p<0,05$), ve nomofobi genel algılarının ($F_{(7-1715)}= 13,84; p<0,05$), anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılık gösteren grupların tespit etmek için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonunda bilgiye erişememe boyutunda farklılık 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,51$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,17$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,04$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,84$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,04$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,17$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,04$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,90$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,04$) 12. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{12}=3,83$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,29$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,84$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,29$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,17$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,29$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,90$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,29$) 12. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{12}=3,83$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,22$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,84$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,22$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,17$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,22$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,90$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,22$) 12. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{12}=3,83$) arasında farklılık görülmektedir ve fark liselerde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri lehine yüksektir.

Rahatlıktan feragat etme boyutunda 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,20$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,88$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,10$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,65$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,10$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,88$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,10$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,68$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,39$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,68$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,12$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,65$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,12$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,88$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,12$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,68$) arasında fark görülmektedir ve ortaokul sınıflarına göre 9, 10 ve 11. Sınıf öğrencileri lehine yüksektir.

İletişim kuramama boyutunda 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,53$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=4,16$) arasında, 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,53$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,36$) arasında, 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,53$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=4,24$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,29$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=4,16$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,29$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,36$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=3,29$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=4,24$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,74$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,36$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,62$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=4,16$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,62$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=4,36$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,12$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=4,24$) arasında, farklılık görülmektedir ve fark liselerde öğrenim gören 9, 10 ve 11. Sınıf öğrencileri lehine yüksektir.

Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutunda 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=2,21$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=2,71$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=2,21$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=2,85$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=2,28$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=2,71$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=2,28$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=2,85$) arasında fark vardır ve fark 9, ve 10. Sınıf öğrencileri lehine yüksektir.

Genel nomofobi algıları farklılık 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,18$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=2,61$) arasında, 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,18$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,83$) arasında, 5. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_5=3,18$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,63$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=2,95$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,61$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=2,95$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,83$) arasında, 6. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_6=2,95$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,63$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,23$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,83$) arasında, 7. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_7=3,23$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,63$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,08$) 9. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_9=3,61$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,08$) 10. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{10}=3,83$) arasında, 8. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_8=3,08$) 11. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{11}=3,63$) arasında, 9. Sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}_9=3,61$) 12. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{12}=3,33$) arasında farklılık görülmektedir ve fark liselerde öğrenim gören 9, 10 ve 11. Sınıf öğrencileri lehine yüksektir.

Özetle ortaokullardaki sınıflara göre liselerdeki sınıfların nomofobi düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi ortaokul ve 12. Sınıf öğrencilerinin telefon kullanımlarının daha az olmasıdır.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin kullandıkları ağ sayısına göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Kullandıkları Sosyal Ağ Sayısına Göre Analizi

	Ağ sayısı	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	Yok	106	2,78	,98	Gruplararası	274,619	7	39,231	18,11	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 1-8; 2-4; 2-5; 2-6; 2-8; 3-4; 3-5; 3-6; 3-8; 4-6
	1	350	3,41	,78	Grupiçi	3715,179	1715	2,166			
	2	438	3,51	,46	Toplam	3989,798	1722				
	3	362	3,88	,47							
	4	211	4,04	,97							
	5	122	4,40	,52							
	6	56	4,00	,80							
	7>	78	4,40	,72							
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Yok	106	2,69	,73	Gruplararası	262,043	7	37,435	18,32	,00*	1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 1-8; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 2-8; 3-4; 3-5; 3-6; 3-7; 3-8
	1	350	3,11	,82	Grupiçi	3503,520	1715	2,043			
	2	438	3,38	,67	Toplam	3765,563	1722				
	3	362	3,75	,62							
	4	211	3,75	,50							
	5	122	4,06	,96							
	6	56	4,26	,77							
	7>	78	4,10	,72							
İletişim kuramama boyutu	Yok	106	2,88	,66	Gruplararası	238,780	7	34,111	12,72	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 1-8; 2-4; 2-5; 2-6; 2-8
	1	350	3,68	,95	Grupiçi	4596,366	1715	2,680			
	2	438	3,92	,91	Toplam	4835,146	1722				
	3	362	4,12	,67							
	4	211	4,32	,87							
	5	122	4,36	,84							
	6	56	4,26	,76							
	7>	78	4,53	,72							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Yok	106	2,13	,91	Gruplararası	151,417	7	21,631	11,36	,00*	1-4; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 1-8; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 2-8; 3-6; 37-; 3-8; 4-8
	1	350	2,31	,88	Grupiçi	3263,102	1715	1,903			
	2	438	2,44	,72	Toplam	3414,519	1722				
	3	362	2,68	,76							
	4	211	2,73	,62							
	5	122	3,09	,67							
	6	56	3,23	,80							
	7>	78	3,22	,68							
Genel nomofobi algısı	Yok	106	2,63	,78	Gruplararası	215,241	7	30,749	20,80	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 1-8; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 2-8; 3-4; 3-5; 3-6; 3-7; 3-8
	1	350	3,14	,96	Grupiçi	2534,529	1715	1,478			
	2	438	3,34	,70	Toplam	2749,770	1722				
	3	362	3,62	,67							
	4	211	3,72	,86							
	5	122	3,98	,98							
	6	56	3,95	,67							
	7>	78	4,07	,69							

*p<0,05

1.Yok

2.1

3.2

4.3

5.4

6.5

7.6

8.7>

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda kullandıkları ağ sayılarına göre bilgiye erişememe ($F_{(7-1715)}= 18,11$; $p<0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(7-1715)}= 18,32$; $p<0,05$), iletişim kuramama ($F_{(7-1715)}= 12,72$; $p<0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(7-1715)}= 11,36$; $p<0,05$), ve nomofobi genel algılarının ($F_{(7-1715)}= 20,80$; $p<0,05$), anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılık gösteren grupların tespit etmek için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları yukarıda tablo 10'da detaylarıyla verilmiştir. Bütün boyutlarda sosyal ağ kullanmayanlarla sosyal ağ kullananlar arasında fark bulunmuştur. Bunun yanında sosyal ağ sayısı 1, 2 ve 3 olanların hem birbirleri ile hem de 4, 5, 6 ve 7 ve üzeri olanlarla aralarında fark görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları sosyal ağ sayısı arttıkça nomofobi düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Buna göre sosyal ağ kullanım sayısı arttıkça nomofobi sayısının da arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin günlük telefonda geçen süreye göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Günlük Telefonda Geçen Süreye Göre Analizi

	Süre	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	1 saat <	394	2,99	,77	Gruplararası Grupiçi Toplam	397,793	6	66,299	31,67	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 3-5; 3-6; 3-7; 4-6; 4-7
	2 saat	402	3,49	,82		3592,005	1716	2,093			
	3 saat	346	3,92	,92		3989,798	1722				
	4 saat	252	4,06	,97							
	5 saat	159	4,29	,82							
	6 saat	60	4,43	,83							
	7 saat >	110	4,33	,67							
Rahatlıktan feragat etme boyutu	1 saat <	394	2,87	,74	Gruplararası Grupiçi Toplam	421,495	6	70,249	36,04	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 3-5; 3-6; 3-7; 4-6; 4-7
	2 saat	402	3,26	,92		3344,068	1716	1,949			
	3 saat	346	3,62	,82		3765,563	1722				
	4 saat	252	3,80	,96							
	5 saat	159	4,07	,98							
	6 saat	60	4,45	,94							
	7 saat >	110	4,49	,86							
İletişim kuramama boyutu	1 saat <	394	3,32	,84	Gruplararası Grupiçi Toplam	322,127	6	53,688	20,41	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7
	2 saat	402	3,78	,77		4513,020	1716	2,630			
	3 saat	346	4,21	,68		4835,146	1722				
	4 saat	252	4,31	,75							
	5 saat	159	4,37	,95							
	6 saat	60	4,56	,88							
	7 saat >	110	4,61	,77							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	1 saat <	394	2,18	,76	Gruplararası Grupiçi Toplam	272,104	6	45,351	24,76	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 3-5; 3-6; 3-7; 4-7
	2 saat	402	2,30	,93		3142,415	1716	1,831			
	3 saat	346	2,59	,55		3414,519	1722				
	4 saat	252	2,80	,78							
	5 saat	159	3,12	,68							
	6 saat	60	3,26	,84							
	7 saat >	110	3,49	,87							
Genel nomofobi algısı	1 saat <	394	2,86	,76	Gruplararası Grupiçi Toplam	335,389	6	55,898	39,72	,00*	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7; 3-5; 3-6; 3-7; 4-7
	2 saat	402	3,22	,65		2414,382	1716	1,407			
	3 saat	346	3,60	,70		2749,770	1722				
	4 saat	252	3,75	,69							
	5 saat	159	3,97	,70							
	6 saat	60	4,18	,92							
	7 saat >	110	4,24	,60							

*p<0,05

1.1 saat ve daha az 2.2 saat 3.3 saat 4. 4 saat 5. 5 saat 6.6 saat 7.7 saat ve daha fazla

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda günlük telefonda geçen süreye göre bilgiye erişememe ($F_{(6-1716)}= 31,67$; $p<0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(6-1716)}= 36,04$; $p<0,05$), iletişim kuramama ($F_{(6-1716)}= 20,41$; $p<0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(6-1716)}= 24,76$; $p<0,05$) ve nomofobi genel algılarının ($F_{(6-1716)}= 39,72$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Farklılık gösteren grupların tespit etmek için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları yukarıda tablo 11’de detaylarıyla verilmiştir. Bütün boyutlarda günlük telefonda geçen süresi 1 saatten az, 2 ve 3 saat olan öğrenciler arasında ve 1 saatten az, 2 ve 3 saat olan öğrencilerle 4, 5, 6 ve 7 saat ve üstü olan öğrenciler arasında fark bulunmuştur. Öğrencilerin günlük kullanım süresi arttıkça nomofobi düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin ailenin aylık gelirine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Analizi

	Gelir	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu		123	3,65	,87	Gruplararası	13,123	6	2,187	,94	,46	-
	Belirtmek istemiyor	373	3,64	,89	Grupiçi	3976,675	1716	2,317			
	Toplam				Toplam	3989,798	1722				
	Asgari ücret ve daha az	547	3,79	,52							
	5500-10000										
	11000-15000	331	3,79	,75							
	16-20 bin										
	21-25 bin	179	3,60	,57							
	26 bin ve üzeri	77	3,55	,57							
		93	3,59	,69							
Rahatlıktan feragat etme boyutu		123	3,51	,53	Gruplararası	19,570	6	3,262	1,49	,17	-
	Belirtmek istemiyor	373	3,35	,46	Grupiçi	3745,993	1716	2,183			
	Toplam				Toplam	3765,563	1722				
	Asgari ücret ve daha az	547	3,57	,91							
	5500-10000										
	11000-15000	331	3,63	,58							
	16-20 bin										
	21-25 bin	179	3,41	,48							
	26 bin ve üzeri	77	3,52	,47							
		93	3,65	,89							
İletişim kuramama boyutu		123	3,88	,83	Gruplararası	13,521	6	2,253	,80	,56	-
	Belirtmek istemiyor	373	3,85	,90	Grupiçi	4821,625	1716	2,810			
	Toplam				Toplam	4835,146	1722				
	Asgari ücret ve daha az	547	4,01	,76							
	5500-10000										
	11000-15000	331	4,09	,93							
	16-20 bin										
	21-25 bin	179	4,00	,65							
	26 bin ve üzeri	77	4,02	,80							
		93	3,86	,84							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu		123	2,58	,81	Gruplararası	7,769	6	1,295	,65	,68	-
	Belirtmek istemiyor	373	2,53	,76	Grupiçi	3406,750	1716	1,985			
	Toplam				Toplam	3414,519	1722				
	Asgari ücret ve daha az	547	2,59	,73							
	5500-10000										
	11000-15000	331	2,71	,76							
	16-20 bin										
	21-25 bin	179	2,56	,92							
	26 bin ve üzeri	77	2,48	,80							
		93	2,53	,85							
Genel nomofobi algısı		123	3,42	,75	Gruplararası	10,122	6	1,687	1,05	,38	-
	Belirtmek istemiyor	373	3,35	,74	Grupiçi	2739,648	1716	1,597			
	Toplam				Toplam	2749,770	1722				
	Asgari ücret ve daha az	547	3,50	,68							
	5500-10000										
	11000-15000	331	3,57	,65							
	16-20 bin										
	21-25 bin	179	3,41	,80							
	26 bin ve üzeri	77	3,42	,66							
		93	3,42	,93							

*p<0,05

1.1 saat ve daha az 2.2 saat 3.3 saat 4. 4 saat 5. 5 saat 6.6 saat 7.7 saat ve daha fazla

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda ailenin aylık gelir düzeyine göre bilgiye erişememe ($F_{(6-1716)} = ,94$; $p > 0,05$), rahatlıktan feragat etme ($F_{(6-1716)} = 1,49$; $p > 0,05$), iletişim kuramama ($F_{(6-1716)} = ,80$; $p > 0,05$), çevrimiçi bağlantıyı kaybetme ($F_{(6-1716)} = ,65$; $p > 0,05$) ve nomofobi genel algılarının ($F_{(6-1716)} = 1,05$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin

nomofobi düzeyleri farklılaşmamaktadır. Bu durum aynı zamanda nomofobi seviyelerinin aile gelirlerine göre değişiklik göstermediğini de ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin nomofobi düzeyleri büyük ölçüde ve genel olarak orta düzeydedir ve en yüksek düzey iletişim kuramam boyutundadır. Bunu sırasıyla bilgiye erişememe ve rahatlıktan feragat etme boyutları izlemiştir. En düşük ortalama ise “Hafif” derecesinde çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutundadır. Bu durum sevindirici görülmekle birlikte tedbir alma gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin kendisine ait oda durumu, evde yaşayan insan sayısı ve ailenin aylık gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf ve kullandıkları sosyal ağ sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Cinsiyetlerine göre bütün boyutlarda ve genel olarak kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde nomofobi yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin yaşlarına göre nomofobi düzeylerinin diğer yaşlara göre 14-15 ve 16-17 yaşlarındaki öğrenciler lehine yüksek olduğu görülürken daha küçük öğrencilerin ve 18-19 yaş grubu öğrencilerinin de üst öğrenime hazırlık yaptıkları için daha kontrollü oldukları ve bu nedenle de nomofobi düzeylerinin düşük olduğundan dolayı farklılık görülmektedir.

Öğrencilerden ortaokul fen liseleri ve BİLSEM öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre nomofobi düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin daha küçük olmaları Fen liseleri ve BİLSEM öğrencilerinin de bilinçli, zeki ve üstün yetenekli öğrenciler olmalarından dolayı nomofobi düzeyleri diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha düşük çıkmıştır.

Sınıf seviyelerine göre ortaokullardaki sınıflara göre 12. Sınıflar hariç liselerdeki sınıfların nomofobi düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi ortaokul ve 12. Sınıf öğrencilerinin telefon kullanımlarının daha az olmasıdır. Ortaokul öğrencilerinin daha az ve kontrollü telefon kullandıkları ve 12. Sınıfların da üst öğrenim sınavı nedeniyle telefon kullanımlarının diğer öğrencilerden daha az olmasıdır.

Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda sosyal ağ kullanmayanlarla sosyal ağ kullananlar arasında fark bulunmuştur. Bunun yanında sosyal ağ sayısı 1, 2 ve 3 olanların hem birbirleri ile hem de 4, 5, 6, 7 ve üzeri olanlarla aralarında fark görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları sosyal ağ sayısı arttıkça nomofobi düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Buna göre sosyal ağ kullanım sayısı arttıkça nomofobi sayısının da arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin nomofobi düzeylerinin bütün boyutlarda günlük telefonda geçen süresi 1 saatten az, 2 ve 3 saat olan öğrenciler arasında ve 1 saatten az, 2 ve 3 saat olan öğrencilerle 4, 5, 6, 7 saat ve üstü olan öğrenciler arasında fark bulunmuştur. Öğrencilerin günlük kullanım süresi arttıkça nomofobi düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Öneriler;

1. Öğrencilerin nomofobi düzeyleri orta düzeydedir ve acilen kontrol altına almak için tedbir alınmalı ve bilinçlendirme eğitimleri yapılabilir.
2. Nomofobi ile ilgili aile eğitimleri ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Öğrencilerin kullandıkları sosyal ağ sayısının bilinçli kullanım ile azaltılması sağlanabilir.
4. Öğrencilerin günlük telefonda geçirdikleri sürenin azaltılması için bilinçlendirme ve farkındalıkları hem aile hem öğrencilere kazandırılabilir.
5. Bu konuda kamuoyu başta olmak üzere kamuoyunu bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akhoroz, M. (2019). *Examining The Relationship Between Personality Traits And Nomophobia Among Preservice Teachers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilgisayar Eğitimi ve Öğretimi Teknoloji Bölümü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Akıllı, G. & Gezgin, D. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (40), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/26849/282358>

Akun, A. ve Andreani, W. (2017). Powerfully technologized, powerlessly connected: The psychosemiotics of nomophobia. In *2017 10th International Conference on Human System Interactions (HSI)* (pp. 306-310). IEEE.

Apak, E. ve Yaman, Ö. M. (2019). Üniversite öğrencilerinde nomofobi yaygınlığı ve nomofobi ile sosyal fobi arasındaki ilişki: Bingöl Üniversitesi örnekleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 611-629. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0078>.

Arpaci, I. (2019). Culture and nomophobia: The role of vertical versus horizontal collectivism in predicting nomophobia. *Information Development*. 35(1). 96-106. Doi: 10.1177/0266666917730119.

- Ayar, D., Gerçeker, G. Ö., Özdemir, E. Z. ve Bektas, M. (2018). The effect of problematic internet use, social appearance anxiety, and social media use on nursing students' nomophobia levels. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 36(12), 589-595.
- Bak, G. (2019). X, Y ve Z Kuşağında Nomofobi: Nitel Bir Araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(5): 288-302.
- Bartwal, J. ve Nath, B. (2020). Evaluation of nomophobia among medical students using smartphone in north India. *Medical Journal Armed Forces India*, 76(4), 451-455.
- Bhattacharya, S., Bashar, M. A., Srivastava, A. ve Singh, A. (2019). Nomophobia: No mobile phone phobia. *Journal of family medicine and primary care*, 8(4), 1297.
- Bragazzi, N. L., and Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management* (7), 155–160. doi:10.2147/PRBM.S41386
- Buctot, D. B., Kim, N., & Kim, S. H. (2020). The role of nomophobia and smartphone addiction in the lifestyle profiles of junior and senior high school students in the philippines. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3571366>
- Bülbül, H., Tunç, T. (2018). Telefon ve Oyun Bağımlılığı: Ölçek İncelemesi, Başlama Yaşı ve Başarıyla İlişkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9 (21): 1-13.
- Büyükçolpan, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, depresyon ve algılanan sosyal destek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara
- Cabı, E. ve Alp, D. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Caponnetto, P., Inguscio, L., Valeri, S., Maglia, M., Polosa, R., Lai, C. ve Mazzoni, G. (2021). Smartphone addiction across the lifetime during Italian lockdown for COVID-19. *Journal of addictive diseases*, 1-11.
- Cheng, S. S., Zhang, C. Q. ve Wu, J. Q. (2020). Mindfulness and Smartphone Addiction before Going to Sleep among College Students: The Mediating Roles of Self-Control and Rumination. *Clocks & Sleep*, 2(3), 354-363.
- Çırak, S. N. ve İslim, O. F. (2021). Investigation into Nomophobia amongst Turkish pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1877-1895.
- Daei, A., Ashrafi-Rizi, H. ve Soleymani, M. R. (2019). Nomophobia and health hazards: Smartphone use and addiction among university students. *International journal of preventive medicine*, 10(1).202.
- Darvishi, M., Noori, M., Nazer, M. R., Sheikholeslami, S. ve Karimi, E. (2019). Investigating different dimensions of nomophobia among medical students: a cross-sectional study. *Open access Macedonian journal of medical sciences*, 7(4), 573.
- Demirci, K., Akgönül, M., ve Akpınar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 85–92. doi:10.1556/2006.4.2015.010
- Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A. K., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A. K. ve Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*. 35(2). 339.
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, Ü. ve Deniz, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusunun (Nomofobi) Akademik Başarıya Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 21 (3). 923-936.
- Ergin, Z. E. (2020). *Lise öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Farooqui, I. A., Pore, P. ve Gothankar, J. (2018). Nomophobia: an emerging issue in medical institutions? *Journal of Mental Health*, 27(5), 438-441.
- Gezgin D. M., Şumuer, E., Arslan, O. ve Yıldırım, S. (2017). Öğretmen Adayları Arasında Nomofobi Yaygınlığı: Trakya Üniversitesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1). 86-95.
- Gezgin, D. M., Şahin, Y. L. ve Yıldırım, S. (2017). Sosyal ağ kullanıcılarının nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 7(1). 1-15.

- Göktaş, H. (2019). *Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı, Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Gürbüz, I. B. ve Özkan, G. (2020). What is your level of nomophobia? An investigation of prevalence and level of nomophobia among young people in turkey. *Community mental health journal*, 56(5), 814-822.
- Gürsel, C. (2018). Türk Üniversite Öğrencileri Arasında Cep Telefonu Kullanımı ile İlişkili Belirtiler, *International Journal of Innovative Research in Education*. 5(2): 41-50.
- Hoşgör, H., Taşkın Tandoğan, Ö., Gündüz Hoşgör, D. (2017). Nomofobinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ve okul başarısı üzerindeki etkisi: Sağlık personeli adayları örneği. *The Journal Of Academic Social Sciences*.
- Kaviani, F., Robards, B., Young, K. L. ve Koppel, S. (2020). Nomophobia: Is the Fear of Being without a Smartphone Associated with Problematic Use?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6024.
- King, A. L. S., Valença, A. M. ve Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence?. *Cognitive and Behavioral neurology*, 23(1), 52-54.
- Kuyucu M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: Akıllı telefon (kolik) üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*: 32859
- Lin, C. Y., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2018). Psychometric evaluation of Persian Nomophobia Questionnaire: Differential item functioning and measurement invariance across gender. *Journal of behavioral addictions*, 7(1), 100-108. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.11>
- Louragli, I., Ahami, A., Khadmaoui, A., Mammad, K., & Lamrani, A. C. (2018). Evaluation of the nomophobia's prevalence and its impact on school performance among adolescents in morocco. *Problems of Psychology In The 21st Century*, 12(2), 84-94. <https://doi.org/10.33225/ppc/18.12.84>
- Mengi, A., Singh, A. ve Gupta, V. (2020). An institution-based study to assess the prevalence of Nomophobia and its related impact among medical students in Southern Haryana, India. *Journal of family medicine and primary care*, 9(5), 2303.
- Mir, R. ve Akhtar, M. (2020). Effect of nomophobia on the anxiety levels of undergraduate students. *JPMA*, 70(1492).
- Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., Romero-Rodríguez, J. M. ve Rodríguez-García, A. M. (2020). Nomophobia: impact of cell phone use and time to rest among teacher students. *Heliyon*, 6(5), e04084.
- Nawaz, I., Sultana, I., Amjad, M. J. ve Shaheen, A. (2017). Measuring the enormity of nomophobia among youth in Pakistan. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 2(3), 149-155.
- Osorio-Molina, C., Martos-Cabrera, M. B., Membrive-Jimenez, M. J., Vargas-Roman, K., Martos, N. S., Ortega-Campos, E. ve Gómez-Urquiza, J. L. (2020). Smartphone Addiction, Risk Factors And Its Adverse Effects In Nursing Students: A Systematic Review And Meta-Analysis. *Nurse Education Today*, 104741.98.
- Öz, H. ve Tortop, H. S. (2018). Üniversite Okuyan Genç Yetişkinlerin Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusu (Nomofobi) İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(3): 146-159.
- Özdemir, B., Çakır, O. ve Hussain, I. (2018). Prevalence of Nomophobia among university students: A comparative study of Pakistani and Turkish undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1519-1532.
- Polat, R. (2017). Dijital Hastalık Olarak Nomofobi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 1(2): 164-172.
- Rodríguez-García, A. M., Moreno-Guerrero, A. J. ve Lopez Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual 's growing fear of being without a smartphone a systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 580.
- Schwaiger, E. ve Tahir, R. (2020). Nomophobia and its predictors in undergraduate students of Lahore, Pakistan. *Heliyon*, 6(9), e04837.
- Sırakaya, M. (2018). Ön Lisans Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerinin Akıllı Telefon Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*. 14(2), 714-727.
- Tabachnik, B. G., Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6e éd.). Boston, É.-U. U.: Pearson
- Torrejón, Molina ve Manchego (2020). Nomophobia in University Students. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT. International Journal of Early Childhood*, 12(1), 488-495.

- Türen, U., Erdem, H. & Kalkın, G. (2017). Mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) yayılımı: Türkiye'den üniversite öğrencileri ve kamu çalışanları örnekleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/issue/27536/289670>.
- Yavuz, M., Altan, B., Bayrak, B., Gündüz, M. ve Bolat, N. (2019). The relationships between nomophobia, alexithymia and metacognitive problems in an adolescent population. *The Turkish journal of pediatrics*, 61(3), 345-351.
- Yıldırım, C., Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yıldırım, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yıldırım, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331. <https://doi.org/10.1177/0266666915599025>
- Yıldırım, S. ve Kişioğlu, A.N. (2018). Teknolojinin Getirdiği Yeni Hastalıklar: Nomofobi, Netlessfobi, Fomo. *SDÜ Tıp Fak Dergisi*, 25(4): 473-480.

Yoksullukla Mücadelede Etkisi Tartışılan Sosyal Sermaye Kavramı ve İşlevleri Üzerine Teorik Bir İnceleme *

A Theoretical Analysis on The Concept of Social Capital and Its Functions, The Effect of Which Is Discussed in The Fight Against Poverty

ÖZET

Sosyal Bilimlerde kullanılan kavramların tanımlanması, kullanım alanlarının ve işlevlerinin ortaya konulması; bu kavramların açığa çıkardığı olumlu ve olumsuz dışsallıkların tespit edilmesi, bu kavramların kullanıldığı bilimsel çalışmaların anlaşılabilirliği ve daha fazla kişiye ulaşması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada 1990'lı yıllardan günümüze kadar başta sosyoloji alanı olmak üzere birçok sosyal bilim dalında gün geçtikçe daha fazla sayıda bilimsel çalışmaya konu olan ve günümüzde yoksullukla mücadeledeki etkisi tartışılan "sosyal sermaye" kavramı inceleme konusu edilmiştir. Önce 19.yüzyıl düşünürlerince ardından da Jacobs, Hanifan, ve Loury gibi araştırmacılar tarafından çözümlenen sosyal sermaye kavramına olan ilgi 1980'li yıllardan itibaren Bourdieu ve Coleman gibi sosyologlar ve siyaset bilimci Putnam'ın çalışmaları ile hız kazanmış, ardından bu ilgi sosyal bilimlerin diğer alanlarına da yayılarak çok sayıda çalışmaya konu olmuştur. Sosyal sermaye kavramı, 1980'li yıllardan önce makalelerde anahtar kelime olarak toplamda 20 defa kullanılmasına rağmen, yayınlanan çalışmaların sayısı gittikçe artarak 1991-1995 aralığında 109'a ve 1996-1999 yılları arasında da 103'e yükselmiştir. Dünya Bankası'nın toplumların kalkınmasındaki rolü nedeniyle sosyal sermaye kavramına verdiği önem ve IMF ve UNDP gibi uluslararası kuruluşların kalkınmada bu kavrama attıkları işlevlerin etkisiyle, 2000'li yıllarda kavram, araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmiş ve kavram ile ilgili literatüre yapılan katkıların yükselişi devam etmiştir. Bu çalışma boyunca sosyal sermaye kavramının ifade ettiği sosyal gerçekliğin tarihsel açıdan hangi kavramlarla ifade edildiği, sosyal sermaye kavramını ele alan sosyal bilimcilerin bu kavramı hangi bağlamlarda ele aldığı, sosyal sermaye kavramının ne tür işlevler görebileceği, sosyal sermaye kavramının hangi eleştirilere maruz kaldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sosyal sermayenin ele alındığı akademik çalışmalar, sosyal sermayenin eğitim alanında başarı elde edilmesinde, iş yaşamında iş performansının yükseltilmesinde, fiziksel ve ruhsal sağlığın korunmasında, toplumda suç oranlarının düşürülmesinde, insanların var olan sorunlarına daha uygun çözümler bulunmasında ve bireylerin yaşam memnuniyetlerinin artmasında önemli katkılar sunabileceğini ortaya koymuştur. Öte yandan az gelişmiş ülkelerin yoksullukla mücadelelerinde, bireylerin sosyal sermaye düzeylerini arttıracak projeler geliştirilerek, yoksul bireylerin kendi ayakları üzerinde kalması sağlanabilir. Sosyal sermayesi güçlendirilmiş yoksul bireyler, kendi mevcut durumlarını dönüştürme gücünü kendilerinde bulabilir ve yoksullukla baş etmek için stratejiler geliştirebilirler.

Murat Gümüş¹ 

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Sosyal Sermaye, Sosyoloji, P.Bourdieu, J.Coleman

ABSTRACT

Defining the concepts used in Social Sciences, revealing their usage areas and functions; determining the positive and negative externalities revealed by these concepts is important for the clarity of scientific studies in which these concepts are used and for reaching more people. In this study, the concept of "Social Capital", which has been the subject of more and more scientific studies in many social sciences, especially in the field of sociology, has been examined since the 1990s. The interest in the concept of social capital which was first analyzed by 19th century thinkers and then by researchers such as Jacobs, Hanifan, and Loury, gained momentum with the studies of sociologists such as Bourdieu and Coleman and political scientist Putnam since the 1980s, and then this interest was extended to other areas of social sciences. Although the concept of social capital was used as a keyword in articles 20 times in total before the 1980s, this number gradually increased to 109 between 1991-1995 and to 103 between 1996-1999. The importance given to the concept of social capital by the World Bank due to its role in the development of societies and the effects of the functions attributed to this concept by international organizations such as the IMF and UNDP, the concept continued to attract the attention of researchers in the 2000s and the rise of contributions to the literature on the concept continued. Throughout the study, it has been tried to reveal in which concepts the social reality expressed by the concept of social capital is expressed historically, in which contexts social scientists who deal with the concept of social capital deal with this concept, what kind of functions the concept of social capital can serve, and what criticisms the concept of social capital has been subjected to. Academic studies on social capital have shown that social capital can make significant contributions to achieving success in the field of education, improving job performance in business life, maintaining physical and mental health, reducing crime rates in society, finding more appropriate solutions to people's existing problems, and increasing individuals' life satisfaction. On the other hand, in the struggle against poverty in underdeveloped countries, projects that will increase the social capital levels of individuals can be developed to ensure that poor individuals stay on their own feet. Poor individuals with strengthened social capital can find the power to transform their current situation and develop strategies to cope with poverty.

Keywords: Poverty, Social Capital, Sociology, P.Bourdieu, J.Coleman

How to Cite This Article

Gümüş, M. (2023). "Yoksullukla Mücadelede Etkisi Tartışılan Sosyal Sermaye Kavramı ve İşlevleri Üzerine Teorik Bir İnceleme", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2334-2341 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68473>

Arrival: 20 January 2023

Published: 28 March 2023

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

GİRİŞ

Bu çalışma 1990'lı yıllardan itibaren akademi dünyasında gittikçe yoğunlaşan bir şekilde yer bulan ve günümüzde toplumların kalkınması ve yoksullukla mücadelelerindeki etkileri tartışılan sosyal sermaye kavramı üzerine bir

* Bu çalışma, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyoloji Anabilim dalında tamamlanmış olan "Yoksullukla Mücadele Bağlamında Uygulanan Sosyal Politika Uygulamaları 2021 Yılı Şırnak-Cizre Örneği" adlı Doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr.Öğr.Gör.Şırnak Üniversitesi Cizre Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Programı, Şırnak, Türkiye

inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sosyal sermayenin mahiyeti üzerinde yurtdışında ve ülkemizde ortaya konulan akademik çalışmaların literatür taraması yöntemiyle incelenmesi yöntemi kullanılarak ortaya konulmuştur. Son 30 yıldan bu yana bu alanda yapılan akademik çalışmaların, sosyal sermaye kavramının ne olduğuna, sosyal sermaye kavramının hangi bağlamlarda kullanıldığına, işlevlerinin neler olduğuna ve bu kavramın ne tür negatif dışsallıklar ürettiğine yoğunlaştığı görülmektedir. Esasında sosyal sermaye kavramının tarihçesinin anlamsal geçmiş ve kavramsal geçmiş olarak ele alınabileceği dile getirilmektedir. Anlamsal geçmiş ile dile getirilen şey, açık bir şekilde “sosyal sermaye” kavramının kullanılmadığı, ancak sosyal sermaye kavramını temellendirecek düşüncelerin ortaya konulduğu; kavramsal geçmiş ile kastedilenin ise sosyal sermaye kavramının açık bir şekilde kullanıldığı ilk araştırmalara gönderme yapıldığı görülmektedir (Öğüt & Erbil, 2009, s. 1-5).

Anlamsal geçmiş açısından yaklaşıldığında sosyal sermaye kavramının kökenleri sosyolojik yaklaşım içerisinde ilk sosyologlara, -Tocqueville’e, Durkheim’a, Weber’e, Marks’a ve Tönniese’e kadar- iktisadi yaklaşım içinde de klasik İktisatçılara -Adam Smith’e, Marshall’a, Hume’a ve Hicks’e- kadar geri götürülmektedir (Şan & Şimşek, 2011, s. 90-91). Sosyal sermaye kavramının tarihsel kökenlerinin 19.yüzyıla kadar uzandığı ve kavramın 19.yüzyıl düşünürlerinin bazı çalışmalarında kapalı olarak yer aldığı noktasında literatürde bir fikir birliği bulunmasına rağmen, sosyal sermaye kavramının literatürde ilk defa kimin tarafından kullanıldığı konusunda aynı fikir birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Ancak birçok yazara göre sosyal sermaye kavramı ilk kez Lyda Judson Hanifan (1916) tarafından “kırsal okul aile birliği merkezlerini” konu ettiği çözümlenelerde ifade edilmiştir (Uğuz, 2010, s. 23). Önce 19.yüzyıl düşünürlerince ardından da Hanifan, Jacobs ve Loury gibi araştırmacılar tarafından çözümlenen sosyal sermaye kavramına olan ilgi 1980’li yıllardan itibaren Bourdieu ve Coleman (1988) gibi sosyologlar ve siyaset bilimci Putnam’ın çalışmaları ile hız kazanmış, ardından bu ilgi sosyal bilimlerin diğer alanlarına da yayılarak çok sayıda çalışmaya konu olmuştur (Keleş, 2012, s. 10). Sosyal sermaye kavramı, 1980’li yıllardan önce makalelerde anahtar sözcük olarak toplam 20 defa kullanılmasına rağmen, bu sayı gittikçe artarak 1991-1995 aralığında 109’a ve 1996-1999 yılları arasında da 1003’e yükselmiştir (Field, 2008, s. 5). Dünya Bankası’nın toplumların kalkınmasındaki rolü nedeniyle sosyal sermaye kavramına verdiği önem ve IMF ve UNDP gibi uluslararası kuruluşların kalkınmada bu kavrama atfettikleri işlevlerin (Öğüt & Erbil, 2009, s. 7) etkisiyle, 2000’li yıllarda kavram araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmiş ve kavram ile ilgili literatüre yapılan katkıların yükselişi devam etmiştir (Eşkinat, 2015, s. 75).

Günümüzde Putnam ve diğer araştırmacıların sosyal sermaye hakkında ileri sürdükleri konular aslında 19. yüzyılda birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Bu araştırmacılardan biri olan Alexis de Tocqueville, 1830’larda Amerika’nın birçok yerine geziler yapmış, Amerikan demokrasisi ve ekonomik gücünün temelini sorgulamıştır. De Tocqueville, gözlemlerinden yola çıkarak Avrupa’da var olan geleneksel ve hiyerarşik ilişkileri bir arada tutan resmi yükümlülük bağları yerine, gönüllü kuruluşlardaki etkileşimin Amerikalıları birleştiren bir sosyal yapıştırıcı görevini gördüğünü savunmaktadır. De Tocqueville’in araştırmalarından yaklaşık altmış yıl sonra toplumsal dayanışma ile ilgili, Fransız sosyolog Emile Durkheim’in eserlerinde, feodal dünyanın mekanik dayanışması ve 19. yüzyıl kapitalizminin organik dayanışması ayrışması şeklindeki analizinde kendini göstermiştir. Yine Ferdinand Tönnies’in “Gemeinschaft” ve “Gesellschaft” ayrımı şeklindeki kavramsallaştırmasında da sosyal dayanışma ve etkileşime ilişkin benzer bir kaygının varlığı görülmektedir. İnsan ögesini sosyal sınıfların soyut ilişkileri ile bağlantılı bir şekilde değerlendiren Karl Marx ise tarihsel materyalizm teorisinde, insanları birbirleri ile bağlı ve bağımlı hale getiren ara bağlara çok fazla önem vermemiştir. Marx ve Engels’e göre sendikalar ve gönüllü kuruluşlar, her ne kadar zanaatkarlar ve işçiler arasında emek piyasasının risklerinden korunmak için geliştirilmiş olsa da bu yapılarda ortaya çıkan emek aristokrasisi, işçilerin burjuvaziye karşı sürdürdükleri mücadeleyi zayıflatıcı bir işlev görmüştür (Field, 2008, s. 7-8).

SOSYAL SERMAYE KAVRAMININ TANIMLANMASI VE ANLAMLANDIRILMASI

Sosyal sermaye kavramı, kişi ve gruplar arasında ilişkileri birleştirici özelliğinden dolayı kimi zaman bir “tutkal” olarak (Kitapçı, 2017, s. 8) kimi zaman da bir “kayıp halka” (Ünalın, 2019, s. 55) olarak değerlendirilmektedir. Sosyal sermaye kavramının aynı zamanda iktisat, sosyoloji ve siyaset bilimi disiplinlerini de birleştiren interdisipliner bir kavram olmasının, bu kavramın açıklanmasını zorlaştırdığı (Kitapçı, 2017, s. 10) ve kavramın çok çeşitli şekillerde tanımlanmasına yol açtığı görülmektedir. İtalya’daki politik gelenek üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Robert Putnam sosyal sermayeyi, “sosyal kurumun koordine edilmiş eylemlerini kolaylaştıran ve bu işlevi ile toplumsal etkinliği arttıran normlar, güven ve iletişim ağları gibi özellikler” şeklinde tanımlamaktadır (Putnam’dan aktaran Field, 2008, s. 5). Bourdieu ise sermaye kavramını toplumsal dünyayı anlamlandırmada kullanılacak en önemli araçlardan birisi olarak kabul etmekte ve onun sermaye kuramının önemli öğelerinden olan sosyal sermayeyi, karşılıklı toplantı ve tanıma ilişkilerine dayalı olarak az ya da çok kurumsallaşmış bir kalıcı ağa sahip olmaktan dolayı oluşan, bir bireye veya bir gruba ait gerçek veya sanal kaynakların toplamı şeklinde tanımlamaktadır (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 119).

Coleman, savunduğu rasyonel tercih sosyolojisinin bir parçası olarak daha kapsamlı bir tanım yaparak sosyal sermayeyi “aile bağlarına ve toplumun kurumlarında var olan, çocuk ve gençlerin toplumsal ve bilişsel gelişimlerine yararlı, kişiden kişiye farklılık gösterebilen birtakım kaynaklar” olarak tanımlamıştır (Field, 2008, s. 33). OECD ise sosyal sermaye kavramını “bir grup içerisinde ya da gruplar içerisinde iş birliğini kolaylaştıran anlayışlar, paylaşılan değerler, normlarla birlikte ağlar” şeklinde tanımlayarak sosyal sermayenin iş birliğine yaptığı katkıyı vurgulamıştır (Uğuz, 2010, s. 44).

Sosyal sermaye alanına katkıda bulunan ilk araştırmacıların farklı bilim alanlarından olmalarından dolayı kavramı farklı bağlamlarda yürüttükleri analizlerle ele aldıkları görülmektedir. Sosyal sermaye Hanifan tarafından okul topluluklarında samimiyet, sempati ve sosyal ilişkiler bağlamında, Putnam tarafından politika bağlamında, Bourdieu tarafından eşitsizliklerin yeniden üretimi konusundaki sosyal teorisini şekillendirme bağlamında; Coleman tarafından ise eğitimin sosyal yapısını anlama bağlamında kullanılmıştır (Töremen & Ersöz, 2010, s. 31). Bu nedenle her bir araştırmacının sosyal sermaye kavramına farklı anlamlar ve işlevler yükledikleri ve her birinin kavramın bazı yönlerini ihmal edebildikleri görülmektedir.

Sosyal sermayeyi eğitim üzerindeki etkisi bağlamında ele alan James Coleman’a göre, sosyal sermayenin yararı sadece güçlülerle sınırlı olmamakta, aynı zamanda fakirlere ve kenarda kalmış topluluklara da ciddi yararlar sağlamakta ve insanların nasıl bir arada çalışmayı başarabildiğini açıklayan bir araç olarak görülmektedir. Coleman’ın sosyal sermayeye ilgisi Bourdieu ile benzer bir şekilde toplumsal eşitsizlik ile okullardaki başarı arasındaki ilişkiyi açıklama çabasıyla ileri gelmektedir. Coleman, Adolescent Society’de lise öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırma sonuçlarından yola çıkarak akran gruplarının, gençler üzerinde aile ve öğretmen gibi etkenlerden daha etkili olduğunu savunmuştur. Coleman’ın etnik gruplar üzerinde eğitime dayalı eğitim imkanları ve başarı üzerinde yaptığı ve Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmiş olan araştırması, daha sonra “Coleman Raporu” nitelendirilmiştir. Coleman hem sosyoloji hem ekonomiyi kullanan interdisipliner bir sosyal bilim geliştirmek istemiş, Gary Becker’in çalışmalarından esinlenmiş ve her bireyin kendi çıkarlarına hizmet eden şeyleri diğer bireyleri düşünmeden otomatik olarak davrandığını savunan “rasyonel tercih kuramı”nın yükselişinin izlerini sürmüştür. Coleman, oluşan sosyal sermayeyi, mülkiyeti ve kazancı onu yaratan bireylere ait olan insani ve fiziksel sermayeden farklı bir şekilde, sadece onu gerçekleştirmek için uğraşanların faydalanacağı değil, yapının bütün parçalarının faydalanacağı bir kamusal mal olarak ortaya koymaktadır (Field, 2008, s. 28-33). Coleman’ın ifadesiyle “kamusal bir mal olan” sosyal sermaye, dezavantajlı olanlara da kaynaklık etmekte, ancak yenilenmediği sürece değerinden kaybedecektir ve varlığını sürdürmeyecektir (Uğuz, 2010, s. 34). Amacının ekonomik sistemleri de içeren toplumsal sistemleri kapsamlı bir şekilde incelemede kullanmak üzere iktisatçıların rasyonel eylem ilkesini ithal etmek olduğunu dile getiren Coleman, sosyal sermayeyi bu amaca ulaşmada bir araç olarak kullandığını ve bu amaç doğrultusunda sosyal sermaye kavramını eğitim bağlamında analiz ettiğini belirtmektedir (Coleman, 2010, s. 81-82).

Sosyal sermaye ile diğer sermaye biçimleri arasındaki yapısal ayrımlar ve işlevsel benzerlikleri ortaya koymaya çalışan Coleman’a göre, fiziksel sermaye gözlenebilir materyal biçimlerde cisimleştiği için elle tutulabilir bir sermaye türüdür. Beşerî sermaye de bireyin yaşam sürecinde elde ettiği yetenek ve bilgi içerisinde ortaya konulduğundan fiziksel sermayeye göre daha az elle tutulabilir bir sermaye biçimi iken sosyal sermaye diğer sermaye biçimlerinin aksine elle çok tutulamazdır. Buna rağmen sosyal sermaye bireyler arası ilişkilerde içerdiği yoğun güven ve güvenirlilik sayesinde bulunduğu grupta başarı elde edilmesini sağlamaktadır (Coleman, 2010, s. 87). Böylece Coleman, sosyal sermaye kavramını sadece ne olduğundan hareketle tanımlamaz aynı zamanda onun fonksiyonlarını göz önünde bulundurarak ortaya koymaya çalışır (Uğuz, 2010, s. 32).

Sosyal sermaye literatürünün gelişmesinde çok önemli katkılarda bulunan sosyologlardan biri olan Pierre Bourdieu, sermayeyi anlamadan toplumsal dünyanın yapı ve işleyişini anlamının mümkün olmadığını, toplumsal dünyayı anlamak için sadece ekonomi kuramının kabul ettiği tek biçimiyle değil tüm biçimleriyle sermayenin kurama dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Bourdieu, 2010, s. 47). Marksist sosyolojinin ürettiği düşüncelerden etkilenen ve sosyal sınıfların sürekliliği ve eşitsizliğin farklı biçimleriyle yeniden üretimiyle ilgili olan Bourdieu, ekonomik sermayenin diğer bütün sermaye çeşitlerinin üstünde olduğunu savunmuş ve onu diğer sermaye türleriyle eşitsizliği yaratmak ve yeniden üretmek için biraraya gelebileceği yolları serimlemeye çalışmıştır. Bourdieu, bireylerin sosyal alandaki durumlarının, onların göreceli sermayelerinin büyüklüğü ve miktarı ile kendi çabalarına ulaşmak için benimsedikleri belirli stratejiler tarafından belirlendiğini savunmuştur. Bourdieu’nun sosyal sermaye hakkında aslında dolaylı olarak sarf ettiği görüşleri onun toplumsal hiyerarşi bağlamında yaptığı geniş analizinin bir parçası durumundadır. Onun sosyal sermaye savı, ayrıcalıklı bireylerin diğer ayrıcalıklı bireylerle olan bağlantılarını kullanarak kendi durumlarını sürdürmekte olduğu şeklindedir. Bourdieu, sosyal bağların yoğunluğu ve dayanıklılığını çok önemsemektedir. Ona göre, sosyal sermaye, “uzun süreli iletişim ağlarına sahip olmaya bağlı gerçek ve potansiyel kaynakların bütünü”nden oluşmaktadır (Field, 2008, s. 19-39).

Bourdieu, sosyal sermayenin yeniden üretimini ekonomik sermayenin direk ya da dolaylı olarak var olduğu ve sürekli mübadeleler dizisi gerektiren bir sosyallik çabasının yer aldığı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Yani bir ilişkiden sağlanan sosyal sermayeyi biriktirme ve koruma çabasının karlılığı, o ilişkiyi başlatıp yürüten kişinin sahip

olduğu diğer sermaye biçimlerinin büyüklüğü ile orantılı olacaktır. Bourdieu ekonomik sermayenin, içerisinde sosyal sermayenin de olduğu bütün diğer sermaye biçimlerinin kökeni olduğunu ve diğer sermaye biçimlerinin en belirgin etkilerini ancak kökenlerinde ekonomik sermaye olduğunu gizlemeleri sayesinde gösterebildiğini öne sürmektedir. Sermaye biçimlerinin birbirlerine dönüşme sürecini örneklendiren Bourdieu'ya göre zamanın, dikkatin ve ilginin bonkör bir şekilde ortaya konulduğu bir armağanın kişiselleştirilmesinde olduğu gibi yürütülen bir mübadele, dar bir ekonomik bakış açısıyla bir israf olarak görülebilmeye rağmen bağlı olduğu sosyal mübadele mantığı açısından bu, kazançları uzun vadede ekonomik veya başka bir şekilde ortaya çıkacak sağlam bir yatırım olarak görülebilir (Bourdieu, 2010, s. 65-71).

Bourdieu ve Coleman gibi sosyolog olmayan, aslında siyaset bilimcisi olan Robert Putnam'ın sosyal sermaye yaklaşımı Coleman ve Bourdieu'dan farklı olarak makro ölçekli veriler üzerinden şekillenmiştir. Putnam, sosyal sermayeyi sadece Coleman'ın ifadesiyle bir kamu malı olarak veya Bourdieu'nun dile getirdiği gibi aile, nüfuz ve sosyal çevre üzerinden ulaşılabilir bir kaynak olarak değil, toplumun tamamına yönelik bir unsur olarak sınırlanmaktadır (Aydemir, 2011, s. 63). Putnam, 1993'te yayımladığı *Making Democracy Work* adlı çalışması ile sosyal sermaye kavramı ve kalkınma arasında bir bağlantı kurarak bu kavramın kalkınmaya olan etkisi ile ilgili literatüre öncülük etmiştir. Putnam yaptığı çalışmalarda, ülkelerin ekonomik ve siyasi performansları ile bireylerin sivil faaliyetleri arasında ne tür bir ilişki olduğunun cevabını bulmaya çalışmaktadır. Putnam'ın "Making Democracy Work" adlı kitabının giriş cümlesi "Neden bazı demokratik hükümetler başarılıdır ve diğerleri değildir?" (1993:3) sorusu ile başlamaktadır (Erdoğan E. , 2005, s. 3). Putnam, İtalya'nın farklı bölgelerindeki sivil toplum etkileşiminin doğası ve yoğunluğunun, bölgesel yönetimin performansının belirlenmesinde önemli faktör olduğunu ileri sürmüştür, sivil katılımın, karşılıklı fayda için ortaya konan iş birliğinin sosyal sermayeyi yarattığını ve yaratılan sosyal sermayenin iktisadi kalkınmaya ortam hazırladığını kanıtlamaya çalışmıştır (Harriss & De Renzi, 2010, s. 7). Putnam, İtalya'nın kuzeyi ve güneyi arasında bölgesel yönetimler arasındaki farklılıkları açıklamaya çalışmış ve kuzeydeki bölgesel yönetimin güneye göre daha başarılı olma nedeni olarak gördüğü kurumsal performansının temelinde, hükümet ve sivil toplum arasında varolan karşılıklı ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Putnam'ın, İtalya üzerindeki çalışmasında sosyal sermaye kavramını kullanma şeklinin Coleman'ın bu kavramı kullanma şeklinin genişletilmiş hali olduğu söylenebilir. Putnam, bu çalışmasında dönüşümlü kredi dernekleri ve müzik toplulukları gibi oluşturulmuş örgütlerle ortaya konulan kaynaklara Coleman'dan daha fazla önem vermiş, ancak kilise ve ailenin rolünü daha sınırlı bir şekilde ifade etmiştir (Field, 2008, s. 42-43).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı çalışmalarla 1940'lardan itibaren Amerikan sosyal sermayesinin oldukça büyük oranlarda azalmaya başladığını göstermeye (Field, 2008, s. 41) çalışan Putnam, Alexis De Tocqueville'nin 1830'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği seyahatinden yola çıkarak yazdığı "Democracy in America" (De Tocqueville, 2015) adlı eserinde, hayranlıkla dile getirdiği Amerikalıların sivil toplum etkinliğinde gittikçe bir düşüş yaşandığı tespitinde bulunuyordu. De Tocqueville, bu çalışmasında bugün sosyal sermaye literatüründe çokça anılan din, demokrasi, eşitlik, birlik ruhu dayanışma kültürü ve ferdiyetçilik gibi kavramların Amerikan toplumunun kurulmasındaki rollerine dikkat çekmekte ve Amerikan toplumunun kuruluş felsefesinin siyasi ve toplumsal temellerini seyahat gezilerinden yola çıkarak Avrupa toplumu ile karşılaştırıyordu (Aydemir, 2011, s. 41). De Tocqueville'nin gözlemlerine göre, farklı yaş, mevki ve etnisitelerden Amerikalılar, sürekli yeni birliktelikler kurmaktaydı. De Tocqueville'nin Amerika'daki gözlemlerine benzer gözlemleri İtalya'nın farklı bölgelerindeki 20 yıl boyunca yaptığı çalışmalarda deneyimleyen Putnam, sivil katılımın sağladığı norm ve bağlantıların temsili yönetimlerin performanslarını da güçlü bir şekilde etkilediğini dile getirmektedir. Putnam, yönetimin kalitesinin uzun süreli sivil katılım geleneklerinin varlığı ya da yokluğuyla belirlendiğinin, yaptığı çalışmalarda açıkça görüldüğünü savunuyordu. Sivil katılım kendisini bazen gazete okuyuculuğu, bazen koro toplulukları veya futbol kulüplerine bağlılık şeklinde gösterebiliyordu. Putnam'a göre sosyal sermaye stoğunun fazla olduğu toplumlarda beliren sivil ağların sağladığı genel karşılıklılık; güçlü normlar, sosyal güven, güçlü iş birliği ve güçlü iletişimin ortaya çıkmasını sağlayarak hayatı kolaylaştırmaktadır (Putnam, 2010, s. 121-125).

Putnam, Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal sermayenin azalışını sosyal sermaye kavramının kaynağı sayılan sivil ve siyasal katılımın değişen örüntüleri ile ilgili veriler paylaşarak ortaya koymaktadır. Amerikalıların, 1960-1990 yılları arasında ulusal seçimlere katılım oranları incelendiğinde, ortalama eğitim seviyeleri artmasına rağmen Amerikalıların 1960'lardaki seçimlere yüksek katılım oranlarının 1990'lara gelindiğinde %25 düştüğü görülmektedir. Yine Amerikalılar arasında, Washington'daki yönetime güvenmediğini belirten 1966'da %30 iken, 1992'de bu rakamın %75'lere yükseldiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum Amerikalıların siyasal katılımın gereğine olan inancında ciddi bir düşüşe işaret etmektedir. Roper Organizasyon'un her on yılda bir uyguladığı anket sonuçlarına göre 1973'ten günümüze "geçen yıl bir okul toplantısına ya da bir kamusal etkinliğe katıldığını" bildirenlerin oranında %30 oranında düşüş olduğu görülmektedir. (Putnam, 2010, s. 126-127).

Amerika Birleşik Devletleri'nde bilimsel bir şekilde yürütülen ve son 20 yılda 14 defa tekrar edilen Genel Toplumsal Tarama Araştırmasının sonuçlarına göre, Amerikalılar arasında en yaygın grup üyeliği olan dini bağlılık üyeliklerinde de bir azalma görülmekte ve Amerikalıların dini kurumlara daha az bağlı ve daha fazla bireysel davranış içerisinde olmaya başladıkları görülmektedir. Yukarıda sivil katılım etkinliklerinde dile getirilen düşüş

oranlarının benzer bir şekilde, Amerikalı işçilerin sendika üyeliklerinde, okul aile birliklerinin etkinliklerine katılımında, gönüllülük ve kadın gruplarına katılımında ve enformel sosyal sermayenin bir boyutu olarak kabul edilen komşularıyla bir araya gelme sıklığında da kendisini gösterdiği görülmektedir. Son olarak Putnam'ın sosyal katılımsızlığa ve sosyal sermayenin azalışına örnek verdiği ve çalışmasına adını veren gelişmeler ise bowling oynayanların sayısındaki düşüşte kendini göstermektedir. Birçok Amerikalının gözünde oy vermektense daha önemli görülen bowling oyununu oynayanların oranı 1980-1993 yılları arasında % 10 artmasına rağmen liglerde bowling oynayanların sayısı % 40 civarında düşüş sergilemiştir (Putnam, 2010, s. 127-131). Putnam, toplumsal bağların ve sorumlulukların bir göstergesi olarak "tek başına bowling" oynama eğilimi ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki topluluklar içerisinde sosyal katılımın azaldığını savunmaktadır (Öğüt & Erbil, 2009, s. 15).

Amerika Birleşik Devletleri sosyal sermayesinin neden aşındığına ilişkin birtakım hipotezler geliştiren Putnam, olası nedenler olarak, kadınların işgücüne katılımının, sosyal sermaye inşası için gerekli olan zaman ve enerjiyi azaltması, Amerikan ailesinde 1960'lardan itibaren gerçekleşen daha az evlilik, daha fazla boşanma ve daha az çocuk gibi gelişmelerin sivil katılımı azaltması; mahalle bakkalının süpermarkete ve şimdilerde elektronik alışverişe yerini bırakması gibi birçok etmeni tartışmaktadır. Ama Putnam'a göre sivil katılım ve sosyal sermayenin düşüşünün en önemli nedeni boş zaman kullanımındaki bireyselleşmedir ve bu dönüşümün en önemli aracı da televizyondur. (Putnam, 2010, s. 137-139) Putnam'ın verileri, televizyon hastası insanların sivil yaşamı neredeyse terk ettiklerini ve arkadaşlarına hatta ailelerine dahi çok az zaman ayırdıklarını ortaya koymaktadır (Field, 2008, s. 50).

SOSYAL SERMAYE KAVRAMININ İŞLEVLERİ

Sosyal sermaye kavramının analiz edildiği çalışmalarda sosyal sermaye kavramının, ekonomik kalkınmanın sağlanması, eğitim alanında başarı elde edilmesi, iş alanında iş performansının yükseltilmesi, güven, yardımlaşma ve işbirliğinin sağlanması; fiziksel ve ruhsal sağlığın korunması ve suç oranlarının değişiminde belirleyici olduğuna ilişkin bilimsel veri ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Putnam'a göre sosyal sermaye, bireylerin sorunlarını işbirliği ile çözmelerine imkan sağlamakta, toplumda güven ve etkileşiminin oluşumunu kolaylaştırmakta, insanlar arası duygusal bağlantıları arttırmakta ve yaşamın getirdiği güçlüklerle karşı bireylerin birbirleri ile yardımlaşarak, zorlukların üstesinden daha kolay bir şekilde gelebilmelerini sağlamaktadır (Ekinci, 2010, s. 31). Woolcock (1998), toplumlarda varolan sosyal sermaye düzeyi, farklılıklarının oluşturduğu dışsallıklara değinerek, sosyal sermaye stoğu yüksek olan toplumların daha güvenli, daha sağlıklı, daha temiz, daha kültürlü olduklarını, daha iyi yönetildiklerini ve genellikle sosyal sermaye stoğu düşük olan toplumlara göre daha mutlu olduklarını iddia etmektedir. Ona göre sosyal sermayesi yüksek olan toplumlarda yaşayan bireyler, daha iyi iş bulabilmekte ve karşılaştıkları sorunlara daha uygun çözümler üretebilmektedirler (Keleş, 2012, s. 39).

Bir toplumun ekonomi alanında başarılı olması için ekonomik göstergeler her zaman yeterli olamamaktadır. Bundan dolayı, toplumların ekonomik olarak kalkınması için ekonomik faaliyetleri dolaylı olarak etkileyen sosyal faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda toplumsal barışı, uzlaşmayı ve güven ile iletişim düzeyini temsil eden sosyal sermaye olgusu, son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalarda, ekonomik bir değer olarak yer almaktadır (Karagül & Masca, 2005, s. 49). 1990'lı yıllardan itibaren yapılan araştırmaların bulguları, ekonomik kalkınmadaki yetersizliğin fiziksel ve beşeri sermaye eksikliğinden kaynaklanabileceği gibi, sosyal sermaye eksikliğinden de kaynaklanabileceğini göstermektedir (Tüylüoğlu, 2006, s. 14). Toplumsal yaşamda kurulacak sosyal ilişkiler yoluyla kurulan güven ortamının, işlem maliyetlerini azaltarak iktisadi sermayenin verimliliğini arttırabileceği veya finans ve beşeri sermaye alanında ortaya çıkabilecek yetersizliğin giderilmesini sağlayabileceği (Kitapçı, 2017, s. 100); eldeki üretim faktörlerinin daha verimli ve rasyonel bir şekilde kullanılmasını sağlayarak ekonomik büyümeye katkıda bulunacağı yönünde değerlendirmeler yapılmaktadır (Erselcan, 2009). Sosyal sermayenin oluşması halinde, işletme büyüklüklerinin artmasında, çalışanlar arasında verimliliğin artırılmasında, kredi faizlerinin düşmesinde, yönetim giderlerinin, işlem maliyetlerinin ve sözleşme ihlallerinin azalmasında, son derece işlevsel olabileceği savunulmaktadır (Karagül & Dündar, 2006, s. 64). Ayrıca sosyal sermayenin hane halkı gelirleri ve gelirlerin dağılımı üzerinde etkilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin çalışmalar da yapılmıştır. Robison ve Siles, Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal sermaye göstergesi ilişkin değişkenler ile hane halkının geliri arasındaki korelasyonu test ettiği çalışma, sosyal sermaye düzeyindeki değişimlerin hane halkı gelirlerindeki eşitsizliği ve düzeyi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Kitapçı, 2017, s. 101).

Sosyal sermaye ile eğitim arasında ilişki konusunda yapılan çalışmaların genellikle pozitif yönlü bir seyir izlediği ifade edilebilir. Bireyler eğitim sayesinde grup çalışması, dayanışma, başka kişilerin ve ihtiyaçlarının ve isteklerinin farklılaşabileceğini, empati kurabilmeyi sosyal ağlara katılımının yararlar sağlayabileceğini öğrenmektedir. İnsanlar eğitim sayesinde yukarıda ifade edilen vasıfları elde etme düzeylerine göre sosyal sermaye düzeyleri de belirlenmektedir (Uğuz, 2010, s. 110). Sosyal sermaye ile eğitimin birbirleriyle bağlantılı olduğunu dile getiren Hanifan'a göre eğitim, hem sosyal sermayenin ortaya çıkmasında etkin olan hem de aynı zamanda sosyal sermayenin de bir sonucu olduğu ifade edilen insan sermayesinin artırılması açısından önem taşımaktadır (Öğüt & Erbil, 2009, s. 37).

Günümüze yakın zamanlarda yapılan çalışmalar, sosyal sermayenin eğitime dayalı sonuçlarla yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Dika ve Singh'in yürüttükleri, eğitime dayalı başarı ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların on dördünde çoğunlukla eğitime dayalı başarı ile sosyal sermaye arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Field, 2008, s. 66). Çalışmalarda çoğunlukla aile, öğrenci ve okullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmesine rağmen Dika ve Singh öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal sermayenin çeşitli unsurları arasındaki ilişki ve etkileşimin belirsizliğini koruduğunu (Dika ve Singh'ten aktaran Ekinci, 2010, s.44-45) ve sosyal sermayeye erişim ve sosyal sermayenin mobilizasyonu ile ilgili farklı etmenlerin daha ileri boyutlarda araştırılması gerektiğini öne sürmektedir (Field, 2008, s. 66). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisine odaklanan araştırmacılardan olan Woolcock ve Narayan,'a göre okul toplumunu oluşturan aileler arasındaki nitelikli bir iletişim ve karşılıklığın okula ve topluma, sosyal sermayenin zenginleşmesi olarak yansıtacak ve bu durum da daha yaşanılır bir toplumun ortaya çıkmasını sağlayarak, bu iletişime katkıda bulunan bireylerdeki yaşam memnuniyetini arttıracaktır (Keleş, 2012, s. 10). Bireylerin aldıkları eğitim düzeyi çalışma yaşamlarının niteliğini de belirlemektedir. Bireyin sahip olduğu eğitim düzeyinin yüksek olması, o bireyin daha yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip bir sosyal çevreyle ilişkiler kurmasını sağlarken; düşük bir eğitim düzeyi de bireylerin daha sınırlı bir sosyal çevreyle yaşamasını gerektirecektir. Bireylerin eğitim düzeyi ile iş bulma ihtimali arasında doğrusal bir ilişki varsayıldığında, iş hayatına giremeyen birey yeni sosyal ağlara da girmekte zorlanacaktır (Keleş, 2012, s. 49). Sahip olunan sosyal sermaye düzeyinin üniversite çalışanlarının iş başarısına, dolayısıyla performansına etkisinin incelendiği bir araştırma sonucunda üniversite çalışanlarının iş başarısı üzerinde, yerel topluma katılım, sosyal faaliyetlere katılım ve aile – arkadaşlık ilişkileri gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür (Bilgin & Kaynak, 2008 , s. 29).

Sosyal sermayenin aileler arası dostluk, iyi niyet, sempati ve sosyal ilişkilerden ortaya çıktığını belirten Lyda Hanifan (Erselcan, 2009, s. 248), sosyal sermaye oluşumunda ailenin merkezi rolüne işaret etmiştir. Sosyal sermayeye toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşıldığında sosyal sermayenin üretilmesinin, sürdürülmesi ve yayılmasında rol alması beklenen bireylerin içerisinde yer aldıkları topluluklara bağlılık davranışlarının gelişmesinde aile kurumunun önemli roller aldığı görülmektedir (Öğüt & Erbil, 2009). İnsanların hem biyolojik hem de yeniden üretimini sağlayan aile, sosyal sermayenin sosyal teorisyenleri sayılan Coleman, Bourdieu, ve Putnam tarafından sosyal sermayeyi üreten en önemli kaynak olarak ifade edilir. Sosyal sermaye üretiminde aileyi en önemli güç olarak gören Coleman, ailenin sosyal sermayeyi nakletme fonksiyonuna işaret etmektedir. Ancak Coleman'a göre çağdaş yaşamın getirdiği özellikler hem aile içindeki hem aile dışındaki sosyal sermayenin düzeyini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. (Uğuz, 2010, s. 145-147). Ayrıca bireylerin birbirleriyle tanıştığı ilk sosyal birim olarak aile, bireylerin hem fiziksel hem de kişilik alanda gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Bu işlevleriyle aile bireylerin sosyal çevreleriyle düzenli ve sağlıklı iletişim kurmalarına, kendilerine ve sosyal çevrelerine güven duymalarını sağlamaktadır. Ailenin aynı zamanda bireylerin eğitim aldıkları ilk sosyal örgüt olması, bireylerin hem formel eğitimde başarılı olmalarını sağlamakta hem de sosyal sermayenin gelişmesine olumlu katkılarda bulunmaktadır (Keleş, 2012, s. 45-46).

Sosyal sermayenin en önemli kaynaklarından biri olan sosyal dayanışmanın bireylerin psikolojik açıdan sağlıklı olmaları üzerindeki etkilerine ilişkin veriler sosyolojinin klasik teorisyenlerinden biri olan Emile Durkheim'in çalışmalarında da görülmektedir. Durkheim, toplumsal entegrasyonun daha az olduğu toplumlardaki intihar oranlarının; entegrasyonun yüksek olduğu toplumlardan daha yüksek olduğunu savunmaktadır (Durkheim, 2013). Yapılan araştırmalar, sosyal bağlar ile sağlık seviyesi arasında geniş bir ilişki olduğuna ilişkin sağlam kanıtlar olduğunu göstermekte ve güçlü sosyal iletişim bağları olanların ölüm oranlarının, sosyal bağları zayıf olanların yarısı ya da üçte biri düzeyinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyal sermayenin klasik teorisyenlerinden olan Putnam, yapılan araştırmalarda bazı sağlık belirtileri ile sosyal Sermaye Endeksi arasında pozitif bir ilişki olduğunu; ülke düzeyindeki ölüm oranları ile sosyal sermaye arasında negatif bir ilişki olduğunu belirterek sosyal sermayenin insan sağlığı üzerindeki olumlu rolünü vurgulamıştır. Putnam, bireylerin sosyal çevreleriyle kurdukları sosyal iletişim ağlarının kişilerde varolan stresi azalttığını, maddi yardım sağladığını, sağlıkla ilgili normları uygulatabildiğini; bireylerin tıbbi hizmet için daha etkili faaliyet göstermesini sağladığını ve kurulan iletişimin bireylerin bağışıklık sistemini hareketlendirdiğini ifade ederek Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşanan sosyal sermaye düşüşünün gelecek için ne kadar kaygı verici olduğunu vurgulamıştır (Field, 2008, s. 82).

Bir toplumda varolan sosyal sermaye düzeyi, o toplumdaki suç olaylarının oranını belirleyen önemli etkenlerden biri olarak görülebilir. Aynı zamanda bir toplumda sosyal sermaye düzeyinin ortaya konulmasında da suç oranları bir ölçüt olarak düşünülebilir. Sosyal sermayenin klasik teorisyenlerinden Putnam, "yüksek sosyal sermaye düzeyine sahip olmanın, diğer herşey eşit tutulmak şartıyla, düşük suç oranına çevrilebileceğini" iddia ederek şiddetli suç ile Sosyal Sermaye Endeksi arasında devlet düzeyinde güçlü bir negatif ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Putnam'a göre varolan sosyal sermaye ayrıca yasa uygulayıcı organların davranışlarını da etkilemektedir. Eğer toplumda suç oranları düşük olursa, polis halka, halk da polise karşılıklı bir şekilde önem verirse; etkili sosyal bağların kurulması ve sağlamlaşması daha kolay olacaktır. OECD'nin yaptığı bir çalışma da (2001) Putnam'ın iddiasını destekler bir şekilde "insanların birbirlerini iyi tanımadıkları, genç yaşta çocukların gözetiminin az olduğu ve sosyal katılımın

az olduğu’’ toplumlarda suç oranlarının yüksek çıktığını ortaya koymaktadır (Field, 2008, s. 85-87). Araştırmalar, bir toplumdaki suç oranları düzeyinin şekillenmesinde sosyal sermayenin, tek belirleyen olarak değerlendirilmemesi gerektiğini; suç oranlarının yarısından fazlasının ekonomik eşitsizlik, sosyal güven ve kişisel çıkarlar gibi değerlerin o toplumdaki varyasyonları ile açıklanması gerektiğini göstermektedir (Uğuz, 2010, s. 113).

SOSYAL SERMAYEYE YÖNELİK ELEŞTİRİLER

Sosyal sermaye kavramı ile ilgili literatürde, kavramın çoğunlukla olumlu taraflarının vurgulanmasına yönelik bir eğilimin olduğu ancak sosyal sermayenin olumsuz taraflarının da göz önünde bulundurulması gerektiği yönünde analizlerin varlığı kendini göstermektedir. Sosyal sermayenin olumsuz yönlerinin varlığı iki bakımdan araştırılmaktadır. Birincisi oluşan sosyal sermayenin var olan eşitsizliği pekiştirme olasılığı; ikincisi ise oluşan sosyal sermayenin antisosyal davranış şekillerini pekiştirmede oynadığı rolün ne olduğu ve bu rolün hangi seviyelerde gerçekleştiğidir. Marx’ın mali sermaye için öngördüğü olumsuz sonuçların, sosyal sermaye için söz konusu olup olmadığı, sosyal sermayenin sağladığı yararları toplumun tüm kesimlerinin ne düzeyde ulaşabileceği; ait olunan grubun sosyal sermayenin bireylere sağladığı yararları kontrol edip etmediği ve bu yararları diğer bireylerden esirgeyip esirgemediği önemli tartışma konuları arasında görülmektedir. Putnam, sosyal sermayenin bazı durumlarda kötüye kullanıldığını kabul etmekte ama yine de sosyal sermayenin iyi yönlerini görmeye daha meyilli olmakta ve sosyal sermayenin karanlık yönlerinin kanıtlarını incelemekle beraber, onun asıl ilgisinin sosyal sermaye ile eşitlik ve özgürlük arasında bir uyumsuzluğun olup olmadığına yönelik olduğu görülmektedir (Field, 2008, s. 102-104).

Sosyal sermaye oluşumunun, pozitif dışsallıklar oluşturabileceği gibi negatif dışsallıklar da oluşturabileceği ileri sürülmektedir. Bireylerin sosyal ağlarla kurdukları birçok grup, ‘‘güvensiz’’, ‘‘düşman’’ veya ‘‘nefret’’ ile ilişkilendirilen dışarıdaki gruplara karşı kendi grubuyla içsel bir bağlılık kurma amacıyla olabilmektedir. Dini gruplar veya mafya grupları, paylaştıkları normlar doğrultusunda iş birlikleri kurar ve böylelikle sosyal sermaye biriktirme peşindedirler. Bu açıdan yaklaşıldığında sosyal sermayenin negatif dışsallıklar ürettiği görülmektedir. Sosyal iletişim sayesinde grupta ortaya konulan grup içi dayanışma, grup üyelerinin grup dışındakiler ile iş birliklerine girme yeteneklerini azaltmakta ve bu durumda sosyal sermayenin, yine negatif dışsallık üretmekte olduğu ortaya çıkmaktadır (Fukuyama, 2010, s. 145-147).

Bireylerin kurdukları sosyal bağların, bireylere bazı yararlar sağlarken aynı zamanda bireylere bazı yükümlülükler yüklemesinin, sosyal sermaye varlığının bazı maliyetlerinin de olabileceğini göstermektedir. Örneğin, çoğu anne baba gelişmekte olan çocuklarının gireceği yanlış arkadaş gruplarında, karşılaşacağı akran baskısı veya akranlarından kabul görme isteği sonucunda kötü alışkanlıklar edinmesinden çekinmektedir. Benzer endişeler kurumlar düzeyinde de kendini gösterebilmektedir. Birçok ülke ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluş, bireylerin herhangi bir grupla kurduğu kişisel bağların yolsuzluk yapmak, adam kayırmak veya rüşvet alıp vermek gibi olumsuz davranışlara yol açabileceği endişesiyle kurallar getirmişlerdir. Bu örnekler sahip olunmayan sosyal bağların amaçlarımıza ulaşmamızı engelleyici; sahip olunan bağların da hem iyi hem de kötü dışsallıklar yaratabileceğini göstermektedir (Woolcock&Narayan,2010).

SONUÇ

Sosyal sermaye kavramının, sosyal bilim dünyasında gün geçtikçe popülerliği artan bir kavram olduğu ve artan sayıda akademik çalışmaya konu olduğu görülmektedir. Sosyoloji, Siyaset Bilimi, Eğitim Bilimleri ve Ekonomik Kalkınma gibi birçok alanda multidisipliner bir kavram olarak sosyal sermayenin işlevselliklerine yönelik vurgulamalar yapılmaktadır. Sosyal bilimler tarihinde, Sosyal sermaye adıyla daha ifade edilmediği dönemlerde bu kavramın ifade ettiği sosyal gerçekliğin ‘‘gönüllü kuruluşlardaki etkileşim’’ (De Tocqueville, 2015), ‘‘dayanışma’’ (Durkheim, 2013), ‘‘Gemeinschaft-Gessellschaft’’ (Field, 2008) gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Hanifan tarafından Sosyal Sermaye kavramı dillendirildikten sonra ise Putnam, sosyal Sermayenin koordine edilmiş eylemleri kolaylaştıran işlevini vurgulamış; Coleman da Sosyal Sermayeyi başarılabilir denilenin gerçekleşmesini sağlayan bir kavram olarak nitelendirerek sosyal sermaye kavramına işlevsel açıdan yaklaşmaktadır. Bourdieu ise etkilendiği Marksist düşüncelerin etkisiyle sosyal sermayeyi, diğer sermaye türlerinin üzerinde bir sermaye türü olarak kabul etmekte ve sosyal sermayenin, ekonomik sermayenin yarattığı eşitsizliklerin yeniden üretimindeki destekleyici işlevini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak son yıllarda sosyal sermayenin ele alındığı akademik çalışmalar, sosyal sermayenin eğitim alanında başarı elde edilmesinde, iş yaşamında iş performansının yükseltilmesinde, fiziksel ve ruhsal sağlığın korunmasında, toplumda suç oranlarının düşürülmesinde, insanların var olan sorunlarına daha uygun çözümler bulunmasında ve bireylerin yaşam memnuniyetlerinin artmasında önemli katkılar sunabileceğini ortaya koymuştur. Öte yandan az gelişmiş ülkelerin yoksullukla mücadelelerinde, bireylerin sosyal sermaye düzeylerini arttıracak projeler geliştirilerek, yoksul bireylerin kendi ayakları üzerinde kalması sağlanabilir. Sosyal sermayesi güçlendirilmiş yoksul bireyler, kendi mevcut durumlarını dönüştürme gücünü kendilerinde bulabilir ve yoksullukla baş etmek için stratejiler geliştirebilirler. Yine sosyal bilimler alanında sosyal sermaye kavramı hakkında şu ana kadar yapılmış çalışmalardan elde edilen verileri pekiştirmek veya eleştirmek, sosyal sermayenin üreteceği başka pozitif ve negatif

dışsallıkların var olup olmadığını ortaya koymak amacıyla multidisipliner bir şekilde yeni çalışmaların gerçekleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydemir, M. A. (2011). *Sosyal Sermaye;Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Araştırması*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Bilgin, N., & Kaynak, R. (2008). Sosyal Sermaye Faktörlerinin İş Başarısına Etkisi:Üniversite Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 32 No:1 29–38 .
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye Biçimleri. M. M. Şahin, & A. Z. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye;Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 47). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation To Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman, J. (2010). Beşeri Sermayenin Yaratımında Sosyal Sermaye. M. M. Şahin, & A. Z. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye;Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 76-119).
- De Tocqueville, A. (2015). *Amerika'da Demokrasi*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Durkheim, E. (2013). *İntihar*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda Sosyal Sermaye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, E. (2005). *Sosyal Sermaye, Güven ve Türk Gençliği*. cloudfont.net: <https://d1wqxts1xzle7.cloudfont.net/58491319> adresinden alındı
- Erselcan, F. (2009). Disiplinlerarası Ortak Bir Çalışma Alanı Olarak Sosyal Sermaye . *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 248-256.
- Eşkinat, R. (2015). Sosyal Sermayenin Sürdürülebilir Kalkınmaya Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 75-90.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fukuyama, F. (2010). Sosyal Sermaye ve Sivil Toplum. M. M. Şahin, & A. Z. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye; Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 143-170). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Harriss, J., & De Renzi, P. (2010). Sosyal Sermaye Kavramı:Kayıp Halka mı Yoksa Analitik Olarak Kayıp mı? M. M. Şahin, & A. Z. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye;Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 7-44). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Karagül, M., & DüNDAR, S. (2006). Sosyal Sermaye ve Belirleyici Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 61-78.
- Karagül, M., & Masca, M. (2005). Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37-52.
- Keleş, H. N. (2012). *Sosyal Sermaye*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kitapçı, İ. (2017). *Sosyal Sermaye Sosyal, Ekonomik ve Bilişsel Bir Perspektif*. İstanbul: Beta Yayıncılık .
- Öğüt, A., & Erbil, C. (2009). *Sosyal Sermaye Yönetimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Öksüzler, O. (2006). Sosyal Sermaye, Güven ve Belirleyicileri: Bir Panel Analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (Cilt 6)108-129.
- Şan, M. K., & Şimşek, R. (2011). Sosyal Sermayenin Tarihsel-Sosyolojik Arka planı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 89-110.
- Töremen, F., & Ersözlü, A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Tüylüoğlu, Ş. (2006). Sosyal Sermaye, İktisadi Performans ve Kalkınma: Bir Yazın Taraması . *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (12) , 14-60.
- Uğuz, H. E. (2010). *Kişisel ve Kurumsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım: Sosyal Sermaye*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Ünal, E. (2019). Dünya Bankası'nın "Kayıp Halka"sı: Sosyal Sermaye. *Politik Ekonomik Kuram*, Cilt 3(1), 54-70.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2010). Sosyal Sermaye: Kalkınma Teorisi, Araştırması ve Politikası İçin Öneriler. M. M. Şahin, & A. Z. Ünal içinde, *Sosyal Sermaye;Kuram Uygulama Eleştiri* (s. 265-306). İstanbul : Değişim Yayınları.

GİRİŞ

Antidemokratik Yönetim Tarzının Aile Üzerine Etkileri

The Effects Of Antidemocratic Management Style on Family

ÖZET

Bu çalışmadan amaçlanan gerçeklik; aile gibi toplumsal yapının ana unsuru ve yapı taşı olan ve nihayetinde kişilerin kendisini beden ve ruh bütünlüğü adına ilk olarak bulduğu ve iletişime girdiği yapının, devlet ve yönetimi adına nasıl bir etkileşimde olduğudur. Bu etkileşimi anlayabilmek için, aile ve devlet yönetimi arasındaki ilişkiyi, etik ve genel kabul görmüş demokrasi değerlerinden uzaklaşmaya başlanmasıyla beraber ne tür olumsuz evrilmelere sebebiyet verdiğinin neden sonuç ilişkisi içerisinde analizi bağlamındadır. Kısacası, demokrasi olgusunun ihtiva ettiği eşitlik, özgürlük, adalet ve yansımaları adına da ekonomi, eğitim, fırsat eşitliği, kendisini ve inandığı değerleri özgürce ifade edebilme gibi kişilerin ve toplumların olmazsa olmazlarına dokunulduğunda, ailede menfi manada ne tür değişikliklere sebebiyet vermiş olabileceğini anlamaya yöneliktir.

Bu çalışmada demokrasi olgusunu dinamik ve zengin kılan yapısal gerçekliklerin yine demokrasi gerçeğine sığınarak antidemokratik uygulamalara nasıl kapı araladığı anlaşılmasına çalışılacaktır. Ayrıca antidemokratik anlayışa evrilmenin neticesi olarak da, aile gibi toplumun nirengi noktası olan yapıya nasıl ve ne tür zararlar vererek toplumun genlerinde bozulmalara sebebiyet verdiğinin tespit ve tahlilleri yapılmaya çalışılacaktır. Sonuç itibarıyla, yönetsel yozlaşmayla beraber aile yapısında nasıl bir çürümeye sebep verdiğinin farkındalığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Demokrasi, Antidemokratik Uygulama, Aile, Toplum

ABSTRACT

The reality aimed from this study is the following: how the family, -which is the main element and building block of the social structure, and finally, is the structure in which people find themselves for the first time in the name of body and soul integrity-, interacts with the state and its administration. In order to understand this interaction; It will be determined that what kind of negative evolutions the relational bond between the family and the state administration causes, with the departure from ethical and generally accepted values of democracy, in a cause-effect relationship. In short, it is in terms of determining what kind of negative changes result in the family when the sine qua non of individuals and societies such as the economy, education, equality of opportunity, and the ability to freely express themselves and the values they believe in on behalf of the equality, freedom, justice and reflections of the phenomenon of democracy are damaged.

It will be tried to understand how the structural realities that make the phenomenon of democracy dynamic and rich open the door to antidemocratic practices by taking refuge in the reality of democracy As a result of the anti-democratic evolution, it will be tried to determine and analyze how and what kind of damage it causes to the structure, which is the triangulation point of the society, such as the family, causing deterioration in the genes of the society. As a result, it will be tried to reveal the awareness of how it causes corruption in the family structure together with the administrative corruption

Keywords : Democracy, Antidemocratic Practice, Family, Society

GİRİŞ

Hayatsal varlık döngüsü içerisinde birey, toplum ve örgütlenmeler adına siyasal yapılanmalarda, etik ve genel kabul görmüş yapı taşının demokrasi ve ihtiva ettiği gerçeklikler olduğuna şüphe yoktur. İnsan, varlığını ve yapısal gerçekliğini ancak toplumsal bir işleyiş içerisinde girdiği zaman ortaya koyabilir ve anlayabilir. Birey etki, tepki ve doğru yanlış analizini de ancak toplumun yazılı veya geleneksellikten gelen yazılı olmayan ahlaki, hali ve genel kabul görmüş olan kültürel yaşam tarzıyla bulunduğu ortama adapte edebilmektedir. Böylece içinde bulunduğu toplumsal yapının kültürel yapısının çeşitliliği ile yaşamın farklılığına zenginlik katan bir kazanım doğmuş olur. İşte bu çeşitlilik içerisinde ancak ortak ve bağlayıcı olan ve bütün bir toplumun temel yapısına, inancına ve anlayışıyla tezat içermeyen gerçekliklere olan bağlılıkla ahenk sağlanabilir ki o da ancak demokrasi değerlerinin işletilmesiyle mümkün olabilir. Globalleşen dünyada ortak bir konsensüsün sağlandığı etik ve ahlaki değerler demokrasi gerçeğinde saklıdır.

İnsanın var olmasıyla beraber kazanımını gördüğü veya görmesi gereken eşitlik, kendisini ifade edebilme ve yapısının farkındalığına varabilmek adına özgürce yaşama, yaşam alanı içerisinde adaletle hükmedilme ve çoğunlukçu/çoğulcu realiteye uygunluk adına seçme ve seçilme gibi vazgeçilemez ve devredilemez haklarının toplamını ihtiva eden yapı taşı demokrasidir. Kişi kendisini özgür hissetmiyor, adaletin tecellisini ancak kendisinin gerçekleştirebileceğine inanan bir yokluğa düşüyor ve ötekileştirildiği kendisine hissettirildiği bir sistemin içerisinde

Fatih Becer¹ 

How to Cite This Article

Becer, F. (2023). "Antidemokratik Yönetim Tarzının Aile Üzerine Etkileri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2342-2346 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68485>

Arrival: 21 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı, Türkiye

eşitsizce uygulamalara konu oluyorsa, bulunduğu ülkenin yönetimi adına da antidemokratik uygulamalara maruz kalıyor demektir. Bahse konu eşitsizlikler, bağımlı ve özgürlüğü elinden alınmış yaşamlar, adaletsiz ve kişisel hakların başkalarına devredildiği bir yokluğa düşüldüğünde, bu ortam da yaşamın mümkün olamayacağı gibi toplumsal çöküntü de kaçınılmaz hale gelir.

Toplumsal yozlaşmanın ve çöküntünün yansımalarının ilk olarak görüleceği merkez de ailedir. Nasıl ki antidemokratik uygulamalar devletler muvazenesinde bir ötekileşme ve ülke genelinde bir güvensizlik ve beraberinde her alanda bir kırılmayı netice veriyorsa, aynı zamanda toplumun çöküşüne de asıl sebep ve hızlandırıcı bir etkenin aile düzeninin bozulması olduğunda şüphe yoktur. Kısacası toplumsal yapının kilit noktasında olan aile yapısının da bu anlamda bozulmaması mümkün değildir. Birçok toplumda paradigma olarak demokrasi değerlerinin nirengi noktasına alındığı ve bu bağlamda başta hukuksal alan olmak üzere, eğitim, sosyal yaşantı, ekonomik ve nihayetinde siyaset zemini adına da yapısal ve işlevsel boyutta esas çark olan ailenin, antidemokratik uygulamalardan olumsuz anlamda etkilenmemesi de mümkün değildir (Özpolat, 2010: 8).

Bu çalışmamızda demokrasi değerlerinin önemine vurguyu daha çok antidemokratik uygulamaların neler olduğu ve bağlamındaki etkileşimleri adına da aile kurumu üzerinden incelenerek farkındalık oluşturulmaya çalışılacaktır. Demokrasi, antidemokratik uygulama tanımları ve aile kurumsallığının tanımı ile etkileşimleri, literatür taraması yapılarak deneyimlenmiş ve genel kabul görmüş değerler üzerinden ortaya konulmuştur.

Tanımlarıyla Demokrasi Ve Antidemokrasi

“Bir tanrılar ulusu olsaydı, demokrasi ile yönetilirdi. Böylesi olgun bir yönetim insanların harcı değil” (Rousseau, 2012: 64). Demokrasi olgusunun mahiyetini ve işleyişi ile ilgili özünün kavrandığı bir anlayışta sonuçlarının mükemmelliğinin bu kadar kısa ve öz olarak anlatımı ancak bu şekliyle olabilirdi. Burada her ne kadar teşbih yapılarak demokrasi değerlerinin işlevselliği anlatılmak istenilmişse de, mükemmelliği ancak ihtiva ettiği etik gerçekliklerle en üst seviyeye çıkarılabileceği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle demokrasiyi kısaca; özünde erdemli olunması gerekli olan ölçülü, bilge ve toplumsal diğer ahlaki öğretilerin birarada olması zorunluluğunu ihtiva eden gerçeklik, halkın kendi kendisini yönetmesi gerekliliğinde mahfuzdur. Erdemli olunması gerçekliğinin bir neticesi de siyasal nitelikli kanunlara bağlılık ve nihayetinde vatan sevgisidir ki demokrasinin özünde yatan değerlerde işte bu gerçekliklere işaret eder. Eşit hak ve yetkilere sahip olunmadan, özgürlüğü hissetmeden, adalete olan güveni görmeden demokrasiden bahsedebilmek mümkün değildir (Gürkan, 1988: 22).

Demokrasi latince “demos (halk)” ve “kratos (hakimiyet)” köklerinden oluşan, en genel tabiriyle de halkın kendi kendisini idare etmesi şeklinde ifadesini bulmaktadır. Formülize edildiğinde demokrasi halkın kendi kendisini idare etmesi, toplumun kendi kendisini yönetmesi de ferdin hürriyetiyle eş anlamdadır denilebilir (Kaplan, 1994: 268). Demokrasi mahiyeti itibariyle bir ideoloji olmadığı gibi, belli bir topluluğun veya sosyal bir faaliyetin çarkını tamamlayan dışlıları da değildir. Demokrasi özünde bir yönetim sistemi veya sistem içerisindeki güçlerin dağılımıdır. Kısacası sistematik bir gerçekliktir. Sonu “krasi” ile biten bütün ifadeler Yunanca’ da iktidar ve yönetim anlamlarına gelen “kratos” kelimesinden türetilmiş olmakla beraber, tüm siyasal yönetim örgütlerinin ötesinde ideolojik sınırları aşan bir küreselliğin adıdır (Heywood, 1997: 108). Demokrasi Zijderveld’ in yorumlarında kendisini şöyle bulur (Zijderveld, 1985: 148); Herkesin ortak payda da birleşebildiği, tek bir tanımı olmayan demokrasi anlayışı bir ara kategori olup, ne tam bir nizam ve ne de tam bir kusursuz organizasyondur. Esasında tek taraflı bir şiddet anlayışını tamamen reddeden, dinamizminden kaynaklı fikir birliği ile düzensizlik veya uyuşmazlık arasında tehlikeli bir yol üzerinde hareket eder. Çünkü, fikir birliğinde tam bir mutabakat ve kusursuz bir organizasyonda da baskı ve cebri bir şiddet kaçınılmazdır.

Demokratik bir yönetim; bireyden toplumsal yaşantı ve kamusal alandan siyaset zemini adına çok düzenli bir çarkın ana unsuruyken, antidemokratik uygulamaların doğmasına sebep ne olabilir? Bir diğer yönden bakılacak olursa, antidemokratik uygulamalar nelerdir ve neden bu türden uygulamalara ihtiyaç duyulur? Rousseau’ ya göre;

Yasaları yapanların onları yürütmesi iyi olmadığı gibi, halkın tümünün birden dikkatini kamu işlerinden çevirip özel işler üzerinde toplaması da iyi değildir. Özel çıkarların kamu işlerini etkilemesinden daha tehlikeli bir şey olamaz. Hükümetin yasaları kötüye kullanmasından gelecek kötülük, kişisel görüşlerin kaçınılmaz sonucu olarak yasacının ahlakça bozulması yanında hiç kalır. O zaman da devlet, özünden bozulduğu için hiçbir yenilik yapılamaz olur. Hükümeti hiçbir zaman kötüye kullanmayan bir halk, bağımsızlığını da kötüye kullanmaz. Kendini her zaman iyi yöneten bir halkın yönetilmeye gereksinimi yoktur (Rousseau, 2012: 62-63).

Yukarıda Rousseau’nun ifadelerinde saklı olan **antidemokratik** uygulamalara sebep esas unsurun hükümet yetkililerinin şahsi çıkarları olduğu açıkça görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, demokrasi kavramı, içerdiği gerçeklikler boyutunda dinamik bir yapıya sahiptir ve birçok antidemokratik uygulamaya da konu olabilmektedir. Seçilmiş fakat sonrasında elde edilen gücü şahsi çıkarları adına kullanmaktan çekinmeyen yönetimler, yine seçilmişliklerinin arkasına sığınarak ve daha çok yasaları kendi menfaatlerine evirerek, geri

dönüşümü toplumlar adına çok zor ve telafisiz hukuksuzluklara da imza atarlar. İşte antidemokratik uygulamalar da bu zehirlenmeyle beraber gelen çıkar ilişkilerinin içerisinde bir kısır döngüye dönüşür. Bu bağlamda antidemokratik uygulamalara esas olan diktatöryal kişilik hakkında kısaca bilgi vermek yerinde olacaktır. Şöyle ki; kendisini en başta aile içerisinde gördüğü şiddet, ötekileştirme, kimliğinin farkına varamayacağı bir dışlanma ve baskı ile kendi olmanın çok ötesinde yıkıcı ve şiddet eğilimli bir kişilik yapısı neşet eder. Winnicott bu yapıdaki kişileri kendi kimliği olmayan insanlar olarak tanımlar. Kendisini keşfedemeyen ve empati yapma yetileri de gelişmemiş bu kişilikler de sağlıklı ve ham insanlar olarak tanımlanırlar. Kişinin yaratılışındaki sınırların dahi farkında değildir. İnsanın insan olmasından kaynaklı ne bir imgenin ne de bir duygunun gerçek sınırları hakkında farkındalıkları gelişmiştir. İnsan, bu tür kişiliklerde sadece bir biçimdir. Duyguları olmayan ve sadece şekilden ibaret bir meta gibidir. Winnicott' a göre ifade edilen bu antisosyal kişilik, kökenleri insanın iç dünyasındaki antidemokratik tavır ve davranışla özdeşdir. Bu tür insanlar, kendi kimliklerini geliştirme imkanı bulamadıklarından, aynı zamanda insani ve beraberinde toplumun ahlaki ve etik birlikteliğinden doğacak gelişimleri de mümkün olmaz. Neticeleri itibariyle de ilk fırsatlarında bu yapılarını antidemokratik uygulamalar adına kullanırlar (Winnicott, akt; Gruen, 2010: 39). Bu gerçekliğin bir diğer analizini de Ruth a Wallace (2012; 277), otoriter kişilikte ön yargılı ve aynı zamanda olağanın dışında olumsuz eğilimlerinin altında yatan gerçekliğin, ebeveyn ve çocuk ilişkisinde baskı ve cebri bir baş eğme ilişkisi olduğu, aile bireylerinin farklı fikir ve davranışlara karşı aşırı bir hoşgörüsüzlük ve kabulleneme gerçekliğinde saklı aile yapılarından geldiklerini ortaya koymaktadır. Kısacası; önyargı ve kuralsızlığın altında yatan esas gerçeklik psikolojiktir ve kişilik sınırlarının farkında olunmayan bir eylemle biraraya geldiğinde ise diktatöryal eğilimler baş göstermektedir.

Antidemokratik Yönetim Tarzı ve Eylemlerine Örnekler

Demokrasi değerlerinin işletildiği devlet yapısı, karşıt görüşlerin, farklı yaşam tarzları ve eylemlerin rahatça dolaşımında olabilmesi ve fakat ortaya konulmuş anayasaya karşı sorumluluk sahibi olunması zorunluluğudur. Devlet yapısı altında zıt görüş ve eylemlerin sınırlanmadan bu durumu sindirip çoğulcu yaşamı hayat kılan tek anlayış demokrasidir. Kısacası bu aykırılık devletin temelini oluşturur (Er, 2004: 3). İşte bu aykırılıkları sindirememenin belli sebepleri vardır. Devlet gücünü elinde tutan yöneticilerin antidemokratik hareketleri, tatminsiz bir ruhun doyumsuzluğuyla belli menfaat devşirmeleri ve aynı zamanda ideolojik yönelimlerinin dikte edilmesinin bir neticesidir. Kanun ve kuralların müsaade etmediği bir demokrasi anlayışında sonuçları itibariyle antidemokratik eylemler başak verir. Her ne kadar anayasayla korunan dinamik bir yapı var gibi gözükse de, her türlü özgürlükler yine demokrasi değerlerinin temelinde yatan adalet, eşitlik, özgürlük ve seçme/seçilme gibi realiteleri esas alan antidemokratik uygulamalara zemin hazırlamış olur. Gücü elinde tutanların kendi şahsi menfaatlerine hizmet eden bir zemin adına yapılan her eylem antidemokratik eylemlere örnek teşkil eder.

Demokrasi, siyasetin dışında kalan eğitim, kültür, sosyal faaliyetler, fikirsiz kuruluşlar vb. alanları devlet kontrolünün dışında tutar. Bu yönüyle de anayasayla koruma altına alır. Şayet anayasa gözetilmeyerek bu ayırım göz ardı edilirse, totaliter diktatörlük denilen ve ülkenin tüm yetkilerini bir veya birkaç kişilik gruplarda toplayarak otoriter ve bağımsız olarak denetime tabi tutulmayan bir tarz hakim olur (Er, 2004: 4).

Tanımlarıyla Aile ve Önemi

Aile ve önemini anlayabilmek, toplumsal yaşam içerisinde ailenin yerini bilmekten geçer. Örneğin aileyi temel toplumsal kurumlardan biri kabul eden sosyoloji şu şekilde tanımlanmaktadır; Sosyal hayatın, sosyal değişimin ve insanların sosyal davranışlarının nedenlerinin ve sonuçlarının bilimsel yollarla araştırılmasıdır. Sosyoloji, grupların, organizasyonların ve toplumların yapılarını araştırarak insanların bu yapılarıdaki etkileşimlerini inceler. Burada, insan davranışları sosyal olarak tanımlanmaktadır” (Bahar, 2009: 3) tanımında gizli öznenin aile olduğu aşikardır. Toplumsal araştırmalarda örneklem her zaman aile olagelmıştır. Bir başka ifadeyle aile, bireyin gözlerini ilk olarak açtığı sosyal yapı, ihtiyaçlarının sonsuzluğunun yanında aciziyetinin de sınırsız olduğu ve bağlamında ihtiyaçlarının karşılanabildiği zorunlu bir toplumsal yapı olarak da tanımlanabilmektedir (Bayer, 2013: 102). Güler ve Ulutak' a göre; evlenme bağıyla birbirine bağlanmış, aynı mekanda yaşayan, aynı geliri paylaşan, oynadıkları çeşitli roller çerçevesinde birbirlerine etki eden, içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısına uygun bir kültür yaratıp kuşaktan kuşağa sürdüren toplumsal bir birimdir” (Güler & Ulutak, 1992: 53) şeklinde de ifade edilmektedir. Üyelerinde karşıladığı gereksinim boyutuyla aile aşağıda işlevleriyle ele alınabilir:

*Eşlerin duygusal ve cinsel gereksinimlerine yanıt verir. Aile örgütü evlilik işbirliğinin kurulması ile işlerlik kazanır. Eşlerin etkileşim örüntüleri de öncelikle karşılıklı gereksinim ve doyum ile oluşur.

*Üyelerini ortak inançlar, amaçlar ve kurallarla birbirine bağlar.

*Çocukların fiziksel olarak korunması, bakılması, büyütülmesi ve eğitilmesine olanak hazırlar. Çocukların yaşlarına uygun gereksinimleri, ailenin yapı ve gelişen devinime göre işbirliği içinde ailede karşılanır (Güler & Ulutak, 1992: 53-54).

Toplumsal yapıda birey her ne kadar tek başına varlığını sürdürüyor gibi gözüksede, toplum içerisinde kendisine yer edinmek, varlığını kabul ettirmek ve bu yönüyle kendi kimliğini oluşturmak zorundadır. Fakat bu durum bir yabancılaşmayı da beraberinde getirir. Kısacası toplumsal yapının oluşan ruhuna göre hareket etmek, kendi tavır ve davranışlarından bir tavizi zorunlu kılar. Bu durum olağan bir süreçtir aslında. İşte oluşan bu toplumsal mutabakat, aynı zamanda çekirdeğinin aile olduğu bir anlayışın varlığını gösterir. Her ne kadar tek başına asıl etken ailedir diyemsek de, merkezi rol aldığında şüphe yoktur.

Toplumsal yapı içerisindeki silsilenin devlete kadar uzanan kurumsal zinciri içinde en sağlam ve sağlıklı olması gerekli yapı ailedir. Herşeyden önce ahlaki yapının şekillenmesi, duyguların harekete geçirilmesi ve temel eğitimlerin alındığı yer ailedir. Eğitim belki her yerde bir parça alınabilir fakat her eğitimin temeli aile ortamında atılır. Gazali' ye göre kişiliğin şekillenmesinde çevre ciddi bir aktördür. Farkındalık oluşmadan taklit yeteneği gelişen çocuklarda davranışlar alışkanlık kazanarak bulunduğu kabın şeklini alır. Aileyle başlayan kişiliğin şekillenmesi, toplumsal yapı içerisinde kendisini bulur ki bu gerçeklik topluma bakan yönüyle ailenin önemini ortaya koymaya tek başına yeter gibi gözükmektedir Gazali, akt; Aydın, 2007: 6).

Aile kavramının geleneksel yapısını sürdürmesi ve gerekse de modern yaşamın getirdiği evrilmelerle birlikte, toplumsal yapı içerisinde önemini hiçbir dönem kaybetmediği anlaşılmaktadır. Her ne kadar geleneksel aile yapısında olumsuz manada gözükken fonksiyonel değişimler gözlemleniyor olsa da, her dönem aile bağlarına ve gereksinimlerine ihtiyacın bir o kadar arttığını söylemek mümkündür. Örneğin Türkiye' de toplumun geleneksel aile yapısının yanında, modern bir yapıya evrilen aile yapısıyla beraber bireyselleşen toplumsal gerçekliğin bir parçası haline geldiği görülmektedir. Bu manada toplumsal yapıda değişimler gözlemlenmekte ve yalnızlaşan, aynı zamanda çözüm mekanizmasını kendi içerisinde bulma çabasında olan bir topluluk türemiştir. Toplumsal değişimlerin merkezinde, yine değişimleriyle bir aile yapısı kendisini göstermektedir (Epik, Çiçek, & Altay, 2017: 55-56).

Devlet Ekseninde Anti Demokratik Yönetim Tarzının Aile Üzerindeki İz Düşümleri

Demokrasi anlayışının bir yönetim biçimi gibi değerlendirilmesine sebep unsur, siyasal sistemler içerisinde eğitim, hukuk ve siyaset gibi kurumların şekillenmesinde temel değer olmasından kaynaklıdır. Kısacası her bir fert, devlet yönetim tarzının etkisi altında eğitim görürken, hukuksal anlamda da koyulmuş kurallara göre hareket eder ve yönetimin siyasi tavrından doğrudan etkilenir. Bu yönüyle toplumun temel değeri olan aile, demokrasi gereksinimlerinin yerine getirildiği bir devlet yapısından direk olarak etkilenir (Özpolat, 2010: 10). Demokrasi anlayışının aile üzerinde yansması bu denli önemliken, antidemokratik bir yönetim anlayışının da birey ve bağlamında toplumda nasıl bir yoksunluğa sebebiyet vereceği şöyle anlaşılabilir; "Demokratik rejimin demokratik toplumu, demokratik toplumun demokratik aileyi, demokratik ailenin de demokratik bireyi/vatandaşı meydana getirdiği" (Özpolat, 2010: 10) bir yerde, devlet toplum ve devlet birey ilişkisinin ne kadar paralellik içerdiği görülmektedir.

Demokrasi, ihtiva ettiği değerler bağlamında her alanda toplumsal huzur ve refah adına bu kadar önemliken, yönetimi elinde tutan belli yapı ve kişilerin sadece şahsi menfaat ve ideolojik amaçlarına hizmet ettiği ve bu yönüyle de demokrasi değerlerinin askıya alındığı bir gerçeklikte, sadece belli bir kesim mutlu ve refah içinde olacaktır. Kuşkusuz dünyada bu tür antidemokratik yönetim tarzı ve temsilcilerinin sürdürülebilir olmayan hukuksuz ve demokrasi adı altındaki antidemokratik uygulamaları nedeniyle, kendilerinin birgün hesap vermesiyle sonuçlandığına dair yaşanmışlıklar bulunmaktadır. Öte yandan antidemokratik uygulamaların yol açtığı sorunlar da göz ardı edilemeyecek bir realitedir. İşte bu gerçeklikten en çok etkilenen toplumsal yapı da ailedir denilse yanlış olmaz.

Antidemokratik uygulamalar aileyi hangi konularda olumsuz etkiler? Aslında bu sorunun cevabı, birey ve toplumsal realite açısından her alanda etkiler. Etkilenimde esas olanın da, demokrasilerin ihtiva ettiği değerlerle alakalı olduğudur. Adaletin, eşitliğin, özgürlüğün, seçme ve seçilme hakkının ve bu değerlerin uzantısı olan ne kadar etkilenim varsa, hepsi de aile ve bağlamında bireyle birebir alakalıdır. İzah edilmeye çalışılan demokratik anlayış ve uygulamaları adına ne kadar getiri varsa, antidemokratik uygulamalarda bu getiri sadece belli bir topluluk adına geçerlidir. Toplumun geneli adına ise artan sosyal sorunlar, sosyal çatışma ve yeni sosyal çelişkileri beraberinde getirir.

Herşeyden önce askıya alınan adalet, kişilerin adaletinin tesisini netice verir ki bu durum yeni sosyal çelişkileri doğurur. Herkes kendi adaletini tesis etme çabasına girer. Hukukun askıya alındığı ortamlarda ekonomik kalkınmadan söz dahi edilemez. Adaletsizlik, iç ve dış ekonomi adına sadece korkuyu doğurur ve kendini savunamayacak hiçbir ekonomik yatırım ve girişimcilik de rahat olunamaz. Ekonomiye olan güvensizlik ve gelir eşitsizliği, işsizlik, fırsat eşitliğinin olmaması, alım gücünün düşmesi vb. birçok etkende her şeyden önce aileyi sarsar. Sarsılan aile de daha önce ifade edildiği gibi toplumun tam bir dejenerasyona uğramasını netice verir ki, dünyada özellikle azgelişmiş ülkelerin yanısıra antidemokratik bir şekilde yönetilen birçok ülkelerde bu süreçlerin örneklerine rastlamak olasıdır.

Bu anlamda örneğin; toplumsal yapılarda ve özellikle aile yapısındaki bozulmayı gösteren istatistik, boşanma oranlarında kendisini gösterir. Her geçen gün boşanma oranları ciddi şekilde artış göstermektedir. Ekonomik durum,

yeterli alınamayan ve verilemeyen eğitim, özenti ve beraberindeki yetersizlikler, ekonomik sıkıntılarla beraber gelen her bir ferdin çalışmak zorunda kalması ve bu yönüyle de değişen aile yapısı, aile yaşantısından umulan beklentinin karşılanamaması, kötü alışkanlıklara yönelim ve daha bir çok etken ayrı ayrı incelendiğinde, devlet yönetimindeki eksiklikler ve yetersizlikler karşımıza çıkmaktadır (Binay, 2018: 238). Devlet yönetimindeki yetersizliklerin ana kaynağının, yukarıda belirtildiği gibi antidemokratik uygulamaların bir yansıması niteliğinde olan eylemler olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Demokrasi kavramı her ne kadar dilde pelesenk haline gelmiş olsa bile, dinamik yapısı ve ihtiva ettiği değerler bağlamında aksiyonel bir vazgeçilmezliğin kendisi gibidir. Toplumsal yaşam standartlarının sağlanabilmesi ancak demokratik uygulamalarla mümkündür. Kısacası demokrasi; yaşamsal döngüyü düzenleyen, doğal yaşamın içerisinden çıkarılan olmazsa olmaz değerler bütünüdür. Demokratik yönetim ise bu değerlere saygıyı önceleyen, toplumsal huzur ve refahın sağlanabilmesi ve devamı adına kurallarını insan merkezli koyan, farklılıkları zenginlik kabul eden, kendi menfaatlerinden önce halkının menfaatlerini düşünen bir anlayışın yönetim mekanizması içinde öncelendiği bir yönetim tarzıdır.

Antidemokratik yönetim tarzının benimsenmesi her şeyden önce makamın şahsi bir menfaat veya ideolojik saiklerle öncelenmesi gerçeğinde saklıdır. Kısacası ortada amacından sapılmış bir realite vardır. Bu durum toplumsal yapıyı birebirde etkileyen ve etkilenimden en çok zarar gören aile yapısına işaret eder. Askıya alınan ama yine demokrasi mantığı içerisinde hareket edilen bu yöntem, toplumun her kesimini olumsuz etkileyene kadar sinsi bir hastalık gibi sarar ve adaletsizlik, eşitsizlik, özgürlükler, sosyo-ekonomik bozulmalar belli bir çıkmaza girene kadar da hissedilmez. Fakat zamanla neredeyse telafisi mümkün olmayan köklü sorunların oluşması ile sonuçlanır. Bu sorunların en büyüğünün de aile yapısında olduğunda şüphe yoktur.

Sonuç olarak denebilir ki, toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında kilit rol ailedir. Aile mutlu ve hak ettiği yere konumlandırılmışsa, nesillerde bu duruşu hakkıyla temsil edebilirler. Bu manada devlet ve yetkilendirilen temsilcilerin bir numaralı görevi ve geliş amaçları da toplumla beraber merkezinde olan ailenin refahıdır. Bu gerçekleşmediği takdirde kendi menfaat ve ideolojilerini gaye edinen yöneticilerin antidemokratik uygulamalara yönelmeleri ve sonrasında toplumsal yapıyla beraber kendi sonlarının da hüsrana uğramaları içten bile değildir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. Z. (2007). Eğitimci Gözüyle Çocuğun Eğitiminde Ailenin Önemi. *Hanımefendi Dergisi*(4), 6-9.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Ankara, USAK Yayınları.
- Bayer, A. (2013). Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Binay, M. (2018). Türkiye' de Boşanma Nedenlerinin Analizi ve Alternatif Uyuşmazlık Yöntemleri. *Ombudsman Akademik* (9), 237-267.
- Epik, M. T., Çiçek, Ö., & Altay, S. (2017). Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Tarihsel Süreçte Ailenin Değişen/Değişmeyen Rollerini. *Sosyal Politikalar Çalışma Dergisi*, 17(38), 35-58.
- Er, İ. (2004). Demokrasi ve Antidemokratik Anlayışlar Çerçevesinde Osmanlı Yönetim Sistemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-15.
- Gruen, A. (2010). *Demokrasi Mücadelesi (Radikalizm, Şiddet Ve Terör)* (1. b.). İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Güler, D., & Ulutak, N. (1992). Aile Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Türk Toplum Yaşantısında Aile. *Kurgu Dergisi*(11), 51-76.
- Gürkan, Ü. (1988). Montesquieu Ve Kanunların Ruhu (Hukuk Sosyolojisi Açısından Bir Değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9-31.
- Heywood, A. (1997). Demokrasi. *Liberal Düşünce*, 108-121.
- Kaplan, İ. (1994). Demokrasi-Hukuk-Otorite. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49(3), 267-271.
- Özpolat, A. (2010). Ailede Demokratik Sosyalleşme. *Aile Ve Toplum Dergisi*, 5(20), 8.
- Rousseau, J.-J. (Nisan 2012). *Toplum Sözleşmesi* (9. b.). (V. Günyol, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Wallace, R. A., & Wolf, A. (2012). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları (Klasik Geleneğin İyileştirilmesi)*. (L. Elburuz, & M. R. Ayas, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Zijdeveld, A. C. (1985). *Soyut Toplum* (1. b.). (C. Cerit, Çev.) İstanbul: Pınar Yayınları.

Diyonizyak ve Apollonik Diyalektiğin Öznesi Olarak Siborg

Cyborg As The Subject of Apollonic and Dionysiac Dialectic

ÖZET

Antik anlatılar zaman içerisinde dönüşerek yeni anlatıları ve tragedyalara beslemektedir. Bilimkurgu anlatıları da Apollon ve Dionisos anlatıları gibi antik mitlerden benzerlikler barındıran birer tragedya örneği sergilemektedir. Bilimkurgu anlatılarda ölüm ve yeniden diriliş konuları üzerinden ele alınan siborg, âtil hale gelen organik beden teknolojik medyumlar ile tekrar hayata döndürülmesiyle var olmaktadır. Titanlar tarafından parçalanmış Dionisos'un, kendinden geriye kalan kalbi sayesinde Zeus tarafından tekrar inşa edilerek diriltilmesi, siborgda görülen beden inşası ile paralellik göstermektedir. Bununla beraber siborg bedeninin önemli bir kısmını oluşturan siberetik protezler, bilim ve rasyonel düşünceyi temsil eden yontu tanrısı Apollon'a ait öğeleri de bünyesinde barındırmaktadır. Siborg yalnızca fizyolojik olarak bu iki antik tanrıdan referanslar barındırmamaktadır. İnşa edilmeden önceki sürecinde organik bilinci ve duyguları ile var olan bu yaratılar, siberetik protezler ile -bir iş gücü oluşturmak adına otorite tarafından kullanılan amaca yönelik- yapay bir bilince sahip olmaktadır. Bu durum siborgun var oluşu konusunda bir iç çatışmaya itmektedir. Bu bakımdan Bilimkurgu anlatılarında bir fenomen olarak bilinen siborg, Friedrich Nietzsche'nin tragedya tanımında bahsetmiş olduğu Dionisos ve Apollon anlatıları arasındaki kaos ve düzen diyalektiğinin iki kutbunu da taşımaktadır. Robocop (1987), Ghost in The Shell (1995) ve Blade Runner (1982) filmlerinde görülen siborg varlıklar, hem kendi içlerinde yaşadıkları benlik ve kimlik gerilimini, hem de fizyolojik bir parçalanma durumundan ileri gelen bir varoluş trajedisini merkeze almaktadır. Bu araştırma, bir bilimkurgu fenomeni olan siborgun hibrit yapısını merkeze alarak Dionisos ve Apollon mitleri üzerinden bir değerlendirme sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Siborg, Dionisos, Apollon, Bilim-kurgu

ABSTRACT

Ancient narratives transform over time and feed new narratives and tragedies. Science fiction narratives, like the Apollon and Dionysos narratives, exhibit examples of tragedy that have similarities with ancient myths. The cyborg, which is discussed in science fiction narratives through the topics of death and resurrection, exists by bringing the inactive organic body back to life with technological mediums. The resurrection of Dionysus, who was torn apart by the Titans, by Zeus, thanks to his remaining heart, parallels the body building seen in the cyborg. However, cybernetic prostheses, which form an important part of the cyborg body, also contain items belonging to Apollo, the sculptural god, who represents science and rational thought. The cyborg does not only physiologically contain references to these two ancient gods. These creatures, which existed with their organic consciousness and emotions in the process before they were built, have an artificial consciousness -a purpose used by the authority to create a workforce - with cybernetic prostheses. This situation pushes the cyborg into an internal conflict about its existence. In this respect, the cyborg, known as a phenomenon in science fiction narratives, carries both poles of the chaos and order dialectic between the Dionysus and Apollo narratives, which Friedrich Nietzsche mentioned in the definition of tragedy. The cyborg beings seen in the films Robocop (1987), Ghost in The Shell (1995) and Blade Runner (1982) center both the self and identity tension they experience within themselves and an existential tragedy arising from a physiological state of disintegration. In this research, the hybrid structure of the cyborg, which is a science fiction phenomenon, is taken into the center and evaluated through the myths of Dionysus and Apollo.

Keywords: Cyborg, Dionysus, Apollon, Science-Fiction

GİRİŞ

Modern çağdan Post modern çağa geçiş sürecinde gerçekleşen bireysel ve toplumsal dönüşüm, ikili zıtlıkların zaman içerisinde birbiri içinde kaynaşmasından ileri gelmektedir. Modern dönemlerin en belirgin özelliği olarak görülen doğal/yapay, makine/insan gibi ayrımlar, günümüz Post modern dönemlerde aradaki "/" ile belirtilen keskin ayrımı yumuşatarak tasfiye etmektedir. Bu durum kutupların birbiri içinde kaynaştığı melez mefhumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Belirtilen bu ayrımın saydamlaşmasında en büyük rolü, sanayileşmeden ötürü ortaya çıkan hammadde arayışı ile ivmelenen, kitlesel savaşların yol açtığı, bilimsel ve teknolojik patlamalar almaktadır.

Endüstri çağından Post endüstri çağına geçişe önyak olan üretim modelleri, makineden siberetik teknolojilere doğru evrim geçirerek, insan ve toplum yapısında önemli etkiler bırakmıştır. Sanayi devrimi ile birlikte Taylorist

Orhan Mert¹ 

How to Cite This Article

Mert, O. (2023). "Diyonizyak ve Apollonik Diyalektiğin Öznesi Olarak Siborg", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2347-2354 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68492>

Arrival: 21 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Dr., Çanakkale, Türkiye

kuram merkezinde şekillenen işçi sınıfı, makineli üretimin bir parçası haline gelerek, makineye ait bir araç haline getirilmiştir.

...Modern misalde ise makine model haline gelir; bedense başta mekanik anlamda (XVIII. yüzyılın makine olarak insan modelinde olduğu gibi), sonra da enerjik anlamda yüzyılın insan motoru paradigmasında olduğu gibi) (XIX. onun özelliklerine göre disipline olur; burada işçi giderek makineye benzedikçe, makine ona hükmetmeye başlar ve işçi onun aleti, bir nevi protezi haline gelir (Foster, 2011, s. 160).

Bu durumda organizmanın makineleşmesi durumu, Post-endüstriyel çağda ivmelenerek ağlar arası enformasyon trafiğiyle şekillenmektedir. Geçmişte makineleşen insan teknolojik ilerlemeler neticesinde bir üst forma doğru kabul değiştirerek siber-uzayın bir parçası haline gelmektedir. Bu durumu David LeBreton şu şekilde açıklamaktadır:

Sıradan hayatı ikileştiren siber-uzay, diller kültürler ve ütopyalar taşıyan başlı başına bir varoluş tarzıdır. Yalnızca milyonlarca bilgisayarın kesişmesi, dialogların, görüntülerin, veri sorgulamalarının ve forum tartışmalarının iç içe geçmesiyle var olan hem gerçek hem hayali bir anlam ve değer dünyasını eşzamanlı olarak geliştirir (Breton, 2019, s.149).

Günümüzde yer alan bu post-gerçeklik, bilimkurgunun bir alt türü olarak “cyberpunk” evreninin doğuşuna zemin hazırlamaktadır. Gerçek ile sanal olan keskin ayrımın ortadan kalkması ve ilerleyen teknolojiler ile birlikte hayat standartlarının aşağı çekildiği bu kurgusal evren, sinema ve edebiyat repertuarını etkileyerek, postmodern tragedyalar sunmaktadır.

Makine ile insan arasındaki sınırların saydamlaştığı, sibernetik protezler ile gerçekliği manipüle ederek sanal ağ havuzunda varlığını sürdüren cyberpunk türünün öznelere, çoğunlukla cyborglar (siborglar), androidler ya da robotlardan oluşmaktadır.

Cyberpunk kurgu türü, makine ile insan ayrımının ortadan kalktığı melez varlıkların, varoluş çatışmaları üzerinde durmaktadır. Blade Runner'daki replicantlardan, Ghost in The Shell'deki cyborglara kadar bu evren çoğunlukla beden ve zihin düalizminden yola çıkarak, benliği oluşturan iktidarın kaynağı konusundaki gerilime odaklanmaktadır. Bilinci olan bir robot insan olarak değerlendirilebilir mi? Ya da bir cyborg aşkın sibernetik donanımıyla hala insan konumunda mıdır? Soruları bu kurgusal evrenin eksenini oluşturmaktadır. Günümüzde toplum yapısını önemli derecede etkileyen teknoloji, bilimkurgu evrenlerini besleyerek, bir ayağı gerçek yaşama diğer ayağı ise kurguya konumlandırmaktadır. Böylelikle siborg öznesi kurgusal olduğu kadar gerçek yaşamdan aldığı özellikler ile, bir çağdaş tragedya karakteri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Friedrich Nietzsche, tragedyaları zihin/beden, esriklik/rasyonellik gibi ikili zıt kutupların birbirleri ile çatışmaları sonucuda ortaya çıkan ürünler olarak ele almaktadır (Nietzsche, 2011). Siborglar, bu ikili çatışmaların bir kutbuna Apollon'u, diğer kutbuna ise Dionisos'u yerleştiren Nietzsche'nin düşüncelerinden hareketle, günümüzde birbiri içerisinde eriyen insan/makine ikiliği üzerinden çağdaş anlatı türlerinde yer almaktadırlar.

Apollon / Dionisos Düalizmi ve Tragedyanın Doğuşu

Apollon ve Dionisos mitlerine bakıldığında, iki karakterin arasında tezat bir yapı olduğu göze çarpmaktadır. Belirtilen bu iki kutbun temsil ettiği kavramlar her ne kadar geçmişte karşıt iki kavram olarak nitelendirilse de postmodern dönem, kutupların birbiri arasında eriyerek çözüldüğü daha farklı alegoriler sunmaktadır.

Friedrich Nietzsche'nin Müziğin Ruhundan Tragedya'nın Doğuşu isimli eseri Apollon ile Dionisos mitleri üzerinden tragedyanın oluşumunu ele almakta ve bu mitlerin sunduğu temsillerin zıtlığı üzerinden beslenen sanat biçimlerini ortaya koymaktadır:

Bizim bilgimiz onların Apollo, Dionysos gibi iki sanat tanrısına bağlanır. Kaynakla erekler bakımından, Apollo'ca olan yontu sanatıyla Dionysos'ca, dış biçime dayanmayan, müzik arasında oldukça büyük bir karşıtlık çıkar ortaya, Grek ülkesinde. Yollarının ayrı olmasına karşın bu iki eğilim yan yana gider. Çokluk birbirleriyle; açıkça, çatışır; karşılıklı olarak yeni, güçlü doğumlar uğruna. Bu karşıtlığın savaşını sürdürmek için kaynaşır (Nietzsche, 2011, s. 17).

Apollon, Antik Yunan mitlerinde Işığın Tanrısı olarak nitelendirilmektedir. Işık aynı zamanda şeyleri görünür kılarak aydınlatır. Bu aydınlatma hem metaforik olarak bilginin karanlıkta kalan, bilinmez durumlarına ışık tutması hem de nesne üzerindeki etkisi ile retinal bir işlev sağlamanın temsildir. Belirtilen özellikleri dahilinde Apollon'un rasyonel olan kavram ve durumları nitelediği bilinmektedir. “Greklerce, en uygun durumda, Apollon'un kişiliğinde açıklanmıştır: Bütün biçimlendirici (görsel) sanatların Tanrısı olan Apollon bilgelikler öğreten bilici bir Tanrıdır. Kökü, bütün ‘görünen olaylara’ değin inen Apollon bir Işık Tanrısıdır...” (Nietzsche, 2011, s. 19). Bu nedenle Apollon'un yontu sanatı ile bağdaştırılması, Antik Yunan heykellerinde görünen ideal insan formu biçiminden hareketle, teknik bakımından ustalığın ön planda olduğu bir sanat formunu nitelendirmektedir. Heykel sanatçısının biçimsiz bir mermerden mükemmel bir insan formu çıkarma yetisine benzer bir şekilde bedeni yeniden ve ideal bir

şekilde inşa etmektedir. Bu ustalık tam olarak Apollon'ca bir tür deney ve pratikler neticesinde inşa edilen bilgi birikimi ile mümkün kılınmaktadır.

Diyonisos, Semele ve Zeus'un oğlu olarak bilinen, şarabın ve sarhoşluğun temsili olan bir tanrı olarak bilinmektedir. Bu bakımdan Diyonisosçuluk, Apollonik olan rasyonalite ve şeylerin idealize edilmesi gibi niteliklerden oldukça uzaktadır. Diyonisos titanlar tarafından kandırılarak parçalanmakta, etleri parça parça yenilmekte ve geriye kalan kalbinin Zeus'a ulaştırılmasıyla Zeus tarafından tekrar hayata döndürülmektedir (Euripides, 2021, s. xi). Dolayısıyla Diyonisos, kalbin temsil edildiği duygusal ve duyuşsal özellikler ile nitelendirilmektedir. Duygular Apollonik bir zeminde olduğu gibi salt bilgi ve rasyonalitenin tam zıttı olarak amorf bir biçimde, fiziksel algılanabilirliğin dışında kalmaktadır. Nitelikleri ve temsilleri bakımından Diyonisos çılgınlığın, vahşi ve evcilleşmemiş (Kloft, 2020, s. 25-26) olanın, dolayısıyla el değmemiş olan doğanın bir yansımasıdır. "...yaratıcılık insanın doğaya bir başka türlü coşkuyla karşılaşmasını şart koşar, karanlık güçlerin gizemine ermesini. İşte bu gücü de Diyonisos simgeler" (Erhat, 1972, s. 44). Coşkunluk, insanın doğayı algılamada akli melekelerinden çok kalp ile hissedilen içkin ve duygusal algılayıcıların bir eylemi olarak görülmektedir. Nietzsche'nin Diyonizyak olarak atıfta bulunduğu müzik sanatı da, bu içkinlikten ve herhangi bir düşünce kalıbında yer almayan şekilsiz yapısından dolayı oldukça yerinde bir temsil olarak nitelendirilmektedir.

Diyonizyak olan; çılgınlığı, esrikliği ve coşkuyu bir arada barındırması nedeniyle, yapısı gereği iktidar tanımaz bir haldedir. Toplum kuralları ve normlar Diyonisos'cu olanla karşıtlık göstermektedir. Bir bütün olarak ele aldığımızda doğa da kendi kanunlarını ve döngüsüyle varolmaktadır. İnsana ait yapay, sonradan inşa edilen, belli bir kesimin yüceltiği, erillikle temsil edilen iktidarın tam olarak karşısında yer almaktadır. Dolayısıyla doğa kavramı mevzubahis olduğu zaman genellikle -belli normlar içinde yaşayan biz insanlara göre- vahşi ön adıyla nitelendirilmektedir. Diyonisosçuluk da bu vahşilik ve kendi başınlık üzerinden iktidar çemberinin dışında olanı temsil etmektedir: "Yapısını derinlemesine açık etmek için burada Diyonisos'a dönüp eğilmek gerek: içine kattığı kişileri aşan devingen bir düzen içinde onları sokmasını sağlayan yabancılığı, köleler, kadınlar gibi siyasal kültürlerin dışında tutulmuş kişileri kabul etmesiyle kalmaz yalnızca..." (Bonney, 2000, s. 173).

Tüm bu değerlendirmeler kapsamında Apollonculuk; bilimsel bilgi, rasyonalite, düzen ve kurallar dahilinde olan tüm disiplinleri bir gövdeye bağlayarak yönetim ve siyasal olan olguların bir temsili halini almaktadır. Diyonizyak olan ise Apollonik olanın karşı cephesinde, doğanın kendi başınlığı ile birlikte his ve duyguların nitelediği coşku, kural tanımaz mefhumların birer temsili niteliğindedir.

Bu iki kutup arasındaki dualist zıtlık kendi aralarında "açıkça çatışır; karşılıklı olarak yeni, güçlü doğumlar uğruna. Bu karşıtlığın savaşını sürdürmek için kaynaşır" (Nietzsche, 2011, s. 17-18). Günümüzde, teknolojinin (sibernetik ve biyoteknoloji) iktidarıyla kendi doğasına aykırı olan ile kaynaşan postmodern beden bu çatışmalardan etkilenen en temel ögedir. Zihin ve beden bağlantısını merkezine alan Sibernetik teknolojilerin gelişimi ise bu kaynaşmanın merkezini oluşturmaktadır.

Siborg ve Bedenin Yeniden İnşası

Siborg kavramı genel tabiriyle kurgusal anlatılarda yarı insan yarı makine olarak bilinen bir öznedir. Tanımda bahsi geçen makine olgusu aslında sibernetik bileşenlerden ileri gelmektedir. Sibernetik ve organizma birleşiminin kesişiminden doğan siborg, organik olan atıl bedenini sibernetik bileşenlerle bir üst forma taşıyarak inşa etmektedir. Bu bakımdan sibernetik kavramına siborg üzerindeki etkisinden dolayı değinmek gereklidir.

Sibernetik; Ünlü Matematikçi Norbert Wiener'in (1894-1964) ortaya koyduğu, içinde biyoloji, fizik, matematik, sosyoloji gibi bilim dallarını barındıran multidisipliner bir alandır. Wiener, *The Human Use of Human Being* isimli kitabında sibernetiğin etimolojik köklerini Eski Yunan dilinde yönetici anlamına gelen kübertes kelimesine dayandırmaktadır (Wiener, 1989, s. 15). Sibernetiğin tarihsel kökeni hakkındaki araştırmalarıyla bilinen Akman, Platon'dan referansla kübertes kavramı hakkında: "Eflatun diyaloglarının birinde kübertes yalnız ruhları değil bedenleri ve malları da büyük tehlikelerden kurtarır..." (Akman, 1984, s. 104) tanımında bulunmuştur. Latince'de governare olarak da geçen kübertes, sevk ve idare anlamında kullanılmıştır. Fransızca'da hükümet anlamına gelen gouvernement kelimesi de kökünü governare kelimesinden almaktadır. Bu durum, sibernetiğin ilk olarak yönetimle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Diğer yandan bir kez daha Platon'un bu açıklaması ele alındığında sibernetiğin zihinsel ve bedensel olarak yönetim mefhumunu merkeze alan tanımı, kökleri Antik Yunan dönemine kadar uzanan bilgiler ışığında sanılanın ötesinde çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Sibernetik bu yönüyle disiplinler arası bir çoğulculuğun ürünü olmaktadır. Sibernetik beşeri ve pozitif bilimlerin kesişimi noktasına eksenini konumlandırmaktadır. "Günümüz bilimsel anlamıyla sibernetik cyber: yöneten ve -netics: network, ağ yapı parçalarından türetilmiştir. Böylece terim kökeninde sibernetik, yöneten ağ yapı anlamını taşır" (Ergünel, 2021, s. 91).

Kökeni bakımından sibernetik teknolojiler belirtildiği üzere bir yönetim ve yönetici gibi anlamlarıyla bağdaşık halde, iktidarın temsili konumundadır. Bilim ve teknolojiden Siyaset alanına kadar ulaşan bu anlam, Apollonik bir yapıdadır. Siborg bu durumda teknolojik bileşenleri ile Apollonik bir beden inşasını barındırmaktadır. Fakat özneyi

oluşturan etkenler siborgun bedeni sınırından çok daha ötede, ruh ve bilinç gibi soyut mefhumları da beraberinde taşımaktadır. Siborg bedeninin bu belirtilen tarafının temsili de Diyonizyak bir temsildir. Ek olarak siborg, kendi içindeki ruh ve bilincin yaratmış olduğu, duygu durumunun yarattığı entropisini, sibernetik bileşenler ile dengede tutmaktadır.

Siborg kavramı Donna Haraway 'in Siborg Manifestosu (1985) isimli yayınında, sosyolojik ve felsefi kuramlar zemininde tanımlamada bulunmaktadır: "Bir siborg, bir sibernetik organizma, makine ile organizmanın oluşturduğu bir melez, kurgusal bir yaratık olmasının yanı sıra toplumsal gerçekliğe ait bir yaratıktır" (Haraway, 2006, s. 2). Bu noktada siborg tanım itibariyle bilimkurgu anlatılarının ötesinde kurgusal olmayan bir varlık olarak, beden, cinsiyet, kültür merkezli dualist karşıtlıkları tasfiye etmekte ve dolayısıyla mevcut iktidarın çizdiği sınırları muğlaklaştırarak özgün bir yapı oluşturmaktadır.

Başlangıçta bir insan olarak Siborg, organik yapısını sibernetik protezler ile inşa etmekte olan bir varlıktır. Bu organik/mekanik arası melez yapı, bedenin atıl durumu sonucunda meydana gelen bir ihtiyaç ile geliştirilip kaynaştırılarak, hem fiziksel hem de zihinsel bir varoluş tasarımı kurmaktadır. Haraway'in siborga bakış açısı da bu tasarlanmış özneyi olumlayan bir sonuç ortaya koymaktadır. Haraway beden, ırk ve cinsiyet ayrımı gibi iktidarın insanı etiketleyen durumundan bir çıkış yolu olarak siborglaşmayı önermektedir. Manifestosunda bir tanrıça olmaksızın siborg olmayı yeğlediğini (Haraway, 2006, s. 74) belirten Haraway, bedenin bu denli baskı altında tutan dualist gerçeklikte, kadın/erkek gibi ayrımları reddederek varlığını sürdürmeyi dilemektedir. Beden, Haraway için sınırları olan bir yapı olarak âtil vaziyettedir ve iktidarın stratejilerine karşı bu sınırların aşılması gereklidir:

Haraway'e göre beden, ayrıca, cinsiyet, sınır, grup vb. temelli sayısız zulmü mümkün kılmış talihsiz bir formdur. Bedenin tasfiyesi ya da siborgla aşılması her türlü kusurluluğu giderir ve çağdaş bilişim teknolojileri sayesinde özneyi bazılarının aleyhine ya da herhangi bir iktidarın lehine olabilecek her türlü ikilikten kurtaracak bir siyasal özgürleşme alanı açar. Adaletsizliğin tek sebebi bedendir, insanlığın siborga kayması kökten bir çözümdür (Breton, 2019, s. 219).

Bu noktada aradaki sınırları bulanıklaştıran bu mefhum, insan dahil olmak üzere kontrol altına alınacak her türlü değişkeni ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle siborg insan/makine dualizmindeki sınırları kaynaştırdığı kadar kurgu ile gerçek arasındaki ayrımı da muğlak bir alana taşımaktadır. Haraway, doğası gereği birbirinden farklı bu kavramların kaynaşmasını, siborg'un hem kurgusal hem de toplumsal bir gerçekliğe dayalı yapısından ileri gelen birlikteliği vurgulamaktadır. Bu birliktelik kimera metaforu üzerinden; "Yirminci yüzyılın sonlarına, bizim çağımıza, bu mitik çağa geldiğimizde, hepimizin bir kimera; makine ile organizmanın teorik bir zeminde ifade edilen ve fabrikasyon misali uydurulmuş birer melez olduğumuzu vurgulamak gerekir..." (Haraway, 2006, s. 4) şeklinde açıklanmaktadır.

Siborg, parçalara ayrılan organik ve canlı bir beden olarak bakıldığında titanlar tarafından parçalanmış Diyonisos'un, canlılığa referans gösteren ve giderek artan entropi düzeyinin, Apollonik (teknolojik, sibernetik) eklentilerle azaltılıp kendini yeniden yaratması durumunun postmodern bir tercümesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Apollonik olarak işaret edilen bu protez eklentiler, Diyonizyak durumun tam tersi bir kutbu esas alarak, araçsal ve rasyonel zihnin ürünü olan teknoloji ile boyut kazanmaktadır.

Kurgusal açıdan siborg varlıkların dışında robot ve android yaratıların, örneğin Isaac Asimov'un üç robot yasasını (Asimov, 2019, s. 238) ihlal eden robotları ve yapay zekâ ile donatılan androidlerde görüldüğü üzere, düzeni sağlamaya yönelik kendisine atfedilen durumları tersine çeviren ve ihlal eden yapıları da Diyonisosçu olan tarafı ön plana çıkarmaktadır. Bu durumdan siborg varlıklar, bilimkurgu ve bilimkurgunun alt türü olarak bilinen siberpunk evrenlerde, insan/makine ayrımını ortadan kaldıran özneler olarak Apolloncu ve Diyonisosçu iki kutbu birlikte taşımaktadırlar. Bu durumda siborg, benliğini oluşturan iktidarın hangi tarafta olduğu konusunda kaçınılmaz bir benlik çatışması yaşayarak bilimkurgu anlatılarına konu olmaktadır.

Bilimkurgu Sinemasından Örneklerle Siborg Öznesi

Paul Verhoeven'in 1987 tarihli filmi RoboCop; öznenin, ruhun ya da matrisin bir siborg bedeni üzerinde var olma durumunu ve bunun yarattığı sorunsala dikkat çekmektedir. Robocop, Alex Murphy'nin haydutlar tarafından beden bütünlüğü büyük ölçüde bozularak vahşice öldürülmüştür. Ocorp ve Detroit Polis Teşkilatı tarafından yürütülen ortak bir siborg projesi ile Murphy'nin beyni ve geriye kalan hayati organları sibernetik protezler ile tekrar inşa edilerek yeniden hayata döndürülür. İkinci hayatına bir siborg olarak devam eden Murphy, sıklıkla önceki hayatında ailesiyle olan anılarını hatırlamakta ve kendi varoluşu hakkında büyük gerilimler yaşamaktadır. Robocop'un önceki kimliğini (Memur Murphy) yeniden keşfetme sürecini, bir siborg olarak insani meşruiyetini muğlak bir zeminde göstermektedir. İnsanın hem fizyolojik hem de ruhsal olarak çok uluslu tekno-kapital düzen içindeki konumu ve öznenin insan-makina gibi ayrık iki kutuptaki konumu, her ne kadar klasikleşmiş bir polisiye film şeklinde görünse de, genel olarak siborgun varoluşsal durumunu merkeze almaktadır.

Frank Miller'ın yazdığı, Irvin Kershner'in yönettiği RoboCop 2 de ise tekrardan parçalanma ve tekrar yaratılma durumundan doğan bir dengesizlik görülmektedir. Uyuşturucu tacirleri tarafından parçalanmış siborg, Ocorp şirketi

tarafından tekrar bir araya getirilmiştir. Fakat bu yeniden doğma durumundan sonra hafızasına yüklü olan talimatların değiştirilmesiyle Robocop, kanunlara karşı aldığı aksiyonların dengesizliğiyle boğuşan, kendi içinde düzensiz, entropisi artmış bir zihin şemasıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu durum Diyonizyak açından us'un üzerinin örmektedir: "Dionysos'ca evren onun Apollo'ca olan bilincine bir örtü çeker" (Nietzsche, 2011, s. 26).

Lacan'ın bilinçdışı "dil gibi yapılandırılmış" (Lacan, 2013, s. 215) olarak ele almakta, benliği yapılandıran etmenler hakkında, dışsal faktörlerin etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu durumda beden teknolojik protezler ile yapılandırılması, duygu ve düşünce gibi olgular ile çatışan siborgu öteki bir varlık zeminine kaydırmaktadır. Öteki, öznenin çıkıp mevcut hale gelebilen ne varsa hepsine hükmeden gösterenler zincirinin yer aldığı mahaldir, öznenin içinde görünür hale gelmesi gereken o canlı varlığın alanıdır (Lacan, 2013, s.216). Bu durumda başlangıçta canlı bir varlık olan insan bedeni, aşkın sibernetik implantlar neticesinde özneye dahil olarak bir öteki (siborg) haline gelmektedir.

Robocop'un sibernetik protezler ile organik olmayan bir kültürlenme süreciyle benliğini inşa etmesi bu duruma örnek teşkil etmektedir (Bradley, 2006). Zihnine kadar yapılan müdahalelere rağmen, gün yüzüne çıkan, insanken yaşadığı ailesi hakkında anıları tekrar hatırlıyor olması siborgun benlik inşasında gri bir alan yaratmaktadır. RoboCop, makine tahakkümü altında olan zihin ve bedenine rağmen insani olarak doğal anılara sahip olması, bedensel olarak da Alex Murphy'nin girdiği çatışmada insan bedeninden geriye kalan (beyin) organik kısımların bu ağır tahakküm altından sızan organik mefhumları gün yüzüne çıkarmaya çalışmasını sergilemektedir. Bu durum Freud'un bilinçdışına doğru bastırılan ve gömülen ruhsal durumların varlığına benzemektedir. Makine, organik olanı bastırarak bilinçdışı yapılandırmakta fakat organik olan anılar siborgun beyindeki açıklardan dışarıya doğru sızmaktadır. Siborgun bu bilinci "Freud'dan Lacan'a parçalanmış, bölünmüş bir özne fikrini vermektedir" (Akay, 2002, s. 137).

Robocop hem zihinsel hem de bedensel olarak yaşadığı gerilimleri bünyesinde barındırmaktadır. Parçalanma ve tekrar hayata döndürülme durumu Diyosisos anlatıları ile örtüşen dönüşüm mefhumunu işaret etmektedir. "... ölüm ve metamorfoz, Diyosisos mitolojisinde çeşitli şekillerde biraraya getirilmiş ve ortaya çıkarılmış insanın ilkel halleridir" (Kloft, 2020, s. 25). Diyosisos titanlar tarafından parçalandıktan sonra kendinden geriye kalan kalbi sayesinde Zeus tarafından hayat verilmiştir. Robocop'da ise Murphy'den geriye kalan kalp ve beyin gibi hayati organlar üzerinden bedenin yeniden inşası görülmektedir. Ayrıca Robocop iktidar (Oscorp şirketi) tarafından her ne kadar düzeni sağlamaya yönelik bir programlamaya maruz kaldıysa da insan olduğu dönemdeki anıları, sibernetik müdahalelerin yer yer önüne geçerek kendisine çizilen sınırları ihlal etmesine neden olmuştur ki bu durum oldukça Diyonizyak bir zeminde gerçekleşmektedir.

Ghost In The Shell (1995) filminin baş karakteri olan Motoko Kusanagi, insan olduğu dönemden kalan canlı bir beyne ve sonrasında inşa edilen dişil bir bedene sahip olan bir siborgdur. Bilimkurguda dişil bedene sahip olan Metropolis'in (1927) Maria'sının robot ikizi gibi ölümcül olduğu kadar cezbedici bir figürdür. Bu noktada üretken olmayan bir cinselliğe atıfta bulunan (mekanik fakat üreme amaçlı olmayan makineleşmiş bir cinsellik) ve bu haliyle tabiata uygun olmayan bir yapıdadır (Braidotti, 2018, s. 131). Motoko Kusanagi, RoboCop gibi kanunlar adına savaşan bir polistir. Bu durumda kendi bedenindeki sibernetik protezler ve bu doğrultuda düzen sağlamaya yönelik bir görev alması bakımından Apollon'cu bir zeminde varolmaktadır. Motoko beyne doğrudan bağlanabilen sibernetik protezler ile bir nevi siber-uzay havuzuna dalarak suç mahali ve suçlu kimliklerini belirleyebilmektedir. İnsan beyininin protezler sayesinde böylesine hızlı akan bir enformasyon okyanusuna daldığı bu sibernetik dünya, aynı oranda insan zihinlerini manüplasyona açık hale getirmektedir. Bu bakımdan filmdeki hayalet (Ghost), Diyonizyak bir soyutluk üzerinden enformasyonu nitelemektedir. Hayalet aynı zamanda filmin baş kötüsü olarak insan zihnini hackleyebilen bir kanun kaçağının ismidir. Kabuk ise bu enformasyonu sağlayan, beyni kapsayan Apollonik bir araç olarak, sibernetik eklentiler ile geliştirilmiş bedeni nitelemektedir. Bir diğer yandan varolduğu dünyanın aşkın teknolojik tahakkümü ile çepeçevre sarılan bireyin durumunu nitelemektedir ki bu da Apollonik olarak iktidar cephesini sembolize etmektedir.

Motoko hem kendi bilinci ve anılarını temsil eden ghost'u ile savaş içindedir hem de filmin ana kötüsü olan ve zihin manipülasyonu yapabilen Ghost ile çatışmaktadır. Ek olarak Diyonizyak olan parçalanma, ölüm ve metamorfoz mefhumlar üzerinden siborg varlığının merkeze alınması burada da kendini göstermektedir. Motoko'nun siborg bedeni parçalanmakta ve filmin sonunda tekrar inşa edildiği görülmektedir.

Philiph K. Dick'in Androidler Elektrikli Koyun Düşler mi? isimli kitabından uyarlanan, yönetmenliğini Ridley Scott'ın üstlendiği Blade Runner (1982), Apollonik ve Diyonizyak kaynaşmanın üzerinden okunabilen bir başka bilimkurgu anlatısıdır. Bilimkurgunun siberpunk alt türü özelliklerinin oldukça iyi bir temsili olarak Blade Runner evreni teknolojik medyumların çepeçevre sardığı bir dünyada kaotik bir panorama resmetmektedir. Filmdeki Tyrell şirketi Tekno-kapitalist iktidarın bir temsilidir. Bu özelliğinden ötürü tragedyanın Apollonik zeminini oluşturmaktadır. Çok uluslu tekno-kapitalist bir şirket olan Tyrell şirketinin iş gücü sağlamak amacıyla replikantların üretilmesi, Sanayi Devriminden sonra insan kas gücünün yerini alan makinelerin aşkın ve kurgusal bir betimlemesi gibidir. Film üretilen bu replikantların sonrasında kendilerini yaratan şirkete karşı aldığı cepheyi

işlemektedir. Böylelikle birer Frankenstein'ın canavarı olarak yarattıkları replikantlar, kendilerine karşı isyankâr bir tutum sergilemektedir.

Film, Tyrell isimli şirketin egemen olduğu tekno-kapitalist bir iktidarın yarattığı Nexus model androidlerin, tekrar şirkete karşı cephe almasını merkeze almaktadır. Androidler her ne kadar tamamen sentetik yaratılar olsa da siborglar gibi oldukça mimetik bir biçimde insana benzemektedirler. Öyle ki filmin protagonisti olarak karşımıza çıkan Harrison Ford'un rol aldığı Dedektif Rick Deckard karakteri, android ile insan arasında turnusol görevi gören Voight-Kampff testini uygulayarak ancak androidleri tespit edebilmektedir. Bu noktada insan-android ayrımının muğlaklaştığı bir evrende, Apollonik olan teknolojik iktidarın sonrasında Diyonizyak bir bulandırma sonucunda çılgınlık ve vahşet eylemlerine dönüşmesine şahit olunmaktadır.

Bilimkurgu anlatılar gerçek yaşamdan aldıkları referanslar ile şekillenmektedir. Siberpunk evrenlerin gerçek hayatla olan teması hem bireysel hem de toplumsal olarak yaşanan çatışmaları merkezine alır. Apollonik bir zeminde iktidarın belirlediği kural ve normlar var olurken Diyonizyak zeminde ise iktidara karşı yürütülen eylemler yer almaktadır. Bu karşıt tepkilerin siborglaşma hareketiyle gerçekleştiği 2010 yılında kurulan Cyborg Community, iktidar tarafından belirlenen ve dayatılan ırk, cinsiyet gibi kategorileri manipüle ederek eylemlerini sürdürmektedir.

Aramızdaki Siborglar

Barcelona merkezli bir kuruluş olan Cyborg Community, İnsanların bedenleri üzerindeki siberetik müdahaleleri özgür kılmak ve beden sınırlarını genişleterek, Performatif olarak sanatta yeni ufuklar aralamak amacıyla Neil Harbisson ve Moon Ribas önderliğinde kurulmuştur. Doğuştan renk körlüğü olan Harbisson kafasına tıbbi operasyonlar ile entegre ettiği eyeborg isimli cihazı ile çevredeki renkleri ses frekansı olarak tercüme edebilmekte ve algılayabilmektedir. Ribas ise ayağına entegre ettiği sismik algılayıcı sayesinde dünyadaki depremleri hissedebilmekte, depremin şiddeti ve ritmine göre dans şovları gerçekleştirmektedir. Her iki siborgda bu yetileri birer sanat pratiği olarak dönüştürerek performatif şovlar yapmaktadırlar.

Web sitesinde projelerinin kapsam ve amaçlarını, insanların siborg olmalarına yardımcı olmak; siborg haklarını savunmak ve teknolojiyi insan vücuduna uygulayarak yeni duyu ve algıları genişletmek, ilgili projelerin araştırılmasına, yaratılmasına ve tanıtılmasına dayalı olarak sanatta siberetiğin kullanımını teşvik etmek olduğu belirtilmektedir.

Michel Foucault bu noktada biyo-iktidar ve bedensel-iktidarın (Foucault, 2007, s. 110), beden üzerinde doğrudan müdahale girişimlerinden yola çıkarak, beden, evrensel bir düzeyde standartlaştırma girişimlerini birer fantazma olarak görmekte ve bu beyanını -beden toplumsal bir konsensüs olarak ele alındığında bile- özne bedenlerin birleşiminden oluştuğu gerçeğinin hatırlanması gerektiğini düşünmektedir. Foucault'a göre iktidarın beden üzerinde tahakküm oluşturma istenci, jimnastik, idmanlar, kas geliştirme, güzel bedenin yüceltilmesi vb. durumların askeri ve sivil kurumlar üzerinden aşılanmaktadır (Foucault, 2007, s. 39). Buna ek olarak Foucault, biyo-iktidar mefhumunu amacı itibarıyla:

Geliştirilmeye başlanan anatomik siyaset ile tekil bedenler disipline edilmeye başlanmıştır. Bu metod ile insan bir makine olarak merkeze alınır ve beden terbiyesi, yeteneklerinin artırılması, güçlerinin elinden zorla alınması, yararlılığının ve itaatkarlığının paralel biçimde gelişmesi ve de verimli, etkili ve iktisadi denetim sistemleriyle bütünleşmesinin sağlanması öngörülür (Öztürk, 2010, s. 187).

Şeklinde değerlendirmektedir. Bu noktada bedenleri, ideal olan/öteki olan noktasında bir ayrımın eşiğine sürükleyerek yapılan sınıflandırmalar, sözkonusu biyoiktidarların politikaları sonucunda karşımıza çıkmaktadır. Cyborg Foundation da, iktidarın beden üzerindeki tahakkümüne dair bir karşı hareket olarak Siborg Hakları'nı savunmaktadırlar:

Morfolojik Özgürlük: Bir kişi, vücutları üzerinden biçimsel olarak, geçici veya kalıcı uyarlamalar, değişiklikler, modifikasyonlar veya büyütme yoluyla kendilerini ifade etmekte özgürdür. Benzer şekilde, bir kişi zorlamalı veya başka bir şekilde istem dışı morfolojik değişikliklerden muaf olacaktır.

Sökme Özgürlüğü: Kişi, vücut bütünlüğünün kutsallığından yararlanacak ve usulüne uygun, bir süreç olmaksızın gereksiz arama, el koyma, askıya alma veya işlevin kesintiye uğraması, ayrılması, sökülmesi veya parçalara ayrılmasından muaf olacaktır. (MacKinnon, 2016).

Bu haklar doğrultusunda, siborg varlıklar çeşitli protezleri direkt olarak vücuda entegre etmekle doğayı algılama biçimlerini geliştirmekte ve bunu yaparken de mevcut iktidarın beden üzerinde çizdiği sınırları tasfiye eden bir yapı kurmayı hedeflenmektedir. Bu noktada siborg bireylerin evreni başka bir boyutta algılamaları ile farklı bir gerçeklik deneyimi oluşturarak çevre tarafından belirlenen sınırların dışında da özgür bir alan yaratmayı amaçlamaktadır. Gerçek hayattaki siborglar, iktidar ve birey çatışması üzerinden değerlendirilecek olursa, Apollonik olan otoriteye karşı Diyonizyak, muhalif bir tavırla karşı durdukları görülmektedir.

SONUÇ

Çağdaş anlatı türlerinden olan bilimkurgu edebiyatı ve sineması, gerçek hayattan referanslarla beslenmektedir. Bu anlatılar Sanayi devriminin Taylorcu kuramı, teknolojinin süratle ilerlemesi vb. durumların, bireysel ve toplumsal karşılıklarını mitleştirilerek ortaya koymaktadırlar. Bilimkurgu temalı tragedyalarda siborg, bedensel ve zihinsel fonksiyonlarını teknoloji ile eşdeğer bir ilerlemeyle geliştirmekteyken aynı zamanda kendi doğasından geriye kalanlar ile insanlığını sorgulamaktadır. Bu durumla bağlantılı olarak Nietzsche'nin Apollon ve Dionisos anlatıları üzerinden bilimkurgu tragedyaları değerlendirildiğinde, siborg'un organik ve teknolojik temelli yapısı kendi ruhsal, duygusal alanı (Diyonizyak) ve bilişsel alanı (Apollonik) arasında bir benlik çatışmasını ortaya koymaktadır.

Bilimkurgunun bir alt kolu olarak bilinen siberpunk, siber ve punk sözcüklerini barındırması nedeniyle Apollonik olan (teknolojinin iktidarını vurgulayan siber) ve Dionizyak olan (aşkınlık ve iktidar tanımazlığı tanımlayan punk) mefhumları merkezine almaktadır. Dolayısı ile siborg anlatıları bu evreni oluşturan bir odak halindedir. Özellikle bilimkurgu anlatılarının odağını oluşturan ve siborgun organik/mekanik yapısı gereği kendi benliğinde yaşadığı iktidar çatışması, genellikle siborgun düşünce biçimi, anıları, kararları bağlamında sentetik olan bileşenler ile organik bedeni arasındaki çatışmalardan ileri gelmektedir. Bu durum ise tahakküm konusunda muğlak bir alan ortaya çıkarmaktadır.

Siberpunk anlatılarda organik olan beden âtil olarak nitelendirmektedir. Apollonik açıdan sibernetiğin bir protez olarak organizmanın sınırlarını genişlettiği ve geliştirdiği, içinde bulunulan çağa göre bedeni idealize ettiği düşüncesiyle organizmayı inşa etmenin gerekliliğini savunmaktadır. Bu durumda bedenin inşası teknolojik gereçlerle sağlanırken insana ait özellikler (duygu, ruh, ahlak vb.) aynı oranda zedelenecek makineleşmektedir. Siborg varlıkları konu edinen bilimkurgu anlatılarındaki örnekler, siborg'un kendi insani özelliklerini sorgulaması noktasındaki çatışmaları konu almaktadır. Blade Runner evrenindeki Replicantlar, Ghost In The Shell'deki Motoko Kusanagi, Robocop filmindeki Alex Murphy'nin yaşadığı bu benlik çatışmalarının kökenine inildiğinde, beden/zihin düalizmi üzerinden Kartezyen bir yapıda olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durumda tragedyayı oluşturan Apollonik ve Dionizyak öğeler çağdaş anlatıların bir öznesi olarak siborg bedeninde var olmaktadır.

Bu doğrultuda biyo-iktidarın karşısında bir tepki oluşturmak, Apollonik cenahın karşısında duran Dionizyak bir tavrı nitelemektedir. Bir çıkış yolu olarak Donna Haraway'ın siborg anlayışında olduğu gibi beden sınırlarından, toplumsal kimliğinden Apollonik tarafın medyumlarıyla, yani sibernetik ile arınmaktadır. Dolayısıyla Dionizyak bir tepki olan bu durumu, Apollonik olan beslemektedir. Haraway bu iki kutbu da çağın ruhuna yakışır bir şekilde birbiri içinde eriterek özgün bir çıkış yolu sunmaktadır. Bahsi geçen bu çatışma Nietzsche'nin bahsettiği bu iki cephenin savaşarak kaynaşması durumunun bir nevi Postmodern varyasyonu olarak kendini göstermektedir. Haraway'ci siborg tanımına göre organizma doğasına aykırı olan ile birleşerek mevcut sınırlarını genişletmekte ve iktidarın belirlediği toplumsal norm ve kuralları bu şekilde aşmaktadır.

Siberpunk kurguda yönetim ve iktidar mekanizmaları, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde, çok uluslu şirketler tarafından yürütülmektedir. Blade Runner evreninde Tyrell, Robocop'ta OCP olarak gösterilen tekno-kapitalist şirketler, buldukları evreni kanun ve kurullarla şekillendirmektedir. Siberpunk teriminin -Siber ön eki sibernetiği (yunanca kübertes, yönetim) temsil ederek Nietzsche'nin deyişiyle Apollonik cenahı temsil etmekte, punk cenahı da kural tanımazlık ve aşkınlığı nitelendirerek Dionizyak tarafı temsil etmektedir. Bu durumda iktidar siyasi bir otorite olarak Apollonik tarafla özdeşleşmektedir. Teknolojiyi tekelinde bulduran bu Apollonik yapı, hacker denilen başıbozuk, sistem karşıtı insanların eylemleriyle çatışmakta ve bu tepkiyi Dionizyaklık temsil etmektedir. Apollonik olan, normlar, kurullar, rasyonellik, yönetim gibi kavramları bir küme içinde barındırırken Dionizyak olan, bu duruma karşı tepkiler, duygular, aşkınlıklar olarak kendini göstermektedir.

Tragedyayı oluşturan bu düalizmin merkezindeki siborg öznesi bireysel olarak, insan-makine yapısından dolayı kendi içinde çatışma halindeyken toplumsal olarak ise, öteki konumdadır. Siborg bu durumda, Nietzsche'nin tragedyaya tanımı üzerinden, inşa edilen bedeniyle hem Apollonik, hem de bir öteki olarak Dionizyak temsilin kesişim kümesi olmaktadır. Siborg, belirtilen tüm bu düalist kavramları birbiri içinde eritmekte, postmodernizmin hibrit yapısıyla örtüşen bir fenomen olarak çağdaş anlatı türleri içinde yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Akay, A. (2002). Postmodern Görüntü. Bağlam Yayıncılık.

Akman, T. (1984). Sibernetik Yaratıcılık. Bilgi yayınevi.

Asimov, I. (2019). Ben, Robot. (E. Odabaş, Çev.). İthaki Yayınları.

Bonnefoy, Y. (2000). Mitolojiler Sözlüğü. (L. Yılmaz, Çev.). Dost Kitabevi.

Bradley, D. (2006). The Return of the Repressed: Cybersubjectivity in Robocop. Invisible Culture: An Electronic Journal For Visual Culture, Issue:10.

Braidotti, R. (2018). İnsan Sonrası. (Ö. Karakaş, Çev.). Kolektif Kitap.

- Breton, D.L. (2019). *Bedene Veda*. (A. U. Kılıç, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Ergüenalp, A. H. (2021). *Sibernetik Düşünme: Karmaşık Sistemlerde Yönetimi Anlamak*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erhat, A. (1972). *Mitoloji Sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Euripides (2021). *Bakkhalar*. (S. Eyüboğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Foucault, M. (2007). *İktidarın Gözü*. (I. Ergüden, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Foster, H. (2011). *Zoraki Güzellik*. (Şebnem Kaptan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Haraway, D. (2006). *Siborg Manifestosu*. (O. Akınhay, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Kloft, H. (2020). *Antik Çağın Gizem Kültleri: Tanrılar, İnsanlar ve Ritüeller*. (T. Akçay, Çev.). Runik Kitap.
- Lacan, J. (2013). *Psikanalizin Dört Temel Kavramı: 11. Seminer*. (N. Erdem, çev.), Metis Yayıncılık.
- MacKinnon, R. (2016). *The Cyborg Bill of Rights*. South by Southfest.
- Nietzsche, F. (2011). *Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu*. (İ.Z. Eyuboğlu, Çev.). Say Yayınları.
- Öztürk, E. Ç. (2010). *Modern Devlet, Biyoiktidar ve Soykırım: Ruanda Örneği*. Adres Yayınları.
- Songar, A. (1979). *Sibernetik. İlim ve Teknik Serisi*. Yeni Asya Yayınları.
- Tuzgöl, K. (2018). *Lacanyen Psikanalitik Kuram ve Öznenin Konumu*. Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, s: 41-53.
- Wiener, N. (1989). *The Human Use Of Human Being*. Great Britain.

Temel Eğitimde Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Teachers' Opinions on Mathematics Curriculum in Basic Education

ÖZET

Temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma problemlerine ilişkin ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, yapılacak görüşmelerde kullanılmak için beş sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; genel olarak kapsam ve içerik açısından yeterli olarak değerlendirilse de bazı öğretmenler yetersiz olduğunu ve yaş gruplarına uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kazanımların sayısı ve niteliği ile ilgili olarak ise bazı öğretmenler tarafından sayı olarak çok fazla olduğu ifade edilirken, bazı öğretmenler yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Kazanımların niteliği nitelik açısından yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler seviyeye uygun olarak geliştirilmesi gerektiğini ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Matematik, Öğretim Programı.

ABSTRACT



Qualitative research method was used in this study aiming to determine teachers' views on the mathematics curriculum in basic education. In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 15 classroom teachers. In order to obtain detailed data on the research problems, interviews were conducted with the teachers determined by using the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods. In this study, in order to reveal the views of the teachers, a semi-structured interview form consisting of five questions was developed to be used in the interviews. Content analysis and descriptive analysis techniques were used to analyze the data obtained from the interviews. Some of the results obtained from the research are as follows: When the teachers' opinions about the mathematics curriculum in basic education were evaluated; although it was generally evaluated as adequate in terms of scope and content, some teachers stated that it was inadequate and that it should be suitable for age groups. Regarding the number and quality of the objectives, while some teachers stated that the number of objectives was too high, some teachers evaluated them as insufficient. Teachers who thought that the quality of the objectives was insufficient in terms of quality stated that they should be developed in accordance with the level.

Keywords: Basic Education, Classroom Teacher, Mathematics, Curriculum

GİRİŞ

Bilgi günümüzde hızla geliyor ve değişen ortamda önemi giderek artıyor. Her meslek gibi eğitim de reforma ihtiyaç duyan bir alandır. Günümüzün gelişen dünyasında matematik, birey, toplum, bilim ve teknoloji için elzem olan bir disiplindir. Dijital çağda uygarlıkların gelişimi için matematik öğretimi büyük önem taşıyor. Günümüzde matematik, çok çeşitli uygulamaları nedeniyle tüm disiplinlerin gerekli bir bileşenidir. Toplum içinde yaşayanlar için okulda aldıkları matematik eğitimi, edinecekleri genel matematik eğitiminin çok önemli bir bileşenidir (Baki, 2006).

Matematiği günlük yaşamda kullanabilmenin ve kavrayabilmenin önemi giderek artmaktadır. Gelecek, hızla gelişen çevremizde matematiği anlayan ve uygulayan bireyler tarafından şekillendirilmekte ve inşa edilmektedir. Semboller ve formlar üzerine kurulu evrensel bir dil matematiktir. Bu dili kullanarak tahminlerde bulunmak, bilgi sağlamak ve problem çözmek matematiğin bir parçasıdır (MEB, 2006). Askar'a (1986) göre, bağımsız düşünce ve yaratıcılık gibi üst düzey davranışları geliştirebilecek bir konu olan matematiği öğrenmek kaçınılmazdır. Bu nedenle, çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için matematiğe hakim olmak gereklidir. Öğrencilere matematik öğretmek, onların analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için çok önemlidir (Altun, 2003). Olkun ve Toluk (2003), fikirlerin ve süreçlerin ve bunlar arasındaki bağlantıların anlaşılması olarak tanımlanan ve bilginin hafızaya

Ümit Güzel¹ 
Ayşe Bakır² 
Sedat Yılmaz³ 

How to Cite This Article

Güzel, Ü., Bakır, A. & Yılmaz, S. (2023). "Temel Eğitimde Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2355-2364 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68572>

Arrival: 27 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Yalova, Türkiye

²⁻³ Öğretmen., MEB, Diyarbakır, Türkiye

alınmasına ve uygulanmasına yardımcı olan ilişkisel öğrenmenin, matematiğin yapısına uygun etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılabilceğini belirtmektedir.

Yapılandırmacı yöntem son zamanlarda matematik öğretiminde kullanılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yönteminde öğrencilerin aktif olarak sürece katılmaları, araştırıp bulmaları ve güçlükleri çözmeyi öğrenmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Pesen, 2008). Matematik öğretimi, öğrencileri günlük yaşam için gerekli olan matematiksel bilgi ve becerilerle donatarak, problem çözme sürecinde zihinsel becerilerini geliştirmeyi ve problem çözmeyi öğretmeyi amaçlar (Altun, 2002). Türk matematik öğretim programı, öğrencilerin matematiksel fikirleri ve dili anlamalarını, bunlar arasında bağlantı kurmalarını, bu fikirleri günlük yaşamlarına ve çevrelerine uygulamalarını, problem çözme becerilerini geliştirmelerini, bu becerileri günlük yaşamdaki problemlere uygulamalarını, modeller oluşturmalarını ve modelleri sözel veya matematiksel temsillerle ilişkilendirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2006).

Sosyokültürel yaşam, bilim ve teknolojiye hızlı değişim ve ilerlemeler nedeniyle toplumun ve bireyin ihtiyaç duyduğu beceriler farklılaşmaktadır. Çağın kriterlerini yerine getirebilecek kişilerin yetiştirilmesini garanti altına alacak programların yenilenmesi ve güncellenmesi gerekliliği bu farklılaşmanın doğal bir sonucudur. Bu talep ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın gelişen ideolojisi doğrultusunda 2005 yılında başlayan bu süreç 2015-2016 akademik yılında tamamlanmıştır. Alternatif bir yöntem olan yenileme çalışması ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018).

Her çocuk öğrenebilir, matematik müfredatının yol gösterici önermesidir. Program, matematiği günlük yaşamında kullanabilen, sorunları çözebilen, fikirlerini ve çözümlerini başkalarıyla paylaşabilen, takım çalışması yapabilen, matematikte kendine güvenen ve konu hakkında olumlu tutumlara sahip bireyler yetiştirmeye büyük öncelik vermektedir (MEB, 2006). Baykul'a (2014) göre, Türk öğrencilerin matematik öğrenirken yaşadıkları zorlukların çoğu konunun öğretilme biçiminden kaynaklanmaktadır. Matematik öğretiminin etkinliğini artırmak için değişiklikler yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim ve ortaöğretim matematik müfredatını, Türk eğitim sisteminde müfredat geliştirme üzerine yapılan araştırmalara uygun olarak 2005 ve 2006 yılları arasında uygulamaya koymuştur. 2005 yılı öncesinde geleneksel öğretim tekniklerine dayalı bir yaklaşım benimsenirken, bu yıldan itibaren modern teknikler kullanılarak yapılandırılmıştır (Demirtaş, Arslan, Eskicümlü ve Kargı, 2014). 2005-2006 matematik öğretim programı amaç, içerik, öğretim bağlamları ve değerlendirme alanlarında ilerlemeler içermektedir (Aksu, 2008). Ders öğrenci odaklıdır. Programın temel ilkesi yapılandırmacılık olmasına rağmen, öğrenme ortamları henüz bunu tam olarak yansıtmamaktadır. Modern metodolojilerin kullanılmasıyla birlikte, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri değişmiştir (Demirtaş vd., 2014). 2012 yılında 4+4+4 eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle liselerdeki matematik derslerinin süresi 4 saatten 5 saate çıkarılmıştır (MEB, 2013). Uygulamalı matematik dersi de bir seçenek olarak eklenmiştir. 2013 yılında matematik müfredatı modern bir metodoloji kullanılarak yeniden tasarlanmıştır (Aksu, 2008). Programın amacı ve müfredatın öğrenme alanları ve metodolojileri aynı kalmıştır, ancak materyaller çeşitli sınıf seviyelerine göre ayarlanmıştır. Yeni oluşturulan müfredatla birlikte konu daha akıcı hale getirilmiştir (Demirtaş vd., 2014). Müfredat, öğrenme ve öğretme teorileri ve metodolojilerindeki yeni gelişmeler ve yeniliklere uygun olarak çağın taleplerini ve bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını dikkate almaya 2016-2017 akademik yılı için değiştirilmiştir. Taslak program Ocak 2017'de sunulmuş ve toplumun tüm kesimlerinden geri bildirim alınmıştır. Birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflar, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenen programları benimseyen ilk sınıflar oldu. Program, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tüm sınıf düzeylerinde kullanılmaya başlanmıştır. Yeniden tasarlanan müfredat, değerler ve değerler eğitimine güçlü bir vurgu yapmaktadır. Belirli değerlerin kazandırılması için hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Yeniden tasarlanan matematik müfredatına 1-8 dahil edilmiştir. Yeniden tasarlanan matematik müfredatında bazı öğrenme hedefleri bazı sınıflardan çıkarılmış, bazıları diğer sınıflara eklenmiş ve bazı öğrenme kazanımları sınıflar arasında düzenlenmiştir.

Programı uygulayan öğretmenlerin bakış açılarının dikkate alınmasının, sorunların tespit edilmesinde ve sorunlara uygulanabilir çözümler sunulmasında önemli olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenlerin müfredatı uygularken karşılaştıkları zorluklar, güncellenen müfredattan haberdar olup olmadıkları ve çeşitli sınıf seviyelerine uygunluk derecesi hakkındaki görüşlerine yer vermek çok önemlidir. Müfredatın matematik öğretimiyle ilgili gereklilikleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan değişiklikleri tespit etmek çok önemlidir.

Bu kapsamda çalışmanın amacı temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç altında araştırma alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?

Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen kazanımların sayısı ve niteliği hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu, gerçekleştirilebilirliği ve anlaşılabilirliği hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedeflerine ulaşmak için sınıf içerisinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri ve bunların yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi farklı öznel veri türlerini belirli durumdaki bireyleri, doğal ortamında incelemeye dayanan yorumlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırma görüşme ve gözlem yapma, doküman analizi kullanma gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, verilerin doğal ortamında gerçekçi ve çok yönlü ortaya konulmasına olanak sağlayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir ya da birden fazla durumu derinlemesine inceleyerek ortaya koyduğu bir nitel araştırma desendir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Ortaya konulmaya çalışılan durum kapsamlı bir araştırma ile incelendikten sonra üzerine çalışılan durumu nasıl etkilediğine ve o durumdan nasıl etkilendiğine bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin eleştirel pedagojiye dair görüşleri derinlemesine incelendiği için durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırma problemlerine ilişkin ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende incelenen problem ile ilgili olarak araştırmanın hedefi doğrultusunda kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Öğretmenler belirlenirken öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, mesleki deneyimi, öğrenim durumu gibi değişkenler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	21	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	25	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38	16	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	16	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	15	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	31	8	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	37	12	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	33	10	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	49	20	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	17	Lisans
K11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	18	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	22	Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	22	Yüksek Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42	22	Lisans
K15	Kadın	Sınıf Öğretmeni	34	14	Yüksek Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmadaki tüm öğretmenlerin kadın ve branşı bakımından tamamının sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 31-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 8 yıl, en fazla 25 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde 2 öğretmen yüksek lisans ve diğer 13 öğretmen ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, yapılacak görüşmelerde kullanılmak için beş sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formundaki soruların amacına uygun olup olmadığını ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla Eğitim Bilimleri alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönüt ve öneriler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış, bazı sorulardaki kapsam geçerliği, ifade ve anlaşılabilirlik sorunları giderilmiş ve forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde araştırmacı tarafından belirlenen resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeye gönüllü olan 15 öğretmen ile yüz yüze, telekonferans ya da zoom görüşmesi şeklinde veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler katılımcıların da onayı alınarak ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş, daha sonra yazıya aktarılmıştır. Verilerin toplanması işlemi yaklaşık 6 gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenerek yorumlanan veriler, içerik analizinde derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve betimsel analiz ile fark edilemeyen, gözden kaçan kavram ve temalar içerik analizi yolu ile fark edilebilir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır. Ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir düzenleme ile verileri açıklayan temalar haline getirilir. Betimsel analiz tekniğine göre ise veriler, belirlenen temalara göre analiz edilir ve yorumlanır. Araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar ile veriler yorumlanabilir. Görüşülen kişilerin görüşlerini daha açık ortaya koyabilmek için doğrudan alıntılara da sıklıkla başvurulur. Bu analizde amaç elde edilen verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak sunulmasıdır. Bu doğrultuda veriler sistematik bir yolla belirlendikten sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, sonuca ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada içerik analizine uygun olacak şekilde kodlar çıkarılmıştır. Kodların ortak özellikleri dikkate alınarak uygun temalar altında birleştirilmiştir. Daha sonra betimsel analiz yaklaşımı takip edilerek elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Verilerin sunulmasında frekanslardan yararlanılmıştır.

BULGULAR

Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kapsam ve İçerik Açısından Yeterlilik	Kapsam ve içerik yeterli değil	8
	Kapsam açısından yeterli	5
	Program seyreltilmeli	4
	Yaş grubuna uygun olmalı	1

Tablo 2 incelendiğinde, temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı konusunda katılımcı görüşlerinin kapsam ve içerik açısından yeterlilik teması altında toplandığı görülmektedir. Kapsam ve içerik açısından yeterlilik teması altında kapsam ve içerik yeterli değil, kapsam açısından yeterli, program seyreltilmeli ve yaş grubuna uygun olmalı isimli 4 kod olduğu görülmektedir. Kapsam ve içeriğin yeterli olmadığı konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İlkokul kazanımları genel olarak günlük hayatla daha çok ilişkilendirilip içerikler günlük hayata paralel olarak zenginleştirilmelidir.” (K5)

“Kitap içeriği son derece zayıf. Örnekler günlük hayatla ilişkilendirilmemiş. Yapararak yaşayarak anlayışıyla çelişkili. Materyal yetersiz. Bireysel farklılıklar gözetilmemiş.” (K7)

“Kapsam ve içerik açısından yeterli değildir. Bölme ve çarpma işlemlerinde daha çok kazanım verilmelidir.” (K13)

“Kapsam ve içerik açısından yeterli olmadığını düşünüyorum.” (K14)

Kapsam ve içeriğin yeterli olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“kapsam ve konu yeterli...” (K6)

“Yeterlidir.” (K10)

“Kapsam açısından yeterlidir.” (K11)

Programın seyreltilmesi gerektiği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kazanımların sayısı çok fazla. Program biraz daha seyreltilebilir. Dört işlem becerisi ağırlıklı olmalı.” (K2)

“Kapsam ve konu bakımından fazla olduğunu düşünüyorum. Konu başlıkları biraz daha azaltılıp işleniş süresi daha uzun tutulabilir.” (K4)

Araştırmaya katılan bir öğretmen (K1) ise öğrencilerin yaş gruplarının önemine vurgu yaparak “Yaş grubu olarak çocuklarda soyut kaldığı için kavramaları zorlaştırıyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinde Yer Verilen Kazanımların Sayı ve Niteliği Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen kazanımların sayısı ve niteliğine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinde Yer Verilen Kazanımların Sayı ve Niteliğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kazanımların Sayısı	Sayı olarak çok fazla	5
	Sayı olarak yeterli	4
	Sayı olarak yetersiz	3
Kazanımların Niteliği	Nitelik açısından yetersiz	7
	Nitelik açısından üzerinde düşünülmesi	1
	Kazanımlar seviyeye uygun	1

Tablo 3 incelendiğinde, temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen kazanımların sayısı ve niteliğine konusunda katılımcı görüşlerinin kazanımların sayısı ve kazanımların niteliği olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Kazanımların sayısı teması altında sayı olarak çok fazla, sayı olarak yeterli ve sayı olarak fazla isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Kazanımların sayısı konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Sayı olarak kazanımlar fazla. Daha sadeleştirilebilir.” (K1)

“Sayısı çok fazla. Örneğin 2.sınıfta basamak değeri sayı değeri kazanımı var. Bence daha sonraki sınıflarda yer almalı bu kazanım.” (K2)

“Dördüncü sınıf kazanımlarının sayısı olarak azaltılması gerekiyor.” (K5)

“Kazanım sayısının yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K4)

“Verilen kazanımların sayısı yeterli” (K6)

“...kazanımları kazandırmak için etkinlikler yetersiz.” (K8)

“Sayı veaçısından yeterli değildir.” (K13)

Kazanımların niteliği teması altında nitelik açısından yetersiz, nitelik açısından üzerinde düşünülmesi ve kazanımlar seviyeye uygun isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Kazanımların niteliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...ancak niteliği yeterli değildir.” (K6)

“Niteliği çok zayıf. Kazanımlar günlük hayatla ilişkili değil” (K7)

“... ve nitelik açısından yeterli olmadığını düşünüyorum.” (K14)

“... ve kazanımları kazandırmak için etkinlikler yetersiz.” (K8)

“Nitelikli olması bakımından biraz daha üzerinde düşünülebilir.” (K4)

“Kazanımlar seviyeye uygundur.” (K11)

Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programının Hedefleri Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğu, Gerçekleştirilebilirliği ve Anlaşılabilirliğinin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu, gerçekleştirilebilirliği ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programının Hedefleri Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğu, Gerçekleştirilebilirliği Ve Anlaşılabilirliğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Hedefin İhtiyaca Uygunluğu	İhtiyaca kısmen uygun	2
	İhtiyaca uygun	2
	Hedefler üst düzey	1
Hedefin Gerçekleştirilebilirliği	Gerçekleştirilebilir	4
	Gerçekleştirilmesi zor	2
	Gerçekleştirilebilirlik az	1
Hedefin Anlaşılabilirliği	Açık ve anlaşılır	3
	Açık ve anlaşılır değil	3
	Tekrar yapılmalı	1
	Anlaşılır hale getirilmeli	1

Tablo 4 incelendiğinde, temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu, gerçekleştirilebilirliği ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi konusunda katılımcı görüşlerinin hedefin ihtiyaca uygunluğu, hedefin gerçekleştirilebilirliği ve hedefin anlaşılabilirliği olmak üzere 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Hedefin ihtiyaca uygunluğu teması altında ihtiyaca kısmen uygun, ihtiyaca uygun ve hedefler üst düzey isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Hedefin ihtiyaca uygunluğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kısmen uygundur” (K4)

“İhtiyaçları karşılamaktadır.” (K11)

“İlkokul düzeyindeki hedefler göz önüne alındığında programın çok daha üst düzey amaçları baz aldığı görülmektedir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu hedeflerden uzaktır.” (K3)

Hedefin gerçekleştirilebilirliği teması altında gerçekleştirilebilir, gerçekleştirilmesi zor ve gerçekleştirilebilirlik az isimli 3 kod olduğu görülmektedir. Hedefin gerçekleştirilebilirliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Program hedefleri öğretmenin kazanmış olduğu deneyime paralel olarak gerçekleştirilebilirliği artan...” (K5)

“Gerçekleştirilebilir.” (K6)

“Bazı hedeflerin kazandırılması zordur.” (K13)

“Gerçekleştirilebilir hedefler azınlıkta.” (K15)

Hedefin anlaşılabilirliği teması altında açık ve anlaşılır, açık ve anlaşılır değil, tekrar yapılmalı ve anlaşılır hale getirilmeli isimli 4 kod olduğu görülmektedir. Hedefin anlaşılabilirliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Hedefler açık ve çoğunlukla anlaşılırdır...” (K4)

“Açık ve anlaşılırdır.” (K10)

“Açık ve anlaşılır değil. Öğrencinin düşünme becerilerini harekete geçirmiyor.” (K7)

“Anlaşılır değildir.” (K12)

“Öğrencilerin yaş gruplarına göre daha da sadeleştirilebilir.” (K1)

“Yukarıda da belirttiğim gibi kazanım sayıları çok fazla olduğu için ilk öğrendiği konuyu tekrar etmedikçe unutulabiliyor” (K2)

Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Ulaşmak İçin Sınıf İçerisinde Uygulanan Öğretim İlke Ve Yöntemleri Ve Bunların Yeterliliğine Yönelik Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedeflerine ulaşmak için sınıf içerisinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri ve bunların yeterliliğine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Ulaşmak İçin Sınıf İçerisinde Uygulanan Öğretim İlke Ve Yöntemleri Ve Bunların Yeterliliğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Uygulanan İlke ve Yöntemler	Sözlü anlatım	6
	Akıllı tahta	5
	Soru cevap	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	4
	Sunuş buluş yoluyla	4
	Somutlaştırma	3
	Ders içi materyaller	2
	Problem çözme	2
	Drama	1
	Tam öğrenme modeli	1
	Resim yöntemi	1
Yöntem ve Tekniklerin Yeterliliği	Yetersiz	2

Tablo 5 incelendiğinde, temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedeflerine ulaşmak için sınıf içerisinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri ve bunların yeterliliği konusunda katılımcı görüşlerinin uygulanan ilke ve yöntemler ve yöntem ve tekniklerin yeterliliği olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Uygulanan ilke ve yöntemler teması altında sözlü anlatım, akıllı tahta, soru cevap, yaparak yaşayarak öğrenme, sunuş buluş yoluyla, somutlaştırma, ders içi materyaller, problem çözme, drama, tam öğrenme modeli, resim yöntemi isimli 11 kod olduğu görülmektedir. Uygulanan ilke ve yöntemler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Dersi işlerken günlük hayatın bir parçası gibi aktarmaya çalışıyorum.” (K1)

“...sözlü anlatımla destekliyorum.” (K8)

“...sözlü anlatım...” (K13)

“...akıllı tahta destekli eğitim.” (K2)

“...etkileşimli tahta aktif olarak kullanılarak kalıcı hale getirilmeye çalışılmalıdır.” (K3)

“... soru-cevap...” (K2) (K4)

“Yaparak yaşayarak öğrenme...” (K7)

“Çocuğu için içine katarak yaparak-yaşayarak yöntemini uyguluyorum. Yeterli olduğunu düşünüyorum” (K8)

“Sunuş ve buluş yoluyla öğretim, daha çok sunuş yolu...” (K9)

“Sunuş ve buluş yoluyla...” (K10)

“Mümkün olduğu kadar günlük hayatta kullanılabilirliğini sağlayacak, verilen kazanımın günlük hayatta kullanılmasının ne kadar önemli olduğunu gösterecek etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum. Ayrıca beden eğitimi gibi farklı derslerle ilişkilendirerek mümkün olduğu kadar somutlaştırmaya çalışıyorum.” (K5)

“Ders içi materyaller” (K13)

“...problem çözme...” (K2)

Yöntem ve tekniklerin yeterliliği teması altında yetersiz isimli 1 kod olduğu görülmektedir. Yöntem ve tekniklerin yeterliliği konusunda görüş ifade eden bir katılımcı (K10) görüşlerini “Yöntem ve teknikler yetersizdir.” sözleri ile ifade etmiştir.

Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinde Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Aşamaları Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşlere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Temel Eğitimde Kullanılan Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinde Yer Verilen Ölçme Ve Değerlendirme Aşamaları Hakkındaki Görüşlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Ölçme ve Değerlendirme Aşamaları Hakkındaki Görüşler	Program hedeflerine uygun	5
	Yetersiz	4
	Soru ve problem daha çok olmalı	3
	Süreç odaklı olmalı	2
	Test yönteminden vazgeçilmeli	2
	Görsel içerik artmalı	1
	İlk üç yıl sınav olmamalı	1
	Öğrenci/sınıf seviyesine göre detaylı	1
	Bireysel olmalı	1

Tablo 6 incelendiğinde, temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşler konusunda katılımcı görüşlerinin ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşler teması altında toplandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşler teması altında program hedeflerine uygun, yetersiz, soru ve problem daha çok olmalı, süreç odaklı olmalı, test yönteminden vazgeçilmeli, görsel içerik artmalı, ilk üç yıl sınav olmamalı, öğrenci/sınıf seviyesine göre detaylı, bireysel olmalı isimli 9 kod olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme aşamalarının program hedeflerine uygunluğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Programın içeriğinde yer alan ölçme ve değerlendirme kitabı ve program hedeflerine uygundur” (K3)

“Ölçme ve değerlendirme aşamaları genel olarak kazanıma paralel ve süreç odaklı yapıldığında gerçek ölçütü verdiğini düşünüyorum.” (K5)

Ölçme ve değerlendirme aşamalarının yetersizliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ölçme ve değerlendirme aşamaları yetersiz” (K8)

“Müfredat ile sınavdakiler birbirini tutmadığı için ölçmede çocuklar yerlerde.” (K12)

Ölçme ve değerlendirme aşamalarının soru ve problem daha çok olmalı, süreç odaklı olmalı, test yönteminden vazgeçilmeli, görsel içerik artmalı, ilk üç yıl sınav olmamalı, öğrenci/sınıf seviyesine göre detaylı, bireysel olması gerektiği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Konu ile ilgili daha çok soru, probleme yer vererek bilgiyi sentezleme yapılmalıdır.” (K8)

“...ölçme ve değerlendirme aşamaları süreç odaklı olmalı, sonuç odaklı değil.” (K15)

“Sorular öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirecek, üst düzey beceriler kazandırılacak şekilde klasik olarak hazırlanmalı. Ayrıca uygulamalı ve yorumlayıcı olarak test mantığından çıkılmalı.” (K4)

“Ölçme değerlendirmenin daha çok görsel içeriği artırılmalıdır.” (K6)

“İlk üç yıl yazılı sınavın olmaması, ...” (K2)

“...Fakat öğrenci ve sınıf seviyesine göre fazla detay içermektedir.” (K3)

“Matematikte ölçme ve değerlendirme bireysel olmalı.” (K1)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı konusunda katılımcı görüşlerinin kapsam ve içerik açısından yeterlilik teması altında toplanmıştır. Kapsam ve içerik açısından yeterlilik kapsam ve içerik yeterli değil, kapsam açısından yeterli, program seyreltilmeli ve yaş grubuna uygun olmalı şeklinde değerlendirilmiştir. Eski (2017) araştırmasında, kazanımların kapsam ve içeriği açısından 7. sınıfın en düşük, 8. sınıfın ise en güçlü olduğunu, bunun da kazanımların sınıf seviyelerine uygun olmadığını gösterdiğini belirtmiştir. Bulgular, Bal (2008) tarafından yapılan ve öğretmenlerin değiştirilen müfredatın faydalı olduğunu ancak uygulanmasının sorunlu olduğunu belirttikleri bir araştırmayla da desteklenmektedir. Meşin (2008), öğretmenlerin değiştirilen müfredatla ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, uygulama sırasında sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği ve okulun fiziksel durumu gibi sorunlar yaşandığını belirterek araştırmaya daha fazla destek sağlamıştır. Butakin ve Özgen'e (2007) göre, araştırmasında programın uygulanmasında altyapı ve hazırlık eksikliği nedeniyle sorunlar yaşanmıştır. Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen kazanımların sayı ve niteliğine konusunda katılımcı görüşlerinin kazanımların sayısı ve kazanımların niteliği olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Kazanımların sayısı sayı olarak çok fazla, sayı olarak yeterli ve sayı olarak ifade edilirken, kazanımların niteliği nitelik açısından yetersiz, nitelik açısından üzerinde düşünülmesi ve kazanımlar seviyeye uygun

olarak ifade edilmiştir. Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu, gerçekleştirilebilirliği ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi konusunda katılımcı görüşlerinin hedefin ihtiyaca uygunluğu, hedefin gerçekleştirilebilirliği ve hedefin anlaşılabilirliği olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Hedefin ihtiyaca uygunluğu ihtiyaca kısmen uygun, ihtiyaca uygun ve hedefler üst düzey olarak ifade edilmiştir. Hedefin gerçekleştirilebilirliği gerçekleştirilebilir, gerçekleştirilmesi zor ve gerçekleştirilebilirlik az şeklinde ifade edilmiştir. Hedefin anlaşılabilirliği açık ve anlaşılır, açık ve anlaşılır değil, tekrar yapılmalı ve anlaşılır hale getirilmeli şeklinde ifade edilmiştir. Sezgin Memnun (2015) öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olmak ve onu yönlendirmek, öğrenme sürecinde ve öğrencinin katıldığı etkinliklerde belirli öğrenme zorluklarını ve başarısız durumları belirlemek ve ortadan kaldırmak öğretmenin sorumluluklarından biridir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Ayrıca, Umay (1996) ve Cross'un (2009) araştırmalarında, öğretim programı içeriğinin, öğrencilerin konuya yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinde önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır. Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programının hedeflerine ulaşmak için sınıf içerisinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri ve bunların yeterliliği konusunda katılımcı görüşlerinin uygulanan ilke ve yöntemler ve yöntem ve tekniklerin yeterliliği olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmüştür. Uygulanan ilke ve yöntemler sözlü anlatım, akıllı tahta, soru cevap, yaparak yaşayarak öğrenme, sunuş buluş yoluyla, somutlaştırma, ders içi materyaller, problem çözme, drama, tam öğrenme modeli, resim yöntemi olarak sıralanmıştır. Yöntem ve tekniklerin yeterliliği ilişkin yapılan değerlendirme ise yetersiz şeklindedir. Ünal'ın (2017) araştırmasında, matematik dersi öğretim programındaki hedeflere ulaşmada sınıf içi uygulama yöntemlerinin yetersiz olduğunu ve bu noktada öğretmenlerin etkili yollar yarattıklarında, öğrencilerin dersten keyif almalarını sağladıklarında ve onları desteklediklerinde sorunların ortadan kalkacağı gösterilmiştir. Bu sonuca kanıt olarak Bayrakdar Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013), öğretim elemanlarının matematik öğrenme sürecinde çözümlerin merkezi olabileceğinin altını çizmiş ve öğretmenlerin sürekli aktif rol oynaması gerektiğini belirtmiştir. Temel eğitimde kullanılan matematik dersi öğretim programı içeriğinde yer verilen ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşler konusunda katılımcı görüşlerinin ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşler teması altında toplandığı görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme aşamaları hakkındaki görüşler program hedeflerine uygun, yetersiz, soru ve problem daha çok olmalı, süreç odaklı olmalı, test yönteminden vazgeçilmeli, görsel içerik artmalı, ilk üç yıl sınav olmamalı, öğrenci/sınıf seviyesine göre detaylı, bireysel olmalı şeklinde sıralanmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel değerlendirme tekniklerini kullandığını gösteren Aksu'nun (2008) araştırması tarafından desteklenmektedir. Bu bulguyla bağlantılı olarak, Albayrakoğlu (2016) araştırmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini tercih etmediklerine dair kanıtlar sunmaktadır.

Öneriler;

Araştırmaya göre, öğretmenlere yeni müfredat hakkında yeterli bilgi verilmiyor. Programın başarılı olabilmesi için uygulamayı yürütecek olan öğretmenlerin daha verimli seminerlere katılması gerekiyor. Öğretmenler, kendilerine sunulan materyaller hakkında herhangi bir soruları olmadığı takdirde programları en iyi şekilde uygulayabilirler. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik müfredatı hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda matematik dersine bağımsız olarak bakılarak benzer bir çalışma yapılabilir. Araştırmaya velilerin ve öğrencilerin bakış açıları da dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programlarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Albayrakoğlu, Ö. (2016). Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersi Seçim ve Öğretim Süreçlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M. (2002). İlköğretim İkinci Kademe (6,7 ve 8.Sınıflarda) Matematik Öğretimi. Bursa: Erkam Matbaası.
- Altun, M. (2015). Ortaokullarda (5,6,7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi. Bursa: Alfa Akademi.
- Askar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 62, 31-36.
- Baki, A. (2006). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Bal, A. P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmenin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baykul, Y. (2014). Ortaokulda Matematik Öğretimi 5-8. Sınıflar (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayrakdar Çiftçi, Z., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3 (1), 1-21.

- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 82-94.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (çev. Ed. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cross, D. I. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers'belief structures and their influence on instructional practices. Journal of Mathematics Teacher Education, 12(5), 325-346.
- Demirtaş, Z., Arslan, S., Eskicumalı, A. ve Kargı, G. (2014). Teachers' Opinions about the Renewed Fifth Grade Mathematics Curriculum and Comparison of Two Versions, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 1782-1790.
- Eski, C. (2017). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB, (2006). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. İstanbul: MEB
- MEB, (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/adresinden> 02.01.2023 tarihinde erişilmiştir
- Meşin, D. (2008). Yenilenen 6. Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). Matematik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Pesen, C. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi. Ankara: Sempati Yayınları.
- Sezgin Memnun, D. (2015). Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematik hakkındaki inanç ve tutumlarının nitel ve nicel analizi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16 (2), 23-42
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 145-149
- Ünal, M. (2017). Preferences of Teaching Methods and Techniques in Mathematics with Reasons. Universal Journal of Educational Research 5 (2), 194-205.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Saygınlıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Respectability of School Administrators

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin saygınlıklarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları için görüşme yöntemi tercih edilmiş, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Verileri elde etmek için katılımcılarla yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bilgiler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlarına göre katılımcılar yöneticilerin çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlığı konusunda; adaletli olmaları, dürüst ve güvenilir olmaları, rehberlik etmeleri, uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını ve idealist ve yol gösterici olmaları olarak değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Yönetici, Saygınlık, Öğretmen.

ABSTRACT

The purpose of this survey is to find out what instructors think about how respectable school administrators are. In this study, the qualitative research approach was selected. There are 11 instructors in the research's study group. In the research, a deliberate sampling strategy was selected. Participants chose the interview technique for disclosing their opinions, and a semi-structured interview form with 5 open-ended questions was employed as a data collecting instrument. The participants were interviewed face-to-face to get the data. Using content analysis, the data from the interview form was examined. The participants rated the respectability of the administrators at the educational institution they work in as being fair, honest, and dependable; offering direction; working in harmony and cooperation; and being idealistic and guiding, according to some of the research's findings.


Keywords: School, Administrator, Respectability, Teacher

GİRİŞ

Öğretmenler bazı kurumlara büyük saygı duyabilir ve böyle bir makama sahip olanlar kendilerini kuruma adayarak ve onurlu davranarak görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilirler. Çalışanların kurumla olan güçlü bağı ve kuruma bağlılığı, kurumun statüsüne ilişkin izlenimlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir (Dutton ve Dukerich, 1991; Carmeli, Gilat ve Weisberg, 2006). Çalışanların benlik saygısının örgütsel statüden etkilendiği düşünülmektedir. Sonuç olarak, örgütsel prestij personel motivasyonunu artırmak için yararlı bir araç olduğu söylenmektedir (Mael ve Ashforth, 1992). Özellikle, çalışan kimliği, maneviyat ve iş kimliklerinin çevrenin firma hakkındaki fikir ve inançlarından nasıl etkilendiği hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıkları, okulların itibarına ilişkin algılardan etkilenebilir. Birçok araştırma örgütsel kimlik ve statü arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir (Mael ve Ashforth, 1992; Smidts vd., 2001; Fuller, Marler ve Hester, 2006). Sosyal kimlik teorisine dayanan örgütsel özdeşleşme fikri, örgütsel davranış literatüründe çalışan mutluluğu ve örgütsel etkinlik açısından önemlidir. Çalışanlar, kendi kimliklerini şirketin idealleri ve hedefleriyle birleştirerek şirketle bağ kurarak duygusal katılımlarını artırabilirler (Pratt, 1998). Kurumlarıyla bağ kuran öğretmenlerin okullarıyla bütünleşebileceklerini ve kimliklerinin şekillenmesine yardımcı olacaklarını varsaymak mantıklıdır. Örgütsel prestij öğretmenlerin kişilikleri üzerindeki etkisini temellendirmek için bu çalışmada aracı değişken olarak sosyal rol özdeşleşmesi yöntemi (Fuller, Marler, Hester, Frey ve Relyea, 2006; Bartels, Pruyen ve Jong, 2009) kullanılmıştır.

Çalışanların kendilerini çalıştıkları kurumun bir parçası gibi hissetmeleri için en önemli unsurlardan biri de onlar için bir gereklilik olan itibardır (Topkaya, Altınyurt, Yılmaz ve Dilek, 2013). Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre, bir mesleğin konumu ve dolayısıyla saygınlığı ile finansal performansı, maaşı, sosyal olanakları ve çalışma koşulları arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu örnekte, insanların itibarlarını etkileyen koşullar hem profesyonel yaşamları hem de çalıştıkları şirketler için önemlidir. Okul yöneticilerinin mesleki konumlarını ve kurumun algısını etkileyen çeşitli unsurlar vardır. Eğitim kavramının birçok alt dalı ve farklı özellikleri barındırmasının, bu bileşenlerin sayısının neden değişkenlik gösterdiğini ve çeşitlendiğini açıkladığı söylenebilir. Ünsal ve Baçeci, (2016) göre, öğretmen ve

Sercan Kurt ¹ 

Rahim Öz ² 

Abdullah Sami Çiçekdağ ³ 

İrfan Toprak ⁴ 

Atanur Görmez ⁵ 

Yusuf Bulut ⁶ 

How to Cite This Article

Kurt, S., Öz, R., Çiçekdağ, A. S., Toprak, İ., Görmez, A. & Bulut, Y. (2023). "Okul Yöneticilerinin Saygınlıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2365-2373 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68638>

Arrival: 01 February 2023

Published: 28 March 2023

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

yöneticilerin toplumun geneli üzerinde sahip oldukları algı, statülerinin nedenidir. Bu durum kimi zaman olumlu sonuçlar doğursa da zaman zaman olumsuz içgörüler de sağlayabilmektedir. Hoyle (2001) da benzer bir noktaya değinerek mesleki itibara "öğretmenin kişilik özellikleri, uzmanlığı, bilgisi, hizmet verilen öğrencilerin özellikleri, hizmet verilen nüfusun özellikleri, öğretmenin etkisi, öğretmenin maaşı vb." gibi çeşitli unsurlar atfetmektedir. Bahçeci (2009), kalite açısından mesleki itibar veya mesleki imaj fikrini tartışırken eğitimcilerin ve yöneticilerin kalibresine vurgu yapmaktadır. Eğitim yöneticilerinin öğretmenler, aileler, öğrenciler ve diğer toplumsal kesimler üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda mesleki itibarları daha önemli ve faydalı hale gelmektedir (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013). Ülkemizdeki mesleki itibar dikkate alındığında, hemşireler, doktorlar, polis personeli ve diğer kamu temelli sektörler üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ne yazık ki, okul yöneticilerinin profesyonel olarak konumları ve itibarları konusunda yeterli araştırma yapılmadığı görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde, özellikle eğitim yöneticilerine ya da mesleki saygınlığa odaklanmadıkları görülmektedir (Erdem, 2010; Bahçeci, 2009; Çobanoğlu, 2011; Çelikten, vd., 2005). Bunun yerine, okulların imajına odaklanmaktadır. Bir ulusun belki de en temel görevi ve vazgeçilmez bileşeni eğitimidir. Eğitim yöneticileri bunu sağlamakla görevlidir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin itibarları üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır. Dârümuallimîn Nizamnamesi (1851), Türk eğitim tarihinde, aynı zamanda okul yöneticisi olarak da görev yapan öğretmenlerin mesleki saygınlığı ile ilgili olarak modern anlamda "saygınlık" fikrine atıfta bulunan ilk belgedir. Bu Nizamname'de vurgulanan modern anlamda "öğretmen onuru" fikri ve önemi, daha sonra son derece önemli, modern bir düşünce ve uygulama olarak Türk öğretmenlerinin mesleki tarihlerine dahil edilmiştir (Akyüz, 2018). Okul yöneticilerini de kapsayan öğretmenlik mesleğinin statüsü ülkemizde 1970'lere kadar korunmuş, ancak hızlı sanayileşme ve toplumsal değişimle birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. Takip eden yıllarda öğretmenlik mesleği eski statüsünü kaybetmiş, toplumsal konumu gerilemeye başlamış ve öğrencilerin ezici çoğunluğunda "başka bir şey olamazsam öğretmen olurum" inancı hâkim olmuştur (Erden, 2007). Okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler, modern teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve bizim neslimizin insana yüklediği anlamlarla genişlemiştir. Bu özellikler okul yöneticilerinin statülerini de etkilemektedir. Yakın zamanda okul yöneticilerinin itibarlarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırma (Yıldırım, 2017) sonucunda okul müdürlerinin otoriter ve formalize bir yönetim anlayışı ve uygulamalarından ziyade demokratik ve işbirlikçi bir yönetim anlayışıyla hareket etmeleri gerektiği tespit edilmiştir. Akyüz (2012), eğitim yöneticiliği de yapan öğretmenlerin saygınlığı ile ilgili bir kavram olan statülerinin etki ve gücünü oluşturan profesyonel olmayan (kişilik özellikleri, sosyal kökenleri, halkla ilişkileri, siyasi çevrelerle ilişkileri) ve profesyonel (sayısal durumları, yetişme tarzları, yasal statüleri, ekonomik sorunları, örgütlenmeleri ve mesleki yayınları) faktörleri ele almaktadır.

Bu bilgiler kapsamında çalışmanın amacı okul yöneticilerinin saygınlıklarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç altında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Katılımcılara göre "Saygınlık" teriminin size neyi ifade etmektedir?

Katılımcılar okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığı hakkında ne düşünmektedir?

Katılımcılara okul yöneticilerinin çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlığı hakkında ne düşünmektedir?

Katılımcılara okul yöneticilerinin saygınlığını azaltan durumlar hakkında ne düşünmektedir?

Katılımcılara okul yöneticisinin öğretmenler tarafından "saygın bir okul yöneticisi" olarak kabul edilebilmesi için hangi niteliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma türünün temelinde nedenleri sorgulanmak istenen bir durum bulunmaktadır (Creswell, 2019). Nitel araştırma bünyesinde; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını bulundurmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacı bizzat gerçek ortama gidip sürecin nasıl geliştiğini bütüncül bir şekilde inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Özellikle on yedinci yüzyıldan sonra egemen olan nesnel ve genellemeci bakış açısına karşın yirminci yüzyılda öznel ve genellenmeyen bilgi ve bu bilgi türünün önemi ortaya çıkmıştır. Karmaşık bir yapıda olan insanı anlamak ve insanı sadece pozitivist bir yaklaşım ile ele almanın yetersiz bir sonuca sürükleyeceği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Creswell (2013) nitel araştırmayı; farklı kumaş ve ipliklerden dokunmuş kumaş parçasına benzetmektedir. Bu benzetme aslında oldukça yerinde bir benzetmedir. Nitel araştırma süreci boyunca araştırmacı, farklı kişi ya da gruplara doğal ortamlarında yoğunlaşarak ve tümdengelim ve tümevarım gibi teknikleri kullanarak çeşitli analizler yapar (Creswell, 2013). Nitel araştırmada, derinlemesine araştırma yapılması için söz konusu kişi ya da grupların sayısı minimum düzeyde tutulur. Bir nitel araştırmada; doğal ortam, veri toplama, çoklu yöntem kullanımı, tümevarım veya tümdengelim içeren bağlantılar, katılımcıların düşünceleri oldukça önem arz eden faktörlerdir (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Katılımcı seçim sürecinin temel amacı, çeşitli düzeylerde çalışan katılımcıların görüşme sorularına yanıt verebileceklerinden emin olmaktır. Araştırmanın bulgularını etkilememek için, gönüllülerin araştırmacı ile daha önce herhangi bir teması olmadığından emin olmaya da özen gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	23	1	Lisans
K2	Kadın	23	2	Lisans
K3	Erkek	42	21	Yüksek lisans
K4	Kadın	35	13	Lisans
K5	Erkek	51	29	Yüksek lisans
K6	Erkek	35	13	Lisans
K7	Kadın	25	2	Lisans
K8	Kadın	25	4	Lisans
K9	Kadın	29	7	Lisans
K10	Kadın	25	1	Lisans
K11	Erkek	42	16	Lisans

Katılımcıların tamamı sınıf öğretmenliği branşında olup, 7 katılımcının kadın, 4 katılımcının erkek olduğu, 23-51 yaş arasında katılımcılardan oluştuğu, kıdem olarak en az 1 yıl en fazla 29 yıllık kıdeme sahip oldukları ve son olarak 2 katılımcının yüksek lisans 9 katılımcının lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları için görüşme yöntemi tercih edilmiş, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden hazırlanmış sorulara bağlı olarak görüşmenin seyrine göre alt sorularla desteklenebilir, böylelikle sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı, ek sorular ile detaylı bilgiler elde ederek katılımcının deneyimlerine ışık tutar. Görüşme tekniği, belirli bir konu çerçevesinde gelişen araştırmacı ve katılımcı arasındaki kontrollü iletişim biçimidir (Türnüklü, 2000). Araştırmacı, önceden hazırlanan soruları sorarak veya konuşmaya göre gelişen ek soruları sorarak kişinin duygu ve düşüncelerini öğrenmeyi amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000). Bu noktada, amaç bir hipotezi test etmek değil, kişinin bir konuyu nasıl deneyimledikleri üzerine yoğunlaşmaktır. Bu kapsamda açık uçlu 5 soru ile katılımcı görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için katılımcılarla yüz yüze görüşülmüştür. Katılımcılara görüşme öncesinde sorularda ele alınan bazı temaları özetleyen bir ses kaydı verilmiştir. Araştırmacı ve bir katılımcı belirlenen gün ve saatte görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Katılımcılar araştırmanın hedefleri, verecekleri bilgilerin kaydedileceği, katılımcı gizliliği ve görüşme başlamadan önce herhangi bir noktada görüşmeyi sonlandırma hakları konusunda bilgilendirilmiştir. Alınan video klipler önce ses dosyalarına dönüştürülmüş, ardından katılımcıların onayıyla yazıya dökülmüştür. Araştırmacı, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için konuya mümkün olduğunca tarafsız ve objektif yaklaşmıştır (Baltacı, 2019). Büyüköztürk ve diğerlerine (2019) göre katılımcı kontrolü, nitel bir çalışmada güvenilirliği artırmak için temel stratejidir. Bunun ışığında araştırmacı, görüştüğü kişilere aldığı notların bir kopyasını verir. Bu çalışmadaki katılımcılar, araştırmacının görüşme notlarını kendileriyle paylaştıktan sonra bunların gerçekliğini doğrulamıştır. Böylece eksiklik ya da yanlış anlamaların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine katkıda bulunmak için araştırma boyunca katılımcılardan doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma boyunca kullanılan prosedürlerin yanı sıra araştırmanın her aşamasında neler yapıldığını da açıklamıştır. Araştırmacı, güvenilirlik için gerekli olan doğru ve eksiksiz bilgiyi elde etmek amacıyla katılımcıların yanıtlarının yetersiz olduğu durumlarda daha kapsamlı açıklamalar elde etmek için görüşme boyunca ek sorular yönelmiştir. Araştırmada örneklem çeşitliliği garanti altına alınmış ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçların karşılaştırılabilir gruplara ne ölçüde tahmin edilebileceği olarak da bilinen dış geçerliliği sağlamak için diğer örneklemlemlerle karşılaştırmaya izin verecek şekilde belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formundan elde edilen bilgiler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, verilerin gizli kalmış gerçeklerini ortaya çıkarmaktır (Sert vd., 2012). Sert ve diğerlerine (2012) göre içerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır: dokümanlardan toplanan bilgilerin kodlanması, temalara ayrılması, kodların ve konuların analiz edilmesi ve sonuçların tartışılması. Yüz yüze görüşmeler, katılımcıların mesai saatleri dışında gönüllü oldukları okullarda yapılmıştır. Her bir denekle 30 ila 35 dakikalık bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Kodlama ve temalaştırma süreci, ses kayıtlarının alınması ve bir bilgisayar sisteminde yazıya dökülmesiyle başlatılmıştır.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Saygınlık" teriminin size neyi çağrıştırdığını açıklar mısınız?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Saygınlık Teriminin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Saygınlık	İtibar	4
	Sevgi	3
	Güvenilir	2
	Değer	2

Tablo 2 incelendiğinde "saygınlık" terimi katılımcılarda nasıl değerlendirilmekte ve neyi çağrıştırmakta olduğuna dair görüşler "saygınlık" teması altında "itibar", "sevgi", "güvenilir", "itibar" ve "değer" şeklinde 4 kod olarak belirlenmiştir. Katılımcılar saygınlık deyinde toplum tarafından itibarlı görülmek, sevilme, güvenilir olmak ve değerli görülmeyi saygınlık olarak nitelendirmektedirler. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Bir bireyin toplum tarafından değerli görülmesi, önemsenmesi." (K1)

"Aslında saygı ve sevgi birbirinden farklı durumlardır ama bence birini sevmeden, onun yaptıklarını takdir etmeden ona gerçekten saygı duymak pek olanaklı değildir. Toplumca "beni sevmek zorunda değilsiniz ama saygı duymak zorundasınız." Algısı bence pek yerinde değildir bu yüzden. İnsan doğası gereği sevmediği hiç kimseye veya hiçbir şeye içten bir şekilde saygı duyamaz bana göre." (K2)

"Saygınlık; kişinin hâl, hareket, tavır vb. Davranışlarının toplum tarafından değerli görülmesi, kişinin güvenilir olması olarak tanımlanabilir. (K3)

"Saygı ve değer görmek, itibar sahibi olmak, çevresi tarafından güvenilir olarak nitelendirilmek." (K5)

"Topluma ve bireylere sözü geçen, değerli bulunan ve güvenilir olan anlamlarını çağrıştırmaktadır." (K7)

"Kişinin davranış ve tutumları neticesinde kazandığı itibardır". (K8)

"Yaptığın işte çevrendeki insanlar tarafından onaylanman, çalışmalarının geniş kitlelerce beğenilmesi, önemsenmesi ve takdir edilmesi." (K9)

"Saygınlık teriminin bende çağrıştırdığı ilk şey itibar sahibi olmak, belirli bir değer yargısı içinde kendi özsaygısını ve başkalarına olan saygısını geliştirebilmiş, birçok konuda değerli fikirleri olan, etrafındaki varlıklara karşı tevazu gösteren belirli bir prensip ve prestij sahibi saygı duyulan insan olarak nitelendirebileceğimiz birçok fikri çağrıştırmaktadır". (K10)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Toplum tarafından saygı görüp görmediğini açıklar mısınız?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Toplumsal Saygınlığının Değerlendirilmesine İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığı	Akademik başarı	4
	Saygınlık azalması	3
	Çözüm üretme	2
	Lider	1
	Tutum ve davranış	1

Tablo 3 incelendiğinde "Okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığı" teması altında "akademik başarı", "saygınlık azalması", "çözüm üretme", "lider" ve "tutum ve davranış" olmak üzere 5 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığını, öğrencilerin akademik başarısına göre, çözüm üretme yeteneklerine göre, liderlik yeteneklerine göre, tutum ve davranışlarına göre değişebildiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan birkaç katılımcı okul yöneticilerinin zamanla saygınlıklarının azaldığını ifade etmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Toplumsal saygınlıkları birkaç faktöre bağlı. En önemli faktörün okulun başarılı olma durumu olduğunu düşünüyorum. Çocukları eğitim gören velilerin eğer çocuğu ileride sınavlarda başarılı oluyorsa, derece yapıyorsa bu durumu okulun kalitesine yani yöneticiye bağlıyorlar. Tam tersi bir durumda da yine yöneticiyle ilişkilendiriyorlar." (K1)

"Konumu ve işinin doğası gereği toplumumuzda yüksek mevkilerdeki insanlara saygı duyulur. Ancak konuyu okul yöneticilerine ve öğretmenlere indirgersek bence toplumumuzda eskisi kadar saygınlığı yok artık bu mevkilerin. Artık

velilerin ve çevrenin kendince her şeyde söz hakkı olduğunu hissetmesi ve kendinde bu hakkı görüyor olması ister istemez onların duyduğu saygıyı etkiliyor.” (K2)

“Okul yöneticiliği direkt olarak veli eksenli ve toplumla iç içe olduğundan, yöneticilerin saygınlığı tavırlarına, iletişimlerine, sorunları çözüm odaklı çözüp çözmediklerine bakarak ve genel anlamda iş anlayışlarına bağlı olarak göreceli olarak değerlendirilebilir. Bu anlayıştan yola çıkarak kurumlarımızın birçoğunda okul yöneticilerinin toplum nazarında saygın kişiler olarak görüldüğünü söyleyebiliriz.” (K3)

“Okul yöneticilerinin toplumda ve çalıştığı kurumda saygın görüldüğünü düşünmekteyim. Yöneticiler toplumun bir parçasıdır. Toplum lideri de diyebiliriz. Bu yönüyle toplum tarafında işgal ettikleri konuma bağlı olarak saygı görür değer verilir. Bu açıdan yöneticilerinin toplumda saygın bir yeri olduğunu düşünmekteyim.” (K7)

“Okul müdürü, bir devlet kurumu olarak okulunu ve devletin memurları yoluyla hizmetini sunduğu herhangi bir devlet kurumunu ifade etmez. Toplumlara yön ve şekil veren, geleceğimizi inşa edecek çocuklarımızın hamisi, onların en büyük dayanağıdır. Okul müdürü bulunduğu makamı dolayısıyla çok önemlidir, değerlidir. Bulduğu makamın hakkını veren okul müdürü, sonsuz saygıyı hak etmektedir, etmelidir. Günümüz toplumunda her ne kadar öğretmenlerin saygınlığı yüzümüzü güldürmese de okul müdürleri bu anlamda daha iyi yerdedir. Ama maalesef 90’lı yılların saygınlığı, günümüzde söz konusu değildir”. (K9)

“Önceki yıllarda sadece okul yöneticileri değil öğretmenler de saygın konumdaydı. Fakat yıllar geçtikçe artık ne öğretmen ne de okul yönetiminin saygın konumda olduğunu düşünmüyorum. Cüzi derecede bir saygınlık olsa da bence yeterli değil. Öğretmene ve idareciye verilen değer düşmüş durumda. Veliler, okul çevresi sıradan insanmış gibi muamele de bulunuyor.” (K10)

“Okul yöneticilerinin bulunduğu yere göre değiştiğini düşünüyorum. Okul adresindeki sosyolojik yapı yöneticilerin saygınlık durumunu büyük ölçüde etkileyebilir. Toplum tarafından saygı görüp görmemesi yöneticinin işini yapma, davranış ve tutumlarına bağlı bir durum olduğu için değişkenlik gösterebilir.” (K11)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan " Okul yöneticilerinin çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Saygınlık Teriminin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlık	Adalet	4
	Dürüst ve güvenilir	3
	Rehberlik	2
	Uyum ve işbirliği	1
	İdealist	1

Tablo 4 incelendiğinde “Çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlık” teması altında “adalet”, “dürüst ve güvenilir”, “rehberlik”, uyum ve işbirliği” ve “idealist” şeklinde 5 kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar yöneticilerin çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlığı konusunda adaletli olmaları, dürüst ve güvenilir olmaları, rehberlik etmeleri, uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını ve idealist ve yol gösterici olmaları olarak değerlendirmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Kurumda çalışanlarla arasında güvenli bir ilişki, tutarlılık, işinde çabukluk, zaman yönetimi gibi konularda uyum sağlayabildiyse saygınlık görür. Güvenilir ve dürüst olan bir yönetici kurumunda bir çalışan olan öğretmenleri de güdüyor. Böylece onların okuldaki gelişimine katkı sağlıyor. Yani okul yöneticisinin saygın olması kurumun da saygın olmasını sağlıyor.” (K1)

“Yöneticiler işlerinde doğru kararlar aldıklarında, çalışanlara ve çevresindekilere iyi rehberlik yaptıklarında ve en önemlisi iş anlayışlarında güvenilir bir ortam oluşturduklarında saygınlıklarını koruyabilirler.” (K5)

“Güvensiz ortam, alınan kararların sürekli değişikliğe uğraması, işlerin üstünkörü yapılması ve bu durumun pekiştirilmesi, yanlış davranış ve adalet kavramının iş ortamlarına eşit dağıtılamaması yöneticilerde saygınlığı azaltabilir.” (K6)

“Okul çalışanları, velileri, öğretmenleri ve öğrencileriyle saygı, sevgi, uyum ve işbirliği içerisinde olan tüm okul yöneticilerinin, kurumlarının en saygın bireyleri oldukları düşüncesindeyim.” (K7)

“Okul yöneticisinin ehliyet, liyakat, öz güven, kendini ifade edebilme ve temsil kabiliyeti olmalıdır. Okul yöneticisi teknolojinin imkanlarını kullanabilen, eğitim ile ilgili dünyadaki gelişmeleri takip eden, kendisini yenileyen, idealist, çalışkan ve fedakâr olmalıdır. Ancak bu şekilde kurumlarında saygınlığı kazanırlar.” (K8)

“Bu soruya genel bir cevap vermek biraz zor. Bulduğu kuruma uyum sağlayan, her koşulda öğretmenin yanında olan, öğretmenin içinde bulunduğu koşulları göz ardı etmeyen, adil ve adaletli davranan, nihayetinde kendisinin de bir öğretmen olduğunu unutmayan müdürlerimiz her zaman öğretmenleri tarafından sevilir, saygı duyulur.” (K9)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Okul yöneticilerinin saygınlığını azaltan durumlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Saygınlık Teriminin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Saygınlığı azaltan durumlar	Dürüstlük	3
	İletişim	3
	Tutarsızlık	2
	Liyakat	2
	Mobbing	1

Tablo 5 incelendiğinde "Saygınlığı azaltan durumlar" teması altında "dürüstlük", "iletişim", "tutarsızlık", "liyakat" ve "mobbing" şeklinde 5 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar, dürüst olmayan, vaatlerini yerine getirmeyen, adil olmayan, iletişim konusunda sıkıntılı olan, tutarsız davranan, liyakatsiz ve mobbing uygulayan durumların okul yöneticilerinin saygınlığını azalttığını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Çalışanlarına, velilerine verdiği sözü/ vaadi yerine getirmemesi, dürüst olmaması, taraf tutması, iletişim kopukluğu, karşılık görememe gibi nedenlerin saygınlığını azalttığını düşünüyorum." (K1)

"Birçok durum olabilir. Yöneticinin çok sert mizaçlı, dar görüşlü oluşu insanlarla iletişimini etkiler. Kurulamayan iletişim sonucunda kendini açıklayamayan, açıklasa bile kabul görülmeyeceğini düşünen bireyler tarafından düşünülürse bu durum saygınlığı azaltabilir. Diğer bir durum da yöneticilerin fazla yumuşak veya gereksiz samimiyetler kuruşu olabilir. Bu da saygınlığı azaltan durumlardan biridir bana göre." (K2)

"Okul yöneticilerinin karar ve inisiyatif aşamalarında tutarsız ya da taraflı davranışları. Kişisel görüş ve düşüncelerini işleyişte ön planda tutmaları. Veli, öğrenci ve öğretmenlere karşı birlik beraberlik değil ayrımcı bir tutum içinde olmaları. Ortak karar alma aşamalarında okul paydaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmamaları." (K4)

"Okul yöneticisinin ehliyetsiz, liyakatsiz, öz güvensiz, kendini ifade edemeyen ve temsil kabiliyeti olmayan, hedefsiz, vizyonsuz insanlar okul yöneticisi saygınlığını azaltır." (K5)

"Okul yöneticilerinin mobbing yapması, açık görüşlü olmaması, her çalışanına eşit şekilde yaklaşmaması, dürüst olmaması gibi durumların saygınlığı azaltacağını düşünüyorum." (K7)

"Topluma, çalıştığı eğitim kurumundaki insanlara karşı anlayışlı olmayan, iletişimsel olarak sıkıntılı bir üslupla iletişim kurmaya çalışan, çevresine karşı saygılı bir yaklaşımla davranış sergilemeyen, görevi sürecinde adaletli davranmayan, liyakatsiz bilgi sahibi olmayan, çevresindeki insanlara karşı güven vermeyen tarzda davranışlar sergileyen okul yöneticilerinin saygınlıklarının azalacağını düşünüyorum." (K9)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Okul yöneticisinin öğretmenler tarafından "saygın bir okul yöneticisi" olarak kabul edilmesi için hangi niteliklere sahip olması gerekir?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Saygınlık Teriminin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Saygın okul yöneticisi	Dürüst ve güvenilir	3
	İletişimi güçlü	2
	Çözüm odaklı	2
	Tarafsız ve adil	2
	planlı	2

Tablo 6 incelendiğinde Okul yöneticisinin öğretmenler tarafından "saygın bir okul yöneticisi" olarak kabul edilmesi için "Saygın okul yöneticisi" teması altında "Dürüst ve güvenilir", "İletişimi güçlü", "Çözüm odaklı", "Tarafsız ve adil" ve "Planlı" şeklinde 5 kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar saygın bir okul yöneticisinin taşınması gereken özellikleri yöneticilerin mutlaka dürüst ve güvenilir olması gerektiğini, iletişimlerinin güçlü olması ve çözüm odaklı kişiler olması gerektiğini, asil davranarak tarafsız olmalarını ve planlı hareket etmeleri şeklinde sıralamışlardır. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Dürüst ve güvenilir olmalıdır. Öğretmenin yanında olduğunu hissettirmelidir. Yaşanan olaylarda tarafsız, önyargısız davranarak onları anlamaya çalışmalıdır ki onlar tarafından değer görsün." (K1)

"Bunu konuyu madde madde açıklarsam daha işlevsel olacağını düşünüyorum. İletişim beceresi yüksek, iyi bir dinleyici ve başkalarının görüşünü önemseyen, alçak gönüllü, kibirli olmayan, düşünceli ve ilgili. Bu kişisel özelliklerin dışında bana göre önemli bir husus daha var. İnsanoğlu ister istemez kılık kıyafeti görünüşü düzgün olan insanlara daha çok saygı duyar. Bana göre de okul yöneticilerinin kılık kıyafetine dikkat etmesi, özen göstermesi bence yöneticinin de işine duyduğu saygıyı gösterir ve dolayısıyla ona duyulan saygıyı da arttırır." (K3)

“Rehberliği yerinde ve zamanında yapan, çözüm odaklı karar verebilen, güvenilir olarak iş ortamını dizayn eden, gerektiğinde yasal çerçevede risk alabilen iş çözücü ve kurulları liderliğiyle uygulatabilen v.b kişiler saygın yöneticiler olarak tanımlanabilir.” (K6)

“Tarafsız, tutarlı, kurumuna birlik beraberlik ruhu aşıl原因an, kurumun değer ve niteliklerine zarar gelmesi konusunda taviz vermeyen, ancak gelişimi, değişimi ve yeniliklere uyum sağlamayı destekleyen, kurum paydaşlarının çalışmasını ve başarılarını destekleyen, yine veli, çalışan, öğretmen, öğrenci sorunlarını içtenlikle dinleyip. Çözüm odaklı bir yapıda olmaları gerekir.” (K7)

“Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, teşvik edicidir. Öğretmenlere adaletli davranır. Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder. Doğru sözlüdür. Dürüst davranır. Sabırlıdır. Samimi ve içten davranan. Okulun hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak değil, bir insan olarak görür.” (K8)

“Planlı ve programlı çalışmama, verilen sözleri tutmama, kararlı olmamak, öğretmenlere verdiği görevi zamanında kontrol etmemek.” (K9)

“Adil, kriz anlarında etkili çözümler üreten ve herhangi bir oluşumdanbağımsız karar verebilen nitelikte olmaları gerektiğini düşünüyorum.” (K11)

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre; Katılımcılar saygınlık deyinde toplum tarafından itibarlı görülmek, sevilme, güvenilir olmak ve değerli görülmeyi saygınlık olarak nitelendirmektedirler. Bu gibi durumlar literatürde de belirtilmektedir. Eroğlu ve Solmaz (2012) eğitim yönetimi alanında itibar kavramını "örgüt hakkında toplumda oluşan yargılar, görüşler ve düşünce biçimleri" olarak tanımlamıştır. Türkçe Sözlük ise kavramı "saygın olma, değerli olma, güvenilir olma, itibar, prestij" olarak tanımlamaktadır. Ancak Tan (2017), "itibar "ın dilimizdeki anlamının "saygınlık" fikrini de içerdiğini, "reputation" teriminin net bir tanımının olmadığını ve Türkçe ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "itibar" terimlerinin örtüşmediğini iddia etmektedir.

“Okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığı” teması altında katılımcılar okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığını, öğrencilerin akademik başarısına göre, çözüm üretme yeteneklerine göre, liderlik yeteneklerine göre, tutum ve davranışlarına göre değişebildiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan birkaç katılımcı okul yöneticilerinin zamanla saygınlıklarının azaldığını ifade etmiştir. Araştırmanın bulguları Arpaçay (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularından farklıdır. Arpaçay'ın 2014 yılında yaptığı çalışmada, İstanbul'un Bahçelievler bölgesindeki 10 devlet ilkokul, ortaokul ve lisesinde görev yapan 50 öğretmenin %98'i okul yöneticisine "çok", "yeterli" ya da "orta" düzeyde güven duyduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de, sanılanın aksine, okul yöneticilerinin toplum nezdindeki saygınlığının, olumlu ya da olumsuz icraatlarını içeren durumlardan da etkilenebildiğidir.

“Çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlık” teması altında yöneticilerin çalıştıkları eğitim kurumundaki saygınlığı konusunda adaletli olmaları, dürüst ve güvenilir olmaları, rehberlik etmeleri, uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını ve idealist ve yol gösterici olmaları olarak değerlendirmişlerdir. Bu duruma göre, yöneticiler çalıştıkları kurumlardaki öğretmenler tarafından saygı görmemekte ve bu durum özellikle ikili etkileşimleri etkilemektedir. Bu durum, yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerinin değerini ve yöneticiler ile öğretmenler arasındaki değer ve saygı konularının hassas doğasını göstermektedir (Karadağ, 2011).

“Saygınlığı azaltan durumlar” teması altında katılımcılar, dürüst olmayan, vaatlerini yerine getirmeyen, adil olmayan, iletişim konusunda sıkıntılı olan, tutarsız davranan, liyakatsiz ve mobbing uygulayan durumların okul yöneticilerinin saygınlığını azalttığını belirtmişlerdir. Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmada da kişisel özelliklere ilişkin benzer bulgular elde edilmiş ve kayırmacılık, iletişim kuramama, adaletsiz davranma, paydaşlara ve fikirlerine değer vermeme, aşırı resmi ve yargılayıcı bir tutum benimseme ve kendini geliştirememe gibi faktörlerin yöneticiler arasında okul müdürünün itibarını en fazla olumsuz etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altinkurt ve Karaköse (2009), yöneticilerin empati kurmakta zorlandıkları ve iletişim becerilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım'ın (2017) araştırmasına göre, "kayıрма ve adaletsizlik" okul yöneticilerinin itibarını olumsuz etkileyen eylemlerdir. Araştırmamızda ayrıca okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumda itibarlarını zedeleyen hususlar olarak "yasalara hâkim olmamak, deneyimsiz ve bilgisiz olmak, liderlik becerilerinin eksikliği, sosyal hakların yetersizliği ve siyasi müdahaleleri" gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu olay, yöneticilerin çalıştıkları kurumlarda sorunlarla uğraştıklarını ve bu sorunların daha yaygın olduğunu ve sadece yöneticiler tarafından çözülemeyeceğini göstermektedir. Tüzel ve Şahin'in (2014) araştırmasına göre, yöneticiler öncelikle okulun resmi bürokrasisine odaklanmış ve ikili etkileşimlerinde yeterince uyumlu davranmamışlardır. Bu durum literatürle paralellik göstermekte ve literatürü doğrulamaktadır. Balcı (1999) ve Özdemir ve Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışmalar da bu durumla benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticisinin öğretmenler tarafından "saygın bir okul yöneticisi" olarak kabul edilmesi için saygın bir okul yöneticinin taşıması gereken özelliklerde yöneticilerin mutlaka dürüst ve güvenilir olması gerektiğini, iletişimlerinin

güçlü olması ve çözüm odaklı kişiler olması gerektiğini, asil davranarak tarafsız olmalarını ve planlı hareket etmeleri şeklinde sıralamışlardır. Demirtaş ve Özer (2014) de okul müdürlerinin daha çok alanında lisansüstü eğitim almış kişilerden seçilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri, yönetim alanındaki gelişmeleri takip edebilmeleri ve en güncel eğitimleri alabilmeleri için lisansüstü eğitim almaları büyük önem taşımaktadır. Alabaş (2011), öğretmenlerin uzmanlaşmak, kendilerini geliştirmek ve eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek için lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra hizmet içi eğitimlerine devam etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenler özellikle kendi kişisel gelişimleri için lisansüstü eğitimi tercih etmektedir. "İlgili alanda kendini geliştirme, eğitim sorunlarına çözüm üretme, bilimsel merak, eğitim programlarında yetkinlik ve yenilikleri takip etme" kapasitelerini ilerletmek istemektedirler. Bu durumda, okul yöneticilerinin mesleki olarak gelişmeleri, sektördeki gelişmeleri takip etmeleri ve modern yönetim trendlerini yakından izlemeleri gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin itibarını etkileyen sorunlardan biri de yöneticilerin işteki performanslarını sürekli olarak geliştirmeleri için motive edilmeleri gereğidir. Okul yöneticilerinin sürekli gelişimi için üniversiteler ve diğer kurumlarla protokoller imzalanarak okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin yanı sıra "yönetim, iletişim, çevreyle ilişkiler ve liderlik" gibi konularda düzenli uygulamalı seminerler planlanarak okul yöneticilerinin sürekli gelişimine önem verilmelidir. Yönetici seçiminde eğitim alanında yüksek lisans şartı getirilmeli, mevcut okul yöneticilerinin kurumlarla işbirliği yapılarak lisansüstü eğitim yapmaları sağlanmalıdır. Okul yöneticileri lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir. Okul yöneticileri sürekli mesleki gelişime önem verdikleri için eğitim yönetimi alanını seçerken, eğitimle bağlantılı bir alanda en az doktora derecesi almaları tavsiye edilir. Okul yöneticileri, itibarlarını artırmak için uymaları gereken yönetim ilkelerinin farkında olmalı ve tüm okul paydaşlarıyla ilişkilerinde, bu çalışmada da yansıtılan "etkili iletişim" kurmak için çaba göstermelidir. Okul yöneticilerinin "nitelikli yönetim" konusundaki son gelişmeleri takip etmeleri ve nitelikli yönetim bilgisinin saygınlığı etkilemesi nedeniyle seminer, konferans vb. etkinliklere katılmaya özen göstermeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901.

Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *eInternational Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.

Altinkurt, Y. ve Karaköse, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 269-280

Arpaçay, A. E. (2014). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Bağçeci, B., Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34-48.

Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul/okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Bartels, J., Pruyn, A., ve Jong, M. (2009). Employee Identification Before and After an Internal Merger: A Longitudinal Analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 113-128.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Ak

Carmeli, A., Gilat, G., ve Weisberg, J. (2006). Perceived External Prestige, Organizational Identification and Affective Commitment: A stakeholder Approach. *Corporate Reputation Review*, 9(2), 92-104.

Creswell, J. C. (2019). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 207-237.
- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilkokul okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24
- Dutton, J. E., ve Dukerich, J. M. (1991). Keeping an Eye on the Mirror: Image and Identity in Organizational Adaptation. *Academy of Management Journal*, 34(3), 517–554.
- Erdem, R. A. (2010). İlkokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 272-285.
- Erden, A. (2007). *Ankara ve Lefkoşe okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eroğlu, E. ve Solmaz, B. (2012). Kurumsal itibar araştırması ve bir uygulama örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(4), 1-18.
- Fuller, J. B., Marler, L., Hester, K., Frey, L., ve Relyea, C. (2006). Construed external image and organizational identification: A test of the moderating influence of need for self-esteem. *Journal of Social Psychology*, 146(6), 701–716
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 139-152.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 25-40.
- Mael, F., ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103–123.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Smidts, A., Pruyn, A. T. H., ve Van Riel, C. B. (2001). The Impact of Employee Communication and Perceived External Prestige on Organizational Identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051–1062.
- Tan, H. (2017). İtibar kavramında reklamın önemi ve reklamın marka dünyasına etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 34, 1-23
- Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-20.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Tüzel, E., ve Şahin, D. (2014). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 355-396.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-392
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H. (2017). *Okul müdürlerinin itibarını etkileyen bileşenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Yeterlikleri

Technology Usage Competencies of School Administrators and Teachers

ÖZET

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Denizli merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim yılında, eğitim kurumlarında çalışan idarecilerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı yeterliklerinin araştırıldığı bu araştırma, tarama modelinde ve nicel bir çalışmadır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 509 okul idarecisi ve öğretmene ulaşılarak veriler elde edilmiştir. Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri alanında en yüksek yeterliklerini çok yüksek derecesinde web/internet kullanımı ve e-posta boyutlarında görmektedirler. Bunu teknolojiyle öğretim ve entegre uygulamalar boyutları yüksek derecede izlemektedir. Genel teknoloji yeterliklerini yüksek seviyede değerlendirmektedirler. Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri çalışılan ilçeye göre farklılık göstermez iken cinsiyete göre internet ve entegre uygulamalar boyutunda, internet kullanımında kadınlar, entegre uygulamalarda ise erkekler yüksek çıkmıştır. Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri, medeni durumlarına göre entegre uygulamalarda bekarlar ve öğrenim düzeylerine göre genel olarak lisansüstü mezunları yüksek çıkmıştır. Yaş değişkenine göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlik algılarının teknolojiyle öğretimde farklılık göstermediği ancak e-posta, web/internet kullanımı, entegre uygulamalar boyutlarıyla genel teknoloji yeterliğinde genç yaşlardakiler lehine farklılık görülürken kıdemlerine göre bütün boyutlarda ve genel teknoloji yeterliğinde kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Çalıştıkları kademelere göre web/internet kullanımı boyutunda okul öncesinde çalışanlar lehine ve teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim almaya göre entegre uygulamalar boyutunda teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alanlar lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Eğitim, Yönetici, Okul, Öğretmen

ABSTRACT

This research, which investigates the technology use competencies of school administrators and teachers working in public schools and institutions in the central districts of Denizli in the 2022-2023 academic year, is a survey model and a quantitative study. Data were collected by reaching 509 school administrators and teachers with easily accessible sampling method. School administrators and teachers see their highest proficiency in technology use proficiency in web/internet use and e-mail dimensions at a very high level. This is followed by the dimensions of teaching with technology and integrated applications to a high degree. They evaluate their general technology competencies at a high level. While the perceptions of school administrators and teachers' technology use proficiency did not differ according to the district where they were studied, it was found to be higher in favor of women in web-internet and integrated applications by gender, and in favor of men in integrated applications. Technology use proficiency perceptions of school administrators and teachers were found to be high in favor of singles in integrated applications according to their marital status, and in favor of postgraduate graduates in all dimensions according to education level. According to the age variable, school administrators and teachers' perceptions of technology use proficiency do not differ in teaching with technology, but there is a difference in favor of young people in terms of e-mail, web/internet use, integrated applications, while it is higher in favor of those with less seniority in terms of seniority and general technology proficiency. According to the levels they work, it was determined that it was higher in favor of pre-school workers in the dimension of web / internet use, and in favor of those who received training on the use of technology in the dimension of integrated applications compared to receiving training on technology use.

Keywords: Technology, Education, Administrator, School, Teacher

GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihi boyunca önemli olagelmıştır. Ancak 21. Yüzyılda önemi daha da artmıştır. Çünkü değişimler ve dönüşümler çok daha hızlı ve sürekli hale gelmiştir. Bu yüzyılda özellikle teknolojik gelişmelerin fazla olması ve sürekli değişmesi ve bu teknolojik gelişmelerin eğitimi etkilemesi ve eğitimin teknolojiyi etkilemesi ve desteklemesi gibi sarmal ilişkiler hem eğitimi hem de teknolojik gelişme ve teknolojinin kullanımını zaruri hale getirmiştir. Bu

Ayşegül Özgüray¹ 
Nihal Yılmaz² 
Ahmet Karakoç³ 
Gökhan Turan⁴ 
Zehra Karababa⁵ 
İsmail Aksoy⁶ 

How to Cite This Article

Özgüray, A., Yılmaz, N., Karakoç, A., Turan, G., Karababa, Z. & Aksoy, İ. (2023). "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Yeterlikleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2374-2388 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68690>

Arrival: 02 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Uzman Öğretmen, Azime Orhan Galip Demir Anaokulu, Denizli, Türkiye

² Uzman Öğretmen, Şenay Öztürk Anaokulu, Denizli, Türkiye

³ Baş Öğretmen, Merkezefendi İlkokulu, Denizli, Türkiye

⁴ Uzman Öğretmen, Şehit Burak Erten İlkokulu, Denizli, Türkiye

⁵ Uzman Öğretmen, Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu, Denizli, Türkiye

⁶ Baş Öğretmen, Sakarya Ortaokulu, Denizli, Türkiye

nedenle eğitimin en temel çalışanı olan öğretmenlerin eğitim çalışmalarında teknoloji kullanımlarının iyi derecede olması ve eğitim faaliyetlerinde bunu kullanabilmeleri önemlidir. Ancak eğitim faaliyetlerinde teknolojinin tam ve yeterli biçimde kullanılabilmesini söylemek oldukça güçtür. Ancak 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında endüstri 4 devriminin dikte ettiği ve z kuşağı adı verilen bu neslin eğitiminde teknolojiyi etkin kullanmaksızın etkin ve verimli eğitim yapmak neredeyse imkansız hale gelmiş durumdadır. Bu gerekçeyle bu çalışmada okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanımlarına yönelik algılarının tespit edilmesi ve bu algıların çeşitli faktörlere göre durumlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Akıllı Telefon Teknolojisi

İnsanların birbirleriyle haber alma, verme sürekli iletişimde olma isteği sonucunda gelişen Enformasyon çağı dediğimiz dönemle beraber hayatımıza girmiş olan iletişim teknolojilerindeki yaşanan değişimler, toplumun sosyal ve çalışma hayatını etkilemektedir (Yıldırım ve Kışoğlu, 2018). Mobil teknolojisinin ilk zamanlarında sadece sesli veya yazılı iletişim araçları olarak kullanılan mobil telefonlar, iletişim alanındaki teknolojinin gelişmesiyle birlikte zaman içinde çeşitli cihazların özelliğini (internet kullanımı,ü fotoğraf çekme, sms gönderme vb.) bünyesinde barındırarak akıllı mobil cihazlara dönüşmüştür. Günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Yılmaz, 2012). Akıllı mobil telefonlar olarak adlandırılan bu cihazlar, içerisindeki özelliklerinin sayesinde uzun zaman geçmeden bilindik klasik cep telefonları gibi sıradan kullanılabilir hale gelmiştir. Akıllı mobil cihazların ve cep telefonlarının teknolojik gelişmelerin entegre edilmesiyle daha da geliştirilmiştir. Böylelikle insanların daha çok tercih nedeni olmuş, toplumda kullanımı hızlı yaygınlaşmıştır. 1990'lerden bu yana günlük yaşamın önemli bir parçası haline gelen mobil cihazların Türkiye'ye gelişi 1994 yılındadır. Bu tarihten beri hem kullanımı yaygınlaşmış hem de kullanan sayısında çok önemli artışlar olmuştur (Kaya, 2017; Hoşgör, Tandoğan ve Hoşgör, 2017).

Mobil cihazlar ve internet teknolojisi yaklaşık aynı dönemlerde kitlelerin hayatlarına girmiştir. Her iki teknolojide hızlı bir şekilde günlük hayatımıza girmiş ve oldukça çok sayıda kullanıcıya ulaşmayı başarmıştır. Bunun sonucunda aynı zamana denk gelen mobil cihaz ve internet teknolojilerinin bir araya gelerek iki yeniliğin özellikleri birleşerek hayatımızın birçok alanına sirayet etmesi ve gün geçtikçe telefon ve bilgisayar kullanıcılarının istedikleri zaman haberleşme ve çevrimiçi olma gibi özellikler tek bir cihaz üzerinden kullanıcılara sunması teknolojinin dönüşümünde önemli bir adımdır (Yıldırım ve Kışoğlu, 2018).

Mobil telefonlar kullanıldığı günden itibaren sürekli gelişim ve değişim içinde devam etmiştir. İnsan yaşamında vazgeçilmez parçası haline gelen akıllı telefon teknolojisi, normal cep telefonu özelliklerinde daha fazla özelliğe sahip olmuştur. Akıllı telefonlar insanların sesli konuşma ve Mesajlaşma özelliğinin yanında internet ağına bağlanma çevrimiçi olma, blok sayfa yazarlığı veya sosyal medya gibi mecralarda gezinmek, birçok veriyi elde etme ve bilgiye ulaşım, e ticaret ve pazarlama gibi faaliyetlerde bulunma, oyun oynamak, çeşitli tasarımlar yapmak gibi gündelik hayatın birçok iş ve işlemlerini bir bilgisayar gibi işlev sunmaktadır. Akıllı telefonların bu işlevleri yerine getirmesi ancak internet aracılığı ile mümkündür. İnternete erişimin kolaylaşması ve hızının artmasıyla birlikte akıllı telefon teknolojisinin hızı da artmıştır. Cep telefonu kullanıcı sayısı ve kullanım alanı sürekli artmaktadır. We are Social'ın hazırlanmış olduğu Global Digital Report (2014) ve Global Digital Report (2019) verilerinin kıyaslanması yapıldığında, internet kullanıcısı oranı % 45'ten, %72'ye yükselmiştir. Bunun yanında akıllı telefon kullanıcılarının oranında da % 84'ten, %93'e doğru 9 puanlık bir yükseliş olmuştur. Bunun yanında 2019 verisine göre 2018'den 2019'a bir yılda cep telefonu kullanıcılarının oranında % 3,9'luk bir artış görülmüştür.

Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Yeterlilikleri

Eğitimin en temel işgöreni öğretmenler olduğu gibi işin niteliğinin belirleyicisi de öğretmenler olmaktadır. İçinde yaşadığımız 21. Yüzyıl pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı becerileri gerekli kılmaktadır (Yıldırım ve Kışoğlu, 2018; Yalçın, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde 21. yüzyıl becerileri içinde görülen teknoloji kullanımının küresel norm gibi görülmektedir (MEB 2023 Vizyon Belgesi, 2018, s.14). Bu becerilerin temelinde teknoloji kullanımı ve teknolojinin eğitime entegre biçimde kullanımı yer almaktadır. Bu durum COVID 19 pandemisinde uzaktan eğitim ve hibrit eğitimde kendini daha belirgin hissettirmiştir. Bu nedenle teknolojinin eğitime adapte edilmesi sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini çok iyi biçimde kullanma beceri ve donanımlarına sahip olmaları gerekmektedir (UNESCO, 2019). Çünkü alan bilgisi ve pedagoji bilme artık öğretmenlik yapmada yeterli gelmemektedir.

Alkan (1997) eğitim uygulanmasında teknolojinin etkisini araştırırken gelişen teknolojiye ve bu ortamda yaşayan bireylere ihtiyaç duyulan yeteneklerin kazandırmanın, teknolojinin var olduğu ortamın ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bireyler yetiştirirken teknolojinin nimetlerinden faydalanmasının önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğrenciler teknolojik bir donanımı olan eğitim ve öğretim ortamında öğrenmeyi gerçekleştirirken bu ortamın ihtiyaç duyduğu özellikleri yetiştirmek için teknolojiyi de içine alan yeniliklerin ve gelişimin takibini yapan öğretmenlere ihtiyaç vardır (Algan, 2006). Daha farklı bir ifade ile aslında bilgi çağında eğitim alanında farklı anlayışlar yeni yönelimler, yöntemler ortaya çıkıyor ve öğretmenlerde bu gelişmelere ayak uydurabilmeli ve bu değişen sürece uyum sağlamalı, bu süreçteki farklılıkları öğrencilere aktarım yaparken doğru rehber olmalıdır (Fidan, Debbag ve Çukurbaşı, 2020). Öğretmenler eğitim teknolojisi kullanırken gelişen ve değişen teknolojiye gerektiği

şekilde hakim olabilmeli ve bilgi ve kazanımların öğrenciye attırırken eğitim sürecinin kalitesini arttıracak yeteneğe ve donanımına sahip olmalıdır (Kaya, 2017, s.17). Bu açıdan eğitim sürecini oluşturan ve öğrenme yaşantılarını asıl yürütenler ve yönetenler öğretmenlerdir öğrenciler sadece öğrenmeyi gerçekleştiren bireylerdir öğretmenler öğrencilere öğrenme ile ilgili hazırlık yaparken öğrencilerinin yeterince tanımalı üretim süreçlerini güzel pılanlayabilmeli ve öğreteceği konuları eksiksiz doğru şekilde öğrencisini arttıra bilmeli bunun içinde öğretmenler bazı noktalara dikkat etmelidir (Yıldırım ve Kışioğlu, 2018; Dağ, 2016).

Öncelikle öğretmenler öğrencilerin var olan performanslarını fark etmeli ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun araç gereci seçebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır. Hedef davranışların kazanılması ve tam öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğrencilerin öğrenebilmesi için planlanan uygulamaları ve etkinliklerin önceden hazırlanması gerekir. Öğretmen her öğrencinin neyini karar başarabileceğini size bilmeli ve öğrenciler amaçlarına ulaşırken kendilerinin ne kadar ileri gidebileceklerini anlamalarına yardımcı olmalıdır (Ar, 2016).

Bireysel farklılıklara göre her önce yardım edebilmeli öğrencilerin düzeylerine uygun öğretim ortamı sunarak öğrenmeleri sağlayabilmelidir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyerek ilerlemesi için görev ve sorumluluk sahibi olmalarında rehber olmalıdır. Bir öğretmenin eğitim teknolojisindeki yeterlilik düzeyini ölçmek için aşağıdaki davranışları başarılı şekilde yapabiliyor olması beklenmelidir (Alkan, 1997).

1. Anlatacağı konulara hakim olmalı, terimlerini, becerileri ve alışkanlıkları açık olarak ifade edebilmeli

2. Kavram öğretiminde;

Ders planını belli bir kavram içerisinde hazırlamalı,

Kazandırmak istediği kavramı öğrencilere açık ifade edebilmeli,

Hedeflenen kavramın öğrenciler tarafından geliştirilip anlaşılmasını sağlamalı,

Öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim ve tartışma platformu oluşturularak kavramın açık şekilde anlaşılması sağlanmalı

Kavramla ilgili farklı terimleri açıklayıp ezberlenmesine yardım edilmeli.

Kavrama ilgilendiren ayrıntıları unutmadan ezberlemelerine yardım edilmeli.

Kazandırılacak kavramların birleşip bütünleşmesinde öğrencilere yardımcı olunmalı.

Uygun değerlendirme seçip her öğrencinin geliştirdiği kavramın açıklığının ifade etmelidir.

3. Becerilerin öğretimini sağlarken;

✓ Becerilerin bölümleri ve düzeni için öğrencilere yardımcı olur.

✓ Becerilerle ilgili etkili bir form hazırlamaları için öğrencilere destek olur.

✓ Gelişim konusunda öğrencileri bilgilendirir.

✓ Yanlış olan ya da başarılı olmayan formların düzeltilmesini öğrenci rehber olur.

✓ Pratik yaparak ve dinlenerek öğrenme süreci geçmesi gerektiğini bilir ve uygular.

4. Öğrencilerde oluşan alışkanlıkları etkilemede;

✓ Gerçekte olan alışkanlıklarla, kavramları hareket etme arasındaki farkı hissettir

✓ Hedeflenenlere bağlı olarak istenilen alışkanlıkların ve uygun etkinlikleri ayrıştırılmasında öğrencilere yardımcı olur.

✓ Öğrencilerdeki istenmeyen alışkanlıkların tekrar edilmesini önlemek için çaba sarf eder.

5. Öğrencilerle güzel örnek ve özenli ilişkiler kurmaya çalışır.

6. Sınıftaki kuralları öğrencilerle beraber oluşturup değerlendirebilecek bir ortam yaratır.

Öğretmenlerde olması gereken en önemli özellik öğrencilerin buldukları toplumların kültürünü korumalı ve öğrencilerin bu küresel dünyaya hazır olmayı sağlamaktır. Öğretmenlerin teknoloji konusunda kendini geliştirmeye bunu ancak sağlayabilir. Bununla birlikte işbirliği içinde çalışmalı ve görevine hazırlıklı olmalıdırlar. Öğretmenler sadece okullarda bilgi sahibi olunmadığını öğretmenlidir (Güven, 2001, s.21). Çağdaş eğitimde geleneksel yöntem yerine öğrenci merkezli yöntem tercih edilmelidir. Bu yaklaşımla birlikte öğrencilerin bilgi birikimi ve becerilerini yöntemlerini veya tutumlarını yani kısacası öğrenme çıktılarını belirlediği standartlara ulaşması amaçlanmaktadır. Yani kısacası geleneksel anlatım yöntemini farklılaştırmaktadır. Değişen eğitim sistemi ile öğretmen daha çok rehber rolünü oynamaktadır öğretmenlerin görevi öğrencileri nasıl biteceğini ne şekilde öğreneceğini bu öğrendiklerim nasıl

uygulayabileceğine rehber olmaktadır. Değişen sistemde öğretmen rehber rolü üstlenmiştir (Yıldırım ve Kışioğlu, 2018; Yılmaz, 2012).

Üretim süreçlerinde eğitim teknolojilerinden en üst düzeyde yararlanmalıdır öğretmenler. Çiçek (2006, s. 38) bu görüşü destekler nitelikteki çalışmada daha kaliteli bir eğitim olması için öğretmenlerde olması gereken beceriler şöyledir:

- ✓ Fedakârca çalışmak, kendilerini meslekleriyle ilgili geliştirmeli ve mesleklerini sevmeleri,
- ✓ Alanlarında uzmanlaşmaları,
- ✓ Teknolojik değişimleri takip etmeleri,
- ✓ İmkanlarının elverdiği düzeyde teknolojiden yararlanmaları.

Açıkgöz (2003), eğitim-öğretim sürecinde materyalleri etkin kullanmaları.

Tasarlama açısından da öğretmenlerde bulunması gereken özellikler şu şekildedir:

- ✓ Öğretim için kullanılan materyallerin hedeflenen konu için uygun olup olmadığını değerlendirebilmeli,
- ✓ Öğretim ortamının zenginleştirerek öğrencileri de eğitim-öğretim sürecine dahil edebilmeli,
- ✓ Birçok materyalden yararlanarak öğretim yapabilmeli,
- ✓ Teknolojik materyallerden iyi düzeyde yararlanabilmelidir.
- ✓ Eğitim teknolojileri ile ilgili işlevleri gerçekleştirebilmek için öğretmenin hem program geliştirmeyi hem de eğitim teknolojisi alanlarında bilişsel psikomotor duyuşsal işitsel bazı davranışlarında bulunması gerekir.

Gegeoğlu (2014), yaptığı çalışmada eğitim teknolojilerinin kullanımında Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri incelemiştir. Araştırma 200 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çıkan sonuca göre öğretmenlerin klasik yani geleneksel eğitim araç gereçleri daha yüksek seviyede kullandığı görülürken, orta seviyede internete dayalı görsel ve işitsel teknolojik araçlarla bilgisayarlı teknolojik araçları kullandıkları; bilgisayarlı sistemleri ise daha düşük derecede kullandıklarını göstermiştir. Bu düşük kullanımın sebebini öğretmenler; okullarda teknolojik altyapının çok yeterli olmadığına ve eğitim teknolojileri ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduklarına bağlamıştır. Akyüz (2015) ise öğretim teknolojilerinin eğitime olan katkısının teknoloji kabul modeline göre ortaokul öğretmenlerinin fikirlerini taramıştır. 365 öğretmen çalışmaya dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin geneli eğitim sürecinde teknolojiyi ve teknoloji materyalleri kullanmanın eğitimin kalitesini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler eğitim ortamının bilgisayar gibi teknolojik aletlerle desteklenmesi gerektiği görüşüne sahiptir.

Durmaz (2017) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlilikleri ve teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımları arasındaki ilişkiyi 530 öğretmenin katılımıyla araştırıp analiz etmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin teknolojiden yararlanmalarında öz-yeterlilikleri yüksek değildir. Ama sınıf öğretmenleri ders işleme sürecinde teknolojik malzemelerden oldukça fazla şekilde yararlandıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim öğretim süresinde veya ödevlendirme de projelendirmede teknolojilerden yararlanmadan bireysel farklılıklara özel yöntemler belirlerken teknolojiden yararlanma konusunda ve derslerde teknolojik etkileşim ortamları oluşturmada kendilerini gayet yeterli görmektedir.

Kaya (2017) yaptığı araştırmaya, 135 sınıf öğretmeni katılmıştır. Eğitim teknolojilerinde Sınıf öğretmenlerinin eğitim süresince teknolojiyi kullanılması ile ilgili tutumları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşleri arasındaki farklar farklı değişkenler açısından incelenmiştir. 195 sınıf öğretmeni çalışmaya dahil olmuştur. Ortaya çıkan sonuç göstermiştir ki Sınıf öğretmenlerinin meslekler ile ilgili görüşleri ve mesleklerine yönelik öz-yeterlilikleri arasında gayet anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde teknolojinin kullanılmasına yönelik fikirleri incelendiğinde ise yaş unvan kıdem bilgisayar kullanım sertifikası maaş memnuniyeti ve yöneticileri ile olan ilişkilerinin değişkenlerini olumlu olduğunu gösterirken; cinsiyet, medeni hali, eğitimde teknolojinin kullanılmasında olumlu bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Eğer öğretmenin mesleğine ilişkin tutum düzeyi yüksekse eğitimde teknolojinin kullanımı da yüksek olurken mesleği ile ilgili tutum düzeyi düşük öğretmenlerin eğitim sürecinde de teknoloji kullanma seviyelerinin düşük olduğu görülmüştür.

Çobanoğlu (2018) eğitim teknolojileri kullanmanın sosyal medya ile arasındaki ilişkiyi öğretmenler üzerinde incelenmiştir. Araştırmaya 241 öğretmen katılmıştır ve sonuç olarak eğitim teknolojileri ve sosyal medyayı kullanmalarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin sosyal medya alışkanlıkları ve eğitim teknolojilerini kullanmalarındaki tavırlar karşılaştırıldığında oldukça yüksek seviyede anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ülkemizdeki eğitim teknolojisinin kullanımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değişen ve ilerleyen teknolojiyi takip etmeleri ve bu teknolojiyi eğitim içine katmalarıyla ilgili eğitim almaları veya teknolojik alanda

edindikleri eğitimleri çağımızın koşullarına göre güncellemelerinin ihtiyaç olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmalar gösteriyor ki öğretmen adayları göreve başladıkları andan itibaren eğitim sürecinde her eğitim teknolojisini kullanabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır bununla birlikte öğretmen adayları gördükleri teknolojik derslerin içeriğini genişletmeli ve uygulamalarla ilgili programları da geliştirmelerin gerekli görülmektedir. Araştırmalar göstermiştir ki hem öğretmen adayları hem de görev yapan öğretmenler bazı benzerlikler göstermektedir. Öğretmenler derslerden önce hazırlık yaparken öğretecek konuyla ilgili ders planını eğitim teknolojisinden yararlanarak yapmalıdır ve bu önemlidir. Neticede, birçok öğretmen teknolojik materyalleri kullanma açısından gerekli bilgiye ve donanıma sahip değildir, bir kısmı da teknolojiden faydalanmakta fakat derslerde aktif olarak kullanmamaktadır. Az bir kısmı da derslerde aktif olarak eğitim teknolojilerini kullanmaktadır. Önemli olarak görülen ise öğretmenlerin hemen hemen hepsi eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla hem derslerdeki başarının artacağı, hem öğrencileri derse motive olacağı, hem de öğretimi bireyselleştireceği ve öğrenmeyi kalıcı hale getireceği konusunda hemfikirdir.

Öğretmen Yeterliği ve Strateji Belgesi

Öğretmen Strateji Belgesi “Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı”nda ön plana çıkan görüşler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu çalıştayda eğitimciler, eğitim adına söz sahipleri, bürokrat ve akademisyenlerle eğitimci milletvekilleriyle ve STK temsilcileri katılmışlardır. Söz konusu “öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim” şeklinde 6 ana alan belirlenerek hedefler, amaçlar ve faaliyetler belirlenmiştir. Bu belgedeki amaçlar ve hedefler şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2017).

1. Amaç: Nitelikli ve yetenekli yetişmiş iyi mesleğe duyarlı ve uygun kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi.

Bu amaçla ilişkili hedefler:

- ✓ Öğretmen yetiştirme programlarında eğitimleri iyi düzeyde tutmak.
- ✓ Lisans eğitimi alanlar içinden öğretmenlik mesleğine en uygun kişileri seçmek olarak belirlenmiştir.

2. Amaç: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde devamlılığı sağlamak.

Bu amaçla ilişkili hedefler:

- ✓ Öğretmenlerin gelişimle ilgili gerekliliklerine tespit etmek için düzenli olarak performansını değerlendirmek,
- ✓ Adaylık sürecinden başlayarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerini kalitesini arttırmak olarak belirlenmiştir.

3. Amaç: Mesleğin statüsünü güçlendirerek öğretmenlik mesleğiyle ilgili algıyı iyileştirmek

Bu amaçlarla ilgili hedefler:

- ✓ Öğretmenlik mesleğinin konumu güçlendirmek öğretmenlerin çalışma koşullarını güzelleştirmek.
- ✓ Bölgeler ve kurumlar arasındaki farklılıklara göre düzenleyici önlemler almak kariyer ve ödüllendirme şartlarını geliştirmek (MEB, 2017).

Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Standartları

Günümüzde teknoloji kullanımı yeterli olmayan öğretmenlerin mesleklerini gerektiği gibi icra edebilmeleri neredeyse imkansız kadar zorlaşmıştır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri içinde “teknoloji okuryazarı olma, teknolojik araçlarla materyal geliştirme, teknoloji kullanımında model olma” gibi nitelikler sıralanmıştır. Bununla birlikte “öğretmenlerin mesleki açıdan gelişiminin desteklenmesi, verimliliğinin artırılması, bilgiyi paylaşma, öğrenci farklılıklarına göre öğrenme koşullarını hazırlama, verileri analiz edebilme ve değerlendirme sonuçlarını ilgili paydaşlarla paylaşma” konularında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve bundan yararlanma şeklinde performans göstergeleri yer almaktadır (MEB, 2006). Ülkemizde olduğu gibi bütün dünyada da öğretmenler teknoloji kullanımı ile ilgili birtakım problemler yaşamaktadır. Teknolojiyi kullanan her birey gelişen teknolojiyi ve teknolojiye uyum sağlama sürecinden etkilenir fakat eğitim yönünden bakıldığında teknolojiyi kullananlar ve bundan etkilenenler daha çok öğretmenlerdir. Bu konuda NETS ilk defa 13 göstergeyle 1993 yılında kendini gösterirken 1997 yılında geliştirilerek 3 kategori 18 madde ile güncellenmiştir. 2000 yılında 6 kategori ve 23 maddeyle güncellenmiştir (NETS, 2006). ABD’de ortaya çıkan NETS pek çok ülke tarafından da kabul görmüş ve ISTE kapsamında olduğunu için de eğitim teknolojilerinde temel alınmıştır (ISTE, 2006). Böylelikle NETS ve ISTE ülkelerin ulusal ve bölgesel standartlarının oluşmasında temel işlevi görmüştür (UNESCO, 2002). NETS standartları NETS-S (Student), NETS-T (Teacher) ve NETS-A (Administrator) olarak adlandırılmış ve kategorize edilmiştir. Öğretmenler için belirlenen teknoloji yeterlilikleri NETS-T standartları şöyledir (NETS, 2006).

I. Teknolojik kavram ve işlemler

II. Öğrenme ortam ve yaşantılarının planlanması ve tasarlanması

- III. Öğrenme, öğretme ve öğretim programı
- IV. Ölçme ve değerlendirme
- V. Verimlilik ve mesleki uygulama
- VI. Sosyal, etik, yasal ve insan konuları

Yukarıda belirtilen NETS-T standartlarının öğretmenler için eğitim sürecinde teknolojiyi nasıl kullanacaklarının altı boyutu bulunmaktadır. Öğretmenin hangi yeterliliğe sahip olması gerektiği her boyut içerisinde öğretmenlere göstergeler şeklinde ön plana çıkarılmıştır. UNESCO yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeterlilik alanlarını 4 boyuta ayırmıştır (Çuhadar, 2007): Bunlar; İçerik ve Yöntem, Teknik Konular, İş birliği ve Ağ Oluşturma, Toplumsal Konulardır. UNESCO'nun oluşturduğu başlıklar incelendiğinde NETS ile benzerlikleri fark edilmektedir. UNESCO ve NEST olarak ikisinin de temel özelliği uluslararası seviyede olmaları ve bilgi bilişim teknolojileri kullanımı konusunda hedefler barındırmalarıdır. İçerik ve Yöntem boyutu, eğitim programları ve öğretimsel uygulamalar üzerine odaklanmıştır. Öğretmenlerin branşları alanında öğrenmeyi desteklemek ve çevresine yaygınlaştırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili şekilde kullanmasıdır. Öğretmenlerin becerilerini yeni yazılımlar yeni donanımlar ve teknik konular sonucunda kendini güncellemesidir. İş birliği ve Ağ Oluşturma öğretimde sınıfın aşılmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin iletişim kapasitelerinin, yeni beceri gelişiminin ve bilgilerin öğretmenler için anlamlandırılmasıdır. Toplumsal konular ise, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliğinin toplumsal olarak inceleyen, düşünce özgürlüğüne saygı gösterme gibi hak ve sorumlulukları da içine almaktadır (Çuhadar, 2007).

Okullarda Eğitim Teknolojilerini Geliştirmeye Yönelik Planlanan Projeler

STEAM Eğitimini Geliştirme

Projenin amacı, STEAM eğitimini disiplinler arası ve inovatif tanıtımla anlatmak, denemek, iletme, ilerletmektir. Ayrıca eğitimcilerin STEAM kabiliyetlerini ilerletme amacını da taşımaktadır. Avrupa Komisyonu Merkez Yürütme Ajansından hibe desteği alan 27 projeden biri de Fostering STEAM Education in Schools projesidir. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü koordinatör kurumdur. Proje kapsamında yapılacaklar arasında; Avrupa'daki 10 proje ortağı ülkelerle çevrim içi simülasyon geliştirme, platform tasarlama, öğretmenlere eğitim programı hazırlama, çevrimiçi öğretmen eğitimleri, öğrenme senaryoları ve uygulama rehberi hazırlanması gibi etkinlikleri kapsamaktadır (YEGİTEK, 2019, s.18).

Geleceğin Yenilikçi Öğrenme Ortamlarını Tasarlama

Projede esnek öğrenmeyle ilgili olarak teknoloji, pedagoji ve alan tasarımı kapsayan çerçeve plan oluşturulmaya çalışılmaktadır. Türkiye Ulusal Ajansının okul eğitimiyle ilgili olarak yenilik geliştirme alanında hibe desteği aldığı 8 projeden biridir. "Designing Future Innovative Learning Spaces" adlı projedir.

- ✓ Esnek öğrenme alanlarında pedagoji,
- ✓ Senaryo geliştirme,
- ✓ Teknoloji destekli eğitim modeli içeren bir öğrenme tasarımı yapılması amaçlanmaktadır.

Proje kapsamında Avrupa'da bu alanlarda iyi uygulamalar geliştirmiş olan kurumlarla eğitimler yapılması ve akabinde esnek bir öğrenme alanının oluşturulması ve bu alanda örnek senaryoların hazırlanması amaçlanmaktadır. Yine çevrimiçi öğrenme biçiminde 3000 öğretmenin eğitimler alması ve proje kapsamında eğitilmesi hedeflenmiştir. Projeye Avrupa Okul Ağı pedagojik destek sağlamakta, YEGİTEK koordinatör kurum olarak yer almaktadır. Eğitim bakanlıklarına üniversiteler de projede ortak olarak yer almakta ve proje de 6 ortak bulunmaktadır (YEGİTEK, 2019, s.19).

Çocuklar İçin Yapay Zekâ Eğitimi

Projenin asıl amacı çocuklar için yapay zekanın eğitime entegre edilmesiyle yapay zekanın eğitimde de uygulanabilir olmasına ilişkin çerçeve plan oluşturmaktır. Bu bağlamda yapay zeka uygulamaları için eğitimcilere olanak sunarak iyi uygulama örneklerini internet platformunda sunmak, eğitim ortamlarında yapay zekayla ilgili sorunları ve çözümlerini raporlayarak eğitimin paydaşlarına uygun yapay zeka ortamı ve eğitimde yapay zekanın uygulanması için modern program oluşturmak projenin temel işlevleri arasındadır. Manisa Celal Bayar Üniversitesinin koordinatör olarak yer aldığı ve 8 ortak kurumun var olduğu projede ilkokuldan başlayarak öğrencilere yapay zekâ eğitimi verilmesi amaçlanmaktadır. Projede öğretmenlerin uygulama yapmalarına imkan sağlayan bir çerçeve hazırlanarak ve yapay zekânın eğitimde uygulamasını destekleyerek eğitim içerikleri ve bir rehber doküman hazırlanması amaçlanmıştır (YEGİTEK, 2019).

Esnek Öğrenme Alanlarında Aktif Öğrenme ve Yenilikçi Öğretim

Projenin hedefi, aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla eğitim ortamı ve teknolojinin daha aktif kullanılarak yenilikçi pedolojilerin yaşama aktarılmasıdır. Böylelikle farklı öğrenme ortamlarında etkin öğrenme ilkeleri doğrultusunda

yenilikçi bir okul topluluğu özendirilmiştir. Proje ile birlikte, esnek öğrenme konularında yenilikçi uygulamalara katkı sağlayacak bir pedagojik program, referans rehberi ve çevrim içi kurslar gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Avrupa Okul Ağı ile yürütülecek projede ise üç ülkeden eğitim bakanlıkları ile YEGİTEK proje ortağı olarak yer almaktadır. Pilot uygulama yapıldı ve esnek öğrenme alanlarında aktif öğrenmeye yardımcı olacak metodolojik çerçeve, uygulama rehberi ve MOOC geliştirilmesi proje etkinlikleri olarak planlanmaktadır (YEGİTEK, 2019, s.21).

Bu çalışmada, 2022-2023 eğitim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde resmi okullarda görev yapan okul idarecileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma yeterlikleri algılarının tespit edilmesi ve bu algılarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Okul idarecileri ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır;

1. Okul idarecileri ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterlikleri algıları ne düzeydedir?
2. Okul idarecileri ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterlikleri algıları a. Cinsiyet, b. İlçe, c. Medeni hal, d. Eğitim düzeyi, e. Pozisyon, f. Yaş, g. Kıdem, h. Çalışılan kademe ve teknoloji kullanımına yönelik eğitim almaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır;

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterlikleri algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yeterlikleri algıları a. Cinsiyet, b. İlçe, c. Medeni hal, d. Eğitim düzeyi, e. Pozisyon, f) Yaş, g) Kıdem, h. Çalışılan kademe ve teknoloji kullanımına yönelik eğitim almaya göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli betimsel tarama modelinde ve nicel bir çalışmadır. Denizli ili resmi okullarda yönetici ve öğretmen olarak çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrende yaklaşık 350 civarında yönetici ve 5800 civarında da öğretmen bulunmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 509 yönetici ve öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Fidan, Debbağ ve Çukurbaşı (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Teknoloji Yeterliliği Ölçeği (TYÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde 24 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Verilerin normal dağılımı Basıklık ve Çarpıklık testiyle yapılarak bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Verilerin normallik analizi Basıklık ve Çarpıklık testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Verilerin Kurtosis ve Skewness Testi Sonuçları

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
E-posta boyutu	1,354	-1,730
web/internet boyutu	1,466	-1,443
Entegre uygulamalar boyutu	-,149	-,528
Teknolojiyle öğretim boyutu	1,837	-,906
Genel teknoloji yeterliği	1,477	-1,327

Tablo 1. incelendiğinde verilerin “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmüştür. George ve Mallaery (2010)’e göre -2, +2 arasındaki değerleri normal dağılım kabul etmektedir. Buna göre veriler normal dağılım göstermektedir ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya, 509 okul idarecisi ve öğretmeni katılım sağlamış olup kişisel özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

		<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	337	66,2
	Erkek	172	33,8
İlçe	Pamukkale	318	62,5
	Merkezefendi	191	37,5
Medeni durum	Evli	422	82,9
	Bekar	87	17,1
Öğrenim Düzeyi	Lisans	409	80,4
	Lisansüstü	100	19,6
Pozisyon	Öğretmen	445	87,4
	Okul Yöneticisi	64	12,6
Yaş	25-35	85	16,7
	36-45	296	58,2
	46-50	51	10,0
	51 ve üzeri	77	15,1
Kıdem	1-10 yıl	95	18,7
	11-20 yıl	241	47,3
	21-30 yıl	110	21,6
	31 ve üzeri yıl	63	12,4
Çalışılan kademe	Okulöncesi	62	12,2
	İlkokul	273	53,6
	Ortaokul	90	17,7
	Lise	84	16,5
Teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alma	Aldım	319	62,7
	Almadım	190	37,3

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin büyük kısmının kadınlardan oluştuğu (% 66,2), ilçe dağılımında % 62,5 oranla Pamukkale ilçesinde çalıştıkları, çoğunun (% 82,9) evli, lisans mezunu (% 80,4) ve öğretmen (% 87,4) pozisyonunda çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların % 58,2’si 35-45 yaş aralığında, % 16,7’si 25-35 yaş aralığındadır. Kıdem olarak % 47,3’ü 11-20 yıl, % 21,6’sı 21-30 yıl kıdeme sahiptir. Kademe olarak % 53,6’sı ilkokullarda, % 17,7’si ortaokullarda çalışmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alma dağılımları ise % 62,7’si eğitim aldığını beyan ederken % 37,3’ü ise almadığını beyan etmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliklerine ilişkin algıları alt boyutlara göre ve genel olarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Teknoloji Kullanım Yeterliklerine İlişkin Algıları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
E-posta boyutu	509	4,48	,71	Çok Yüksek
web/internet kullanımı boyutu	509	4,62	,61	Çok Yüksek
Entegre uygulamalar boyutu	509	3,64	,98	Yüksek
Teknolojiyle öğretim boyutu	509	4,01	,70	Yüksek
Genel teknoloji yeterliği	509	4,17	,63	Yüksek

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarıyla ilgili en yüksek ortalamının (\bar{X} =4,62) ortalamayla “Çok yüksek” seviyesinde web/internet kullanımı boyutundadır. Bunu (\bar{X} =4,48) ortalamayla “Çok yüksek” seviyesinde e-posta boyutundadır. Teknolojiyle öğretim (\bar{X} =4,01) ortalamayla “Yüksek” ve entegre uygulamalar (\bar{X} =3,64) ortalamayla “Yüksek” seviyesindedir. Genel teknoloji yeterliğinin (\bar{X} =4,17) ortalamayla “Yüksek” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bulgular yönetici ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerini e-posta ve web/internet kullanımında çok yüksek seviyelerde değerlendirirken entegre uygulamalar, teknolojiyle öğretim ve genel teknoloji yeterliklerini yüksek görmekteyler.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırmasında Tablo 4’te verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
E-posta boyutu	Kadın	337	4,53	,66	507	1,87	,06
	Erkek	172	4,40	,81			
web/internet kullanımı boyutu	Kadın	337	4,67	,52	507	2,92	,00*
	Erkek	172	4,51	,73			
Entegre uygulamalar boyutu	Kadın	337	3,57	,99	507	-2,07	,03*
	Erkek	172	3,76	,94			
Teknolojiyle öğretim boyutu	Kadın	337	4,03	,66	507	,55	,58
	Erkek	172	3,99	,77			
Genel teknoloji yeterliği	Kadın	337	4,19	,58	507	,74	,45
	Erkek	172	4,14	,71			

* $p < 0,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının cinsiyetlerine göre e-posta boyutunda ($t_{(507)}= 1,87; p>0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($t_{(507)}= ,55; p>0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($t_{(507)}= ,74; p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Ancak web/internet kullanımı boyutunda ($t_{(507)}=2,92; p<0,05$) ve entegre uygulamalar boyutunda ($t_{(507)}=-2,07; p<0,05$) anlamlı farklılık göstermiştir. Ortalamalar incelendiğinde; web/internet kullanımında kadınlar, entegre uygulamalarda ise erkekler yüksek çıkmıştır. Buna göre web/internet kullanımında erkeklere göre kadınlar kendilerini daha yeterli görürlerken entegre uygulamalarda ise erkekler kadınlara göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının ilçelerine göre karşılaştırmasında Tablo 5'te verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının İlçelerine Göre Karşılaştırması

	İlçe	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
E-posta boyutu	Pamukkale	318	4,47	,70	507	-,38	,70
	Merkezefendi	191	4,50	,74			
web/internet kullanımı boyutu	Pamukkale	318	4,64	,57	507	1,24	,21
	Merkezefendi	191	4,57	,67			
Entegre uygulamalar boyutu	Pamukkale	318	3,65	,98	507	,28	,77
	Merkezefendi	191	3,62	,97			
Teknolojiyle öğretim boyutu	Pamukkale	318	4,02	,72	507	,24	,80
	Merkezefendi	191	4,00	,67			
Genel teknoloji yeterliği	Pamukkale	318	4,18	,63	507	,34	,72
	Merkezefendi	191	4,16	,63			

* $p<0,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının görev yaptıkları ilçelere göre e-posta boyutunda ($t_{(507)}= -,38; p>0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($t_{(507)}=1,24; p>0,05$), entegre uygulamalar boyutunda ($t_{(507)}=,28; p>0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($t_{(507)}= ,24; p>0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($t_{(507)}=,34; p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin farklı ilçelerde çalışmalarına rağmen teknoloji kullanım yeterlik algıları benzerlik göstermektedir.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının medeni durumlarına göre karşılaştırmasında Tablo 6'da verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırması

	Medeni durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
E-posta boyutu	Evli	422	4,48	,66	507	-,12	,90
	Bekar	87	4,49	,93			
web/internet kullanımı boyutu	Evli	422	4,62	,55	507	,45	,64
	Bekar	87	4,59	,83			
Entegre uygulamalar boyutu	Evli	422	3,59	,96	507	-2,41	,01*
	Bekar	87	3,87	,69			
Teknolojiyle öğretim boyutu	Evli	422	3,99	,66	507	-1,77	,07
	Bekar	87	4,14	,87			
Genel teknoloji yeterliği	Evli	422	4,16	,57	507	-1,38	,16
	Bekar	87	4,26	,84			

* $p<0,05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının medeni durumlarına göre e-posta boyutunda ($t_{(507)}= -,12; p>0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($t_{(507)}=,45; p>0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($t_{(507)}= -1,77; p>0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($t_{(507)}= -1,38; p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Ancak entegre uygulamalar boyutunda ($t_{(507)}= -2,41; p<0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında entegre uygulamalarda bekarların evlilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının öğrenim düzeylerine göre karşılaştırmasında Tablo 7'de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Karşılaştırması

	Öğrenim düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
E-posta boyutu	Lisans	409	4,44	,73	507	-3,04	,00*
	Lisansüstü	100	4,68	,62			
web/internet kullanımı boyutu	Lisans	409	4,58	,62	507	-2,34	,02*
	Lisansüstü	100	4,74	,52			
Entegre uygulamalar boyutu	Lisans	409	3,56	,99	507	-3,46	,00*
	Lisansüstü	100	3,94	,89			
Teknolojiyle öğretim boyutu	Lisans	409	3,98	,71	507	-2,11	,03*
	Lisansüstü	100	4,15	,66			
Genel teknoloji yeterliği	Lisans	409	4,13	,64	507	-3,05	,00*
	Lisansüstü	100	4,35	,56			

* $p < 0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının öğrenim düzeylerine göre e-posta boyutunda ($t_{(507)} = -3,04$; $p < 0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($t_{(507)} = -2,34$; $p < 0,05$), entegre uygulamalar boyutunda ($t_{(507)} = -3,46$; $p < 0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($t_{(507)} = -2,11$; $p < 0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($t_{(507)} = -3,05$; $p < 0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında bütün boyutlar ve genel olarak lisansüstü mezunlarının ortalamalarının yüksek olduğu ve lisansüstü mezunu yönetici ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri daha yüksek görülmüştür.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının pozisyonlarına göre karşılaştırmasında Tablo 8’de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 8: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Pozisyonlarına Göre Karşılaştırması

	Pozisyon	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
E-posta boyutu	Öğretmen	445	4,50	,67	507	1,20	,23
	İdareci	64	4,38	,96			
web/internet kullanımı boyutu	Öğretmen	445	4,63	,55	507	,94	,34
	İdareci	64	4,55	,90			
Entegre uygulamalar boyutu	Öğretmen	445	3,59	,98	507	-2,92	,00*
	İdareci	64	3,97	,93			
Teknolojiyle öğretim boyutu	Öğretmen	445	4,01	,67	507	-,53	,59
	İdareci	64	4,06	,85			
Genel teknoloji yeterliği	Öğretmen	445	4,17	,59	507	-,52	,59
	İdareci	64	4,21	,84			

* $p < 0,05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının pozisyonlarına göre e-posta boyutunda ($t_{(507)} = -1,20$; $p > 0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($t_{(507)} = ,94$; $p > 0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($t_{(507)} = -,53$; $p > 0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($t_{(507)} = -,52$; $p > 0,05$) farklılık göstermemektedir. Ancak entegre uygulamalar boyutunda ($t_{(507)} = -2,92$; $p < 0,05$) farklılık olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında yöneticiler öğretmenlerden entegre uygulamalarda kendini daha yeterli görmektedir. Bunun nedeni web tabanlı pek çok uygulamayı görevleri sırasında kullanmak durumunda olmalarıdır.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının yaşlarına göre karşılaştırmasında Tablo 9’da verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 9: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırması

	Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
E-posta boyutu	25-35	80	4,80	,42	Gruplararası	11,309	3	3,770	8,29	,00*	1>2;
	36-45	275	4,50	,73	Grupiçi	213,689	470	,455			1>3;
	46-50	49	4,35	,69	Toplam	224,998	473				1>4
	51 >	70	4,29	,63							
web/internet kullanımı boyutu	25-35	80	4,88	,23	Gruplararası	5,754	3	1,918	5,83	,00*	1>2;
	36-45	275	4,58	,65	Grupiçi	154,499	470	,329			1>4
	46-50	49	4,62	,50	Toplam	160,253	473				
	51 >	70	4,58	,52							
Entegre uygulamalar boyutu	25-35	80	3,89	,96	Gruplararası	11,168	3	3,723	3,96	,00*	1>4
	36-45	275	3,64	,95	Grupiçi	441,475	470	,939			
	46-50	49	3,53	,98	Toplam	452,643	473				
	51 >	70	3,35	,79							
Teknolojiyle öğretim boyutu	25-35	80	4,18	,71	Gruplararası	3,188	3	1,063	2,30	,07	-
	36-45	275	4,00	,68	Grupiçi	217,082	470	,462			
	46-50	49	3,92	,60	Toplam	220,271	473				
	51 >	70	3,93	,68							
Genel teknoloji yeterliği	25-35	80	4,41	,52	Gruplararası	5,840	3	1,947	5,39	,00*	1>2;
	36-45	275	4,17	,63	Grupiçi	169,609	470	,361			1>3;
	46-50	49	4,09	,55	Toplam	175,449	473				1>4
	51 >	70	4,04	,57							

*p<0,05 1.25-35 2.36-45 3.46-50 4. 51>

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin yaşlarına göre analizi sonucunda teknolojiyle öğretim boyutunda ($F_{(3-470)}= 2,30$; $p>0,05$) farklılık göstermemiştir. Ancak e-posta boyutunda ($F_{(3-470)}= 8,29$; $p<0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($F_{(3-470)}= 5,83$; $p<0,05$), entegre uygulamalar boyutunda ($F_{(3-470)}= 3,96$; $p<0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($F_{(3-470)}= 5,39$; $p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Fark olan grupları saptamak için post Hoc Tukey analizi yapılarak analiz sonucunda e-posta boyutunda 25-35 yaşlarla ($\bar{X}_{25-35}=4,80$) diğer gruplarla 36-45 yaşlar ($\bar{X}_{36-45}=4,50$), 46-50 yaşlar ($\bar{X}_{46-50}=4,35$) ve 51 ve üzeri yaşlar ($\bar{X}_{51 >}=4,29$) arasında fark vardır ve fark 35-35 yaşlardaki öğretmenler lehinedir. Web/internet kullanımı boyutunda 25-35 yaşlarla ($\bar{X}_{25-35}=4,88$) 36-45 yaşlar ($\bar{X}_{36-45}=4,58$) ve 51 ve üzeri yaşlar ($\bar{X}_{51 >}=4,58$) arasında fark vardır ve fark 35-35 yaşlardaki öğretmenler lehinedir. Entegre uygulamalar boyutunda 25-35 yaşlarla ($\bar{X}_{25-35}=3,89$) 51 ve üzeri yaşlar ($\bar{X}_{51 >}=3,35$) arasında fark vardır ve fark 35-35 yaşlardaki öğretmenler lehinedir. Genel teknoloji yeterliğinde 25-35 yaşlarla ($\bar{X}_{25-35}=4,41$) diğer gruplar 36-45 yaşlar ($\bar{X}_{36-45}=4,17$), 46-50 yaşlar ($\bar{X}_{46-50}=4,09$) ve 51 ve üzeri yaşlar ($\bar{X}_{51 >}=4,04$) arasında fark vardır ve fark 35-35 yaşlardaki öğretmenler lehinedir. Özetlemek gerekirse öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlik algılarının teknolojiyle öğretimde farklılık göstermediği ancak e-posta, web/internet kullanımı, entegre uygulamalar boyutlarıyla genel teknoloji yeterliğinde genç yaşlardakiler lehine fark bulunmuştur. Bu yaşlılara göre genç yönetici ve öğretmenlerin daha ileri teknoloji kullanım yeterlikleri algısını taşıdıklarını göstermektedir.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının kıdemlerine göre karşılaştırmasında Tablo 10’da verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 10: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırması

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
E-posta boyutu	1-10	91	4,76	,45	Gruplararası	14,064	3	4,688	8,44	,00*	1>3; 1>4; 2>3; 2>4
	11-20	225	4,56	,62	Grupiçi	210,934	470	,449			
	21-30	99	4,32	,89	Toplam	224,998	473				
	31 >	59	4,25	,67							
Web/internet kullanımı boyutu	1-10	91	4,87	,23	Gruplararası	8,114	3	2,705	8,35	,00*	1>2; 1>3; 1>4;
	11-20	225	4,64	,55	Grupiçi	152,139	470	,324			
	21-30	99	4,47	,78	Toplam	160,253	473				
	31 >	59	4,54	,55							
Entegre uygulamalar boyutu	1-10	91	3,93	,96	Gruplararası	16,852	3	5,617	6,05	,00*	1>3; 1>4
	11-20	225	3,66	,99	Grupiçi	435,791	470	,927			
	21-30	99	3,47	,93	Toplam	452,643	473				
	31 >	59	3,31	,90							
Teknolojiyle öğretim boyutu	1-10	91	4,17	,70	Gruplararası	6,531	3	2,177	4,78	,00*	1>3; 1>4;
	11-20	225	4,06	,63	Grupiçi	213,740	470	,455			
	21-30	99	3,85	,72	Toplam	220,271	473				
	31 >	59	3,86	,68							
Genel teknoloji yeterliği	1-10	91	4,40	,53	Gruplararası	9,424	3	3,141	8,89	,00*	1>2; 1>3; 1>4; 2>3; 2>4
	11-20	225	4,22	,55	Grupiçi	166,025	470	,353			
	21-30	99	4,01	,70	Toplam	175,449	473				
	31 >	59	3,99	,63							

*p<0,05 1.1-10 yıl2. 11-20 yıl 3.21-30 yıl 4. 31 yıl ve üstü

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin kıdemlerine göre analizi sonucunda e-posta boyutunda ($F_{(3-470)} = 8,44$; $p < 0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($F_{(3-470)} = 8,35$; $p < 0,05$), entegre uygulamalar boyutunda ($F_{(3-470)} = 6,05$; $p < 0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($F_{(3-470)} = 4,78$; $p < 0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($F_{(3-470)} = 8,89$; $p < 0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Fark olan grupları saptamak için post Hoc Tukey analizi yapılarak analiz sonucunda e-posta boyutunda 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10} = 4,76$) 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 4,32$) olanlarla, 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 4,25$) olanlar arasında ve 1-10 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Yine 11-20 yıl kıdemlilerle ($\bar{X}_{11-20} = 4,56$) 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 4,32$) olanlarla, 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 4,25$) olanlar arasında ve 11-20 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Web/internet kullanımı boyutunda 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-10} = 4,87$) 11-20 yıl kıdemliler ($\bar{X}_{11-20} = 4,46$), 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 4,47$) olanlar ve 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 4,54$) olanlar arasında ve 1-10 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Entegre uygulamalar boyutunda 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10} = 3,93$) 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 3,47$) olanlarla, 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 3,31$) olanlar arasında ve 1-10 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Teknolojiyle öğretim boyutunda 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-10} = 4,17$) 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 3,85$) olanlarla, 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 3,86$) olanlar arasında ve 1-10 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Genel teknoloji yeterliğinde 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{1-10} = 4,40$) 11-20 yıl kıdemliler ($\bar{X}_{11-20} = 4,22$), 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 4,01$) olanlar ve 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 3,99$) olanlar arasında ve 1-10 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Yine 11-20 yıl kıdemlilerle ($\bar{X}_{11-20} = 4,22$) 21-30 yıl ($\bar{X}_{21-30} = 4,01$) olanlarla, 31 yıl ve üstü kıdemi ($\bar{X}_{31 >} = 3,99$) olanlar arasında ve 11-20 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Özetlemek gerekirse okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlik algılarının bütün boyutlar ve genel teknoloji yeterliğinde kıdemi az olanlar lehine fark bulunmuştur. Bu kıdemi az olan yönetici ve öğretmenlerin daha yüksek teknoloji kullanım yeterlikleri algısını taşıdıklarını göstermektedir.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının çalıştıkları kademelere göre karşılaştırmasında Tablo 11'de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 11: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Çalıştıkları Kademelere Göre Karşılaştırması

	Kademe	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
E-posta boyutu	Okulöncesi	62	4,49	,67	Gruplararası	,955	3	,318	,61		,60	-
	İlkokul	273	4,45	,73	Grupiçi	260,062	505	,515				
	Ortaokul	90	4,53	,67	Toplam	261,017	508					
	Lise	84	4,55	,74								
web/internet kullanımı boyutu	Okulöncesi	62	4,75	,41	Gruplararası	3,282	3	1,094	2,96		,03*	1>2
	İlkokul	273	4,54	,67	Grupiçi	186,185	505	,369				
	Ortaokul	90	4,68	,54	Toplam	189,468	508					
	Lise	84	4,68	,55								
Entegre uygulamalar boyutu	Okulöncesi	62	3,68	,88	Gruplararası	6,549	3	2,183	2,75		,07	-
	İlkokul	273	3,54	,95	Grupiçi	484,491	505	,959				
	Ortaokul	90	3,72	,95	Toplam	491,040	508					
	Lise	84	3,83	,86								
Teknolojiyle öğretim boyutu	Okulöncesi	62	3,90	,86	Gruplararası	3,796	3	1,265	2,58		,05	-
	İlkokul	273	3,97	,69	Grupiçi	247,704	505	,491				
	Ortaokul	90	4,10	,66	Toplam	251,500	508					
	Lise	84	4,16	,61								
Genel teknoloji yeterliği	Okulöncesi	62	4,16	,71	Gruplararası	2,623	3	,874	2,19		,08	-
	İlkokul	273	4,12	,62	Grupiçi	201,137	505	,398				
	Ortaokul	90	4,24	,61	Toplam	203,761	508					
	Lise	84	4,30	,58								

*p<0,05 1.1-10 yıl 2. 11-20 yıl 3.21-30 yıl 4. 31 yıl ve üstü

Tablo 11'de görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin çalıştıkları kademelere göre analizi sonucunda e-posta boyutunda ($F_{(3-505)} = ,61$; $p > 0,05$), entegre uygulamalar boyutunda ($F_{(3-505)} = 2,75$; $p > 0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($F_{(3-505)} = 2,58$; $p > 0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($F_{(3-505)} = 2,19$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak web/internet kullanımı boyutunda ($F_{(3-505)} = 2,96$; $p < 0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Fark olan grupları saptamak için post Hoc Tukey analizi yapılarak analiz sonucunda web/internet kullanımı boyutunda okulöncesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerle ($\bar{X}_{oö} = 4,75$) ilkokullarda çalışanlar ($\bar{X}_{io} = 4,54$) arasında okulöncesinde çalışanlar lehine yüksektir.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim almaya göre karşılaştırmasında Tablo 12'de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 12: Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri Algılarının Teknoloji Kullanımıyla İlgili Eğitim Almaya Göre Karşılaştırması

	Eğitim Alma	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
E-posta boyutu	Aldım	319	4,49	,74	507	,37	,70
	Almadım	190	4,47	,67			
web/internet kullanımı boyutu	Aldım	319	4,63	,62	507	,82	,41
	Almadım	190	4,59	,59			
Entegre uygulamalar boyutu	Aldım	319	3,76	,96	507	3,55	,00*
	Almadım	190	3,44	,98			
Teknolojiyle öğretim boyutu	Aldım	319	4,06	,71	507	1,94	,05
	Almadım	190	3,94	,67			
Genel teknoloji yeterliği	Aldım	319	4,22	,64	507	2,01	,05
	Almadım	190	4,10	,60			

* p<0,05

Tablo 12'de görüldüğü gibi okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim almaya göre e-posta boyutunda ($t_{(507)} = ,37$; $p > 0,05$), web/internet kullanımı boyutunda ($t_{(507)} = ,82$; $p > 0,05$), teknolojiyle öğretim boyutunda ($t_{(507)} = 1,94$; $p > 0,05$) ve genel teknoloji yeterliğinde ($t_{(507)} = 2,01$; $p > 0,05$) farklılık göstermemektedir. Ancak entegre uygulamalar boyutunda ($t_{(507)} = 3,55$; $p < 0,05$) farklılık olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında entegre uygulamalarda teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alanların bu alanda eğitim almayanlardan daha yeterli görmektedir. Bunun nedeni entegre uygulamaların eğitim olarak daha iyi derecede kullanılıyor olması ve bu alanın spesifik eğitim gerektirmesi olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri alanında en yüksek yeterliklerini çok yüksek derecesinde web/internet kullanımı ve e-posta boyutlarında görmektedirler. Bunu teknolojiyle öğretim ve entegre uygulamalar boyutları yüksek derecede izlemektedir. Genel teknoloji yeterliklerini yüksek seviyede değerlendirmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknolojiyle öğretim ve entegre uygulamalar boyutlarındaki yeterliklerinin web internet ve e-posta boyutlarından daha düşük olması alanlarındaki teknoloji yeterliklerinin daha düşük olduğunu düşündürmektedir. Bu alandaki yeterliklerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının çalışılan ilçeye göre farklılık göstermez iken cinsiyete göre web/internet ve entegre uygulamalar boyutunda, web/internet kullanımında kadınlar ve entegre uygulamalarda ise erkekler yüksek çıkmıştır. Buna göre web/internet kullanımında erkeklere göre kadınlar kendilerini daha yeterli görürlerken entegre uygulamalarda ise erkekler kadınlara göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının medeni durumlarına göre entegre uygulamalarda bekarlar evlilerden daha ileri teknoloji kullanım yeterliğine sahiptirler. Teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının öğrenim düzeylerine göre genel olarak lisansüstü mezunlarının ortalamalarının yüksek olduğu ve lisansüstü mezunu yönetici ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum lisansüstü mezunlarının teknoloji kullanımında da yeterliklerinin lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilebilir.

Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının pozisyonlarına göre entegre uygulamalar boyutunda yöneticiler öğretmenlerden entegre uygulamalarda kendini daha yeterli görmektedir. Bunun nedeni web tabanlı pek çok uygulamayı görevleri sırasında kullanmak durumunda olmalarıdır. Yaş değişkenine göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlik algılarının teknolojiyle öğretimde farklılık göstermediği ancak e-posta, web/internet kullanımı, entegre uygulamalar boyutlarıyla genel teknoloji yeterliğinde genç yaşlardakiler lehine fark bulunmuştur. Bu yaşlılara göre genç yönetici ve öğretmenlerin daha ileri düzeyde teknoloji kullanım yeterlikleri algısını taşıdıklarını göstermektedir. Teknolojiyle öğretimde farklılık olmaması ise teknolojiyle öğretim yeterliklerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Aradaki farklılığın kaldırılması için orta ve ileri yaşlardaki yönetici ve öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kıdemlerine göre okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlik algılarının genel teknoloji yeterliğinde kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Bunun nedeni kıdemi az olanların yaş olarak da daha genç olmaları ve yaş değişkeninde olduğu gibi kıdemi az olanların gençlerden oluşması ve teknoloji kullanımına daha yatkın olmalarıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin çalıştıkları kademelere göre web/internet kullanımı boyutunda okul öncesinde çalışan öğretmenlerle ilkokullarda çalışanlar arasında okul öncesinde çalışan öğretmenler lehine yüksektir. Bunun nedeni okul öncesinde çalışanların entegre uygulamalar ve teknolojiyle öğretimden daha çok web internet kullanmaları ve bu alandaki yeterliklerini artması olabilir. Okul idarecileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri algılarının teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alanına göre entegre uygulamalar boyutunda teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim alanların bu alanda eğitim almayanlardan daha yeterli görmektedir. Bunun nedeni entegre uygulamaların eğitim alarak daha iyi derecede kullanılıyor olması ve bu alanın spesifik eğitim almayı gerektirmesidir. Bu nedenle ihtiyaç duyan yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları alanlarda yüz yüze, hibrit veya uzaktan eğitim şeklinde teknoloji kullanımlarını arttırmaya yönelik eğitimler verilerek gelişimleri desteklenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.

Akyüz, A. (2015). *Teknoloji kabul modeline göre öğretim teknolojilerinin eğitim kalitesine katkısına yönelik öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Algan, C. E. (2006). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Ar, K. Z. (2016). *Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Çiçek, R. (2006). *Eğitim fakültesi 4.sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli eğitime ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Çuhadar, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 199-210.

Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.

Durmaz, Y. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri mesleki öz yeterlilikleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Fidan, M., Debbag, M. ve Çukurbaşı, B. (2020). Technology proficiency self-assessments of teachers becoming professional in the 21st century: A scale adaptation study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 465-492. doi:http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.016
- Gegeoğlu, Ş. (2014). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki alanda eğitim teknolojini kullanma düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu (Unesco 45. Uluslararası Eğitim Kongresi), *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-27.
- ISTE, (2006). International Society for Technology in Education. Erişim Adresi: <http://www.iste.org>, Erişim Tarihi: 19.10.2020.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahievran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. 06.06.2020 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. 06.06.2020 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişildi.
- NETS, (2006). National Educational Technology Standards for Teachers. Erişim Adresi: <http://cnets.iste.org/>, Erişim Tarihi: 17.07.2020.
- OECD. (2018). *The future of education and skills*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pd](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pd)
- Soykara, A. (2012). *Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına tutumlarının değerlendirilmesi*, Yüksek lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- UNESCO. (2002). Information and communication technologies in teacher education: A planning guide.
- Unesco (2019) <http://www.unescobkk.org/education/ict/themes/training-of-teachers/guidelines/teachers-role-and-needs/> adresinden 10.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 183-201. DOI:10.30964/auebfd.405860, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-8342
- Yılmaz, H. H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi(Şişli endüstri meslek lisesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Öğrenen Örgüt Olabilme Kapasitelerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

The Evaluation of the Capacity of Public Education Centers to be a Learning Organization According to the Opinions of the Administrators and Teachers

ÖZET

Bu çalışma halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı ve öğrenen örgüt özelliklerinin halk eğitimi merkezlerince ne kadar kabullenildiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmamızda betimsel yöntem kullanılmış, veri toplama işlemleri için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcıların demografik bilgilerini de içeren sekiz sorudan oluşmaktadır. Araştırmamızın çalışma grubunu Çorum Halk Eğitim Merkezinde görev yapan üç yönetici ve yedi öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme sonucunda sağlanan verilerin analiz edilmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için kurumda bakanlığın mesleki gelişim seminerlerinden yararlandığı, kurum içerisinde eğitsel seminer ve kursların düzenlendiği, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı, kurumsal projelerin gerçekleştirildiği ve önemli günlerde gerçekleştirilen sergilerin düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurum çalışanlarını devamlı öğrenmeye yönelik yapılan etkinliklerin hizmet içi eğitim faaliyetleri, kurumsal yapının değişimi (geri dönüşüm kütüphanesinin açılması), kurumsal proje ve sergilerin düzenlendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler düşüncelerine kurumda değer verildiğini ve farklı düşüncelere saygı duyulduğunu belirtmişlerdir. Farklı bakış açılarının önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul vizyonunun bireylere geleceğe yönelik meslek kazandırmak, her yaşa ve herkese eğitim, yeniliğe ve teknolojiye açık, öğrenmeyi destekleyen bireyler yetiştirme, bireylerin geleceğe yönelik ihtiyaçlarını karşılamak, kurumsal tanıtımını arttırmak ve kaliteyi yakalamak, topluma yararlı, kendini iyi ifade eden ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmek, Türk kültürünü halk benimsetmek şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurum çalışanlarının takım çalışmasına katılımı üst düzeydedir. Kurumda oluşan problemlerin çözümünde yönetici ve öğretmenlerin öncelikle iletişimi kullandıkları daha sonra da resmi yollara başvurdukları tespit edilmiştir. Okuldaki problemlerin çözümünde birlikte problem çözme becerisi büyük ölçüde uygulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Halk Eğitimi Merkezi, Okul Kültürü

ABSTRACT


This study reveals the views of administrators and teachers of public education centers about the characteristics of learning organizations and to determine how much learning organization characteristics are accepted. In our research, descriptive method was used, and semi-structured interview form was utilized. The interview form consists of eight questions that reveal the demographic information and learning organization characteristics of the participants. The study group consists of three administrators and seven teachers from Çorum Public Education Center. By analyzing the data, the following conclusions were reached: To increase the professional development, seminars of the ministry were useful, educational seminars and courses were organized, in-service training activities were carried out, institutional projects and exhibitions were organized for the continuous learning of the staff of the center. Teachers stated that their opinions are valued and different opinions are respected. It has been concluded that different perspectives are considered. The vision of the center is to provide individuals with a future-oriented profession, to educate individuals of all ages, who are open to innovation and technology, to increase corporate promotion and to achieve quality, to raise individuals who are beneficial to the society, express themselves well, to adopt Turkish culture to the people. From the answers, the participation of the staff of the center in teamwork is at a high level. It has been determined that administrators and teachers use communication as a priority to solve problems. Problem solving skills are applied to a great extent.

Keywords: Learning Organization, Public Education Center, School Culture

GİRİŞ

Öğrenen örgüt kavramı ve kültürü son dönemlerde araştırmacıların ilgilendiği önemli bir konudur. Öğrenen örgüt kültürü, iş hayatındaki karmaşık durumlara direnç sağlar. Öğrenen örgüt kavramı bilgi ve zihniyetteki yeniliği yansıtmak için davranışı yenilemenin yanı sıra bilgiyi iletme, kazanma ve meydana getirme kabiliyetine sahip olan örgütleri ifade eder (Githuku, Kinyua ve Muchemi,2022).Değişen ve belli olmayan pazar koşullarıyla yüz yüze kalan kuruluşlar öğrenmek zorundadırlar. Öğrenme olmadan şirketler, kuruluşlar ve bireyler zamanı geçmiş uygulamaları tekrar ederler ve değişimler kısa sürede kaybolur. Örgütsel öğrenme kavramı son yıllarda hem akademik hem de

Hüseyin Solmaz ¹ 

Sadık Efe ² 

Ünal Yüce ³ 

Tülay Solmaz ⁴ 

How to Cite This Article

Solmaz, H., Efe, S., Yüce, Ü., & Solmaz, T. (2023). "Halk Eğitimi Merkezlerinin Öğrenen Örgüt Olabilme Kapasitelerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2389-2403 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68706>

Arrival: 03 February 2023

Published: 28 March 2023

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

yönetim alan yazınına girmiştir (Hübner, 1995).Bütün kurumlarda öğrenme vardır ve öğrenmenin varlığı kaçınılmazdır. Öğrenmeyle birlikte okullar yeni eğitim ve öğretim programları meydana getirirler. Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler de değişen eğitim durumlarını ve programlarını öğrenerek yeni düşünceler geliştirirler. Bu bakımdan bireysel öğrenmeler yerini zamanla topluluk öğrenmesine bırakır. Çevresel değişimler örgütlerin öğrenme ihtiyaçlarını arttırmaktadır. Öğrenen kurumlar çevresel değişim ve yeniliklere ayak diremeyen, değişim ve yenilikleri takip eden aynı zamanda öğrenme yetersizliklerinin olmadığı kurumlardır. Öğrenen okullar hedeflerine daha kolay ulaşırlar ve hedeflerini hayata daha kolay geçirirler.(Bozan,2022)Eğitim örgütleri geleneksel örgüt yapısından sıyrılmalı, insanı önemseyerek iş birliğini ve katılımı esas almalı aynı zamanda takım çalışmasına dayanan örgütler olmalıdırlar. Bunu sağlamanın yolu da öğrenen örgüt olmaktan geçer. Öğrenen örgüt olma yolunda okul yönetimine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri öğretim lideri olarak okulunu öğrenen örgüt yapmalıdır. Okul müdürü okulunu değişen ve gelişen şartlara uygun olarak yenilemeli ve okuluna lider olmalıdır. Öğrenen okullarda görev yapan yöneticilerin kavramsal ve insani yeterlilikleri okul yöneticilerinin lider olması konusunda oldukça önemlidir.

Problem

Bilginin giderek önemli hale geldiği günümüzde toplumlar sanayi toplumlarından bilgi toplumlarına dönüşmektedirler. Toplumsal etkisi büyük olan eğitim kurumlarımızın da değişime ve gelişime uyum sağlayarak bilgi kurumlarına dönüşmeleri gerekmektedir. Değişime ayak uydurarak gelecekte var olmak isteyen eğitim kurumlarımızın da bilgi kurumu olarak öğrenen örgüt olmaları gerekmektedir. Öğrenen örgüt olabilmek için insanların bilgiyi etkili kullanmaları gerekmektedir. Çünkü bilgiyi etkili kullanan insanlar önce etkili kurumları, etkili kurumlar da etkili örgütleri meydana getirir. Etkili örgütler de bilgi toplumlarını oluşturur. Öğrenen ve etkili olan kurumlar öğrenmeyi önemserler ve devamlı değişerek dönüşüme uğrarlar. Değişimi kucaklayabilmek ve değişimi gündelik hayatın bir parçası haline getirmek öğrenen örgütlerin en temel ve en başarılı özellikleri arasındadır. Örgüt yaşayan bir organizmaya benzer. Nasıl ki canlı organizmaların yaşamaları ve ayakta kalabilmeleri için besinlere ihtiyacı var ise günümüzdeki örgütlerinde hem bilgiye hem de öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

Öğrenen örgüt olabilmek üç aşamadan oluşmaktadır. Birincisi öğrenen bireyler meydana getirmek, ikincisi ekip öğrenmesini sağlamak ve son olarak da öğrenen örgütü ortaya çıkarmaktır. Bireysel öğrenmenin olmadığı, ekiplerin bilgiyi paylaşarak öğrenmediği ve yeni bilgilerin meydana getirilmediği kurumların öğrenen örgüt olabilmeleri mümkün değildir. Bu üç aşamanın her biri yerine getirilince öğrenen örgüt oluşmaktadır. Örgütsel öğrenme bilgi, değer ve anlayışların içselleştirilmesi ve paylaşılmasıyla ortaya çıkar ve örgütsel kazanımlar ile sonuçlanır(Atak ve Atik,2007).

Literatür incelendiğinde farklı alanlardaki kurumların öğrenen örgüt olma düzeyleri incelenmiştir. Eğitim örgütleri kapsamında literatürü incelediğimizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özellikleri incelenmiştir. İnsanların her anlamda hayatına dokunan halk eğitimi merkezlerinin öğrenen örgüt olabilmek kapasitelerinin incelenmemesi büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Bunun için halk eğitimi merkezlerinde görevli yöneticilerin kendilerini her alanda geliştirmeleri ve kurumlarını öğrenen örgüt yapma yolunda çalışanlarına rehber olmalıdırlar. Halk eğitimi merkezlerindeki yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt teorilerini iyi bilmeleri, anlamaları ve pratiğe koymaları önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Örgütler ile bireyler arasındaki etkileşim bilgi sayesinde olmaktadır. Hem bireysel açıdan hem de kamusal açıdan sürekli öğrenme önemli bir konudur. Günümüzün değişen koşullarına uyum sağlamak isteyen örgütlerin de bilgiyi önemsemeleri ve sürekli öğrenmeleri gerekmektedir. Bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetiştirme amacıyla olan eğitim kurumlarının da öğrenen örgüt olmaları çok önemli bir konudur. Eğitim örgütlerinin de öğrenen örgüt olması yolunda yönetici ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bunun için eğitim örgütlerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ile ilgili görüşlerinin incelenmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur .Bu çalışma Çorum Halk Eğitimi Merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı ve öğrenen örgüt kültürünün halk eğitimi merkezince ne kadar benimsendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.) Araştırmaya katılan yöneticilere ve öğretmenlere göre halk eğitim merkezinde görevli öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri hangi araç ve yöntemlerle sağlanmaktadır?
- 2.) Katılımcılara göre kurumlarındaki çalışanları sürekli öğrenmeye yönelten ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan ne gibi etkinlikler düzenlenmektedir?
- 3.) Yönetici ve öğretmenlere göre örgüt içerisinde alınan kararlara yönelik düşünceler nasıl değerlendirilmektedir?
- 4.) Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere göre kurum vizyonu neyi ifade etmektedir, kurum vizyonunu hayata geçirebilmek için hangi çalışmalar yapılmaktadır?

5.) Kurumda çalışanların ekip ruhu ve iş birliği içinde çalışmaya istekli olma düzeyleri nedir?

6.) Kurum içerisinde meydana gelen problemlerin çözümünde hangi yol ve yöntemlere başvurulur, problemlerin çözümünde birlikte problem çözme becerisinin uygulanma seviyesi nedir?

Araştırmanın Önemi

Değişimin bu kadar önemli olduğu bir çağda halk eğitimi merkezlerinin öğrenen örgüt olarak çağa ayak uydurması kaçınılmazdır. Araştırmamız öğrenen okul olarak halk eğitimi merkezlerinde öğrenen örgüt teorilerinin hangi düzeyde uygulandığı ve daha etkili uygulayabilmek adına hangi çalışmalar yapılabileceği hakkında bilgi sağlayacağı önemli görülmektedir. Araştırmamız yetişkin eğitiminde görev yapan yönetici ve öğretmenlere öğrenen örgüt kültürünü öğrenmeleri konusunda rehber olacak ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine katkı sunacaktır. Bu araştırmanın öğrenen örgüt olma yolunda eğitim örgütlerine temel bilgi kaynağı olacağı ve öğrenen örgüt konusyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara temeli oluşturacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma Çorum il merkezinde bulunan Halk Eğitimi Merkezinin öğrenen örgüt olma özelliğini ortaya çıkaracak ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara önemli bir kaynak teşkil edecektir.

Sınırlılıklar

Araştırmamız halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerini kapsamaktayken salgın koşulları ve araştırmaya ayrılan zamanının kısıtlı olması nedeniyle Çorum Halk Eğitim Merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmamız uygulanan analiz yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenme

İnsanoğlunda meydana gelen gelişim; olgunlaşma ve öğrenme ile ya da her ikisinin etkileşimi ile açıklanır. Olgunlaşma, genetik program doğrultusunda zaman içerisinde kazanılan fizyolojik özelliklerdir. Öğrenme ise; genetik mirastan bağımsız bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu kazandığı sürekli değişikliklerdir (Çelen,1999).

İnsanlık var olduğundan beri öğrenme ortaya çıkarak var olmuştur ve bundan sonra da insanlığın hayatında her zaman olacaktır. Çünkü insanın, uygarlığın, kültürlerin gelişimi öğrenmeye bağlıdır. Öğrenme, hayatın her anında meydana gelen bir süreçtir. Yaşamın her aşamasında gerçekleşen öğrenme insan davranışlarında değişikliklere yol açar (Mert,2018)

Görüldüğü üzere literatürde öğrenmenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkacak olursak öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim kurumlarımızdan halk eğitimi merkezlerinin de bireylerin hayat boyu öğrenmelerine açılan kurslarla sağladığı katkıları yadsınamaz ölçüde fazladır.

Hayat boyu öğrenme

Sosyal yaşam içerisinde öğrenme her alanda ve her koşulda gerçekleşmektedir. Yaşam boyu öğrenmede statü, öğrenim durumu ve yaş gibi özelliklere bakılmaz. Bu nedenle hayat boyu öğrenmeyi toplumun ve kişilerin sosyal ve mesleki yönlerini geliştiren bilgi ve yeterlilik edinmelerini sağlayan devamlı bir faaliyet olarak görmek gerekir (Samancı ve Ocakçı,2017).

Çağdaş toplumlarda eğitim kişiye verilen anayasal hakların başında gelmektedir. Devlet eğitim hakkını bireylere ücretsiz bir şekilde sunmaktadır. Bu eğitimi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere planlı bir şekilde gerçekleştirmektedir. Örgün eğitim dışındaki vatandaşlar yaygın eğitim ve hayat boyu öğrenme sayesinde kendilerini geliştirmektedirler. Hayat boyu öğrenmeyi önemseyen ve hayat boyu öğrenmeye destek veren Millî Eğitim Bakanlığı yaygın eğitim kurs programlarını bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre devamlı güncellemektedir. Bu güncellemeyle birlikte vatandaşlarımız çağın gereklerine uygun mesleklere sahip olmaktadır. İnsanların yaşamına dokunan hayat boyu öğrenmenin amacı ve önemi her geçen gün artmaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin amacı ve önemi

Yaşam boyu öğrenmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Çünkü örgün eğitim sisteminden yararlanmayan bireyler eğitim eksikliklerini yaygın eğitim sayesinde tamamlamaktadırlar. Bireyler gönüllük esasına göre istediği alanda kurs alarak kendilerini geliştirmektedirler. Koşulları uygun olan her mekânda yaygın eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar çağın gereklerine uygun biçimde yenilediği için kurslardan yaralanan vatandaşlar hem kendisine hem de topluma faydalı olmaktadır. Öğrenmenin ve hayat boyu öğrenmenin önemli olduğu bu çağda tüm eğitim kademelerindeki kurumların öğrenen örgüt olması kaçınılmazdır. Bu kapsamda öğrenen örgütlerin tanımı, özellikleri, öğrenen örgüt teorileri ve öğrenen okul gibi kavramların anlaşılması, öğrenilmesi ve kurumlarda uygulanması büyük önem arz etmektedir.

Öğrenen Örgüt (Organizasyon)

Senge (1990/2004:12)'ye göre:

Öğrenen organizasyonlar mümkündür, çünkü öğrenmek hem bizim doğamızda vardır hem de biz öğrenmeyi severiz. Çoğumuz bir ara büyük bir “takımın” olağandışı bir şekilde birlikte iş görmüş bir insan grubunun parçası olmuşuzdur. Bu bir grup insan birbirine güvenmiş, birbirlerinin güçlerini bütünleşmiş ve birbirlerinin sınırlılıklarını gidermiş(kapatmış), bireysel amaçlardan geniş daha geniş olan ortak amaçlara sahip olmuş ve olağanüstü sonuçlar elde etmiştir.

Öğrenen örgütler temelinde öğrenme olan aynı zamanda insanların ihtiyaçlarını karşılayan başarılı örgütlerdir. Öğrenen örgütler değişime ve gelişmelere ayak uydurmak zorundadırlar. Bu değişim ve gelişimlere ayak uydurma bireylerden başlamalıdır. Kendisini geliştirmeyen ve yetiştirmeyen bireyler ne kendisine ne de etrafındakilere faydalı olamaz. Öğrenen olmanın ilk koşulu bireyin öğrenmesidir. Öğrenen bireylerin olduğu kurumlar gelecekte umutludurlar, sürekli öğrenirler ve öğretirler.

Öğrenen örgütlerin temel özellikleri

Öğrenen örgütler, öğrenenler topluluğudur. Özellikle eğitim kurumlarında hem öğretmenler hem de yöneticiler öğrenmelidir. Yönetici öğrenmeye liderlik yapmalı, yol göstermeli aynı zamanda da öğretim liderliği yapmalıdır. Yönetici değişimi anlamlandırılmalıdır. Kurumun amaçlarını etkin bir şekilde yerine getirmelidir. Yöneticiler çalışanları örgüt için alınan kararlara katma konusunda cesaretlendirmelidir. Öğretme ve öğrenme konusunda örnek olmalıdır. Yönetici kurumun amaç ve vizyonları açık bir şekilde çalışanlarına kabul ettirerek kurum kültürünü oluşturmaktadır.

Öğrenen örgütlerde takım yönetimi, örgüt kültürü ve liderlik çok önemli kavramlardır. Örgütlerde farklı kültürlerle sahip bireyler çalışmaktadır. Bu bireyleri ortak hedef doğrultusunda bir arada tutmak ve yönlendirmek başarı için çok önemlidir. Bunun için ekipler oluşturulur. Öğrenen örgütlerde paylaşılan her şeyi b örgüt kültürü olarak kabul edebiliriz. Öğrenen örgütlerde kurum kültürü yerleşmiştir. Öğrenen örgütlerde yöneticiler liderlik özelliklerini taşımaktadır. Lider olarak örgüt kültürünü oluşturup yerleştirmeli ve değişimlere uygun biçimde yeniden oluşturmaktadır (Vural ve Coşkun,2007:93-98).

Öğrenen Örgüt Teorileri (Disiplinleri)

Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran en temel fark öğrenen örgütlerin çeşitli teorilere sahip olmalarıdır. Bu teoriler kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon (geleceği görme gücü), ekip halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir. Bu teorilerin birlikte ileriye doğru değişimi çok önemlidir. Sistem düşüncesi diğer teorileri bir arada tutar, birbirine uyumlu hale getirir ve bütünsel açıdan birleştirir (Şimşek, 2010:451).

Kişisel hakimiyet

Kişisel hakimiyet, kişiye ait olan kabiliyetin göstergesidir. Kişisel hakimiyete sahip olan kişiler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Kişisel hakimiyete sahip kişilerde öğrenmenin yeri ve zamanı yoktur. Devamlı öğrenirler ve sorgulayıcıdırlar. Öğrenen örgütlerin temelini kişisel hakimiyete sahip kişiler oluşturur. Çünkü birey öğrenmeden kurum öğrenemez. Kişisel hakimiyete sahip olan kişiler öğrenmeyi ve öğretmeyi hayatlarının merkezine koyarlar. Birey öğrenirse ekipler, ekipler öğrenirse de örgüt öğrenir. Örgüt yöneticiler kişisel hakimiyeti sahip çalışanlarına her konuda destek olmalıdır. Kurum içerisinde uygun öğrenme ortamları hazırlamaları ve çalışanlarına her konuda destek olmalıdır. Kişisel hakimiyete sahip insanlar sürekli öğrendikleri için öğrenmeyi yaşam boyu gerçekleştirirler. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Zihni modeller

Zihinsel modeller sorgulamaya, araştırmaya ve kurumdaki diğer çalışanların düşünce ve yorumlarına açık ve anlayışlı olmayı gerektirir. Böylelikle öğrendiğimiz yeni durumlarla kapasitemizi öğrenilmiş çaresizlikten de kurtarmış olacağız” (Demir ve Elma,2004:25).

Paylaşılan vizyon

Senge(1990/2004:227)'ye göre paylaşılan vizyon teorisi:

En basit düzeyde paylaşılan bir vizyon, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir organizasyonun her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, organizasyona nüfuz eden ve farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır. Paylaşılan vizyon öğrenen organizasyon için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar.

Paylaşın vizyonlar yaratmak öğrenen örgüt olmanın temel koşuludur. Çünkü örgüt çalışanları kurumun vizyonuna ve amaçlarına inanırlarsa kendi vizyonlarını daha iyi geliştirirler. Örgütün vizyonuna inanan kurum çalışanları kendilerini gelecekte görecekleri yer için daha çok çaba gösterirler ve kendilerini vizyona adarlar. Paylaşılan vizyona

sahip örgütlerde insanların gayeleri her zaman yüksektir ve örgüte bağlılık düzeyleri yüksektir, örgütte ben yerine biz duygusu hakimdir.

Ekip (takım) halinde öğrenme

Uygur (2011:222)'a göre:

Çağdaş örgütlerde öğrenme ünitelerini kişiler değil takımlar oluşturmaktadır. Dolayısıyla takımlar öğrenmeden örgütlerin öğrenmesi olanaklı değildir. Müzik ekipleri, futbol veya basketbol takımları ekip öğrenmesinin en güzel örnekleridir. Takım halinde öğrenme ortak vizyona ve kişisel yeterliliğe dayanmaktadır. Takım halinde öğrenme uygulama yapma, görüşlerin belirtilip tartışılması ile sağlanır.

Öğrenen örgütlerde kişisel çalışmalar ve kişisel yeterlilikler önemlidir. Ancak bu kişisel çalışmalar örgütün amaç ve vizyonuyla uyumlu olursa başarı sağlanır. Kurum içerisinde bir kişinin başarılı olması örgüt için yeterli değildir. Kişisel başarılar bir araya gelirse etkili öğrenmeler ve ekipler oluşur. Böylelikle de örgütün öğrenmesi kolaylaşır. Günümüzde bir evi yapmak için ihtiyaç duyulan malzemeler tek tek bir araya getiriliyorsa örgütlerin öğrenmesi içinde bireylerin bir araya gelerek bir bütünlük sağlamaları gerekmektedir.

Sistem düşüncesi

Demir ve Elma (2004:22-23)'ya göre:

Örgüt içerisindeki tüm olayların birbirleriyle bağlantılı ve ilişkili olduğunu ifade eden disiplin sistem düşüncesidir. Olayları çözümlerken tek bir olaya değil tüm olaylara bakmak gerekir. Sistem düşüncesi kurum içi ilişkilere, değişime ve yeniliğe bütünsel gözle bakar. Öğrenen örgütlerde düşünce değişikliği vardır. Bu düşünce değişikliğiyle birlikte bireyler kendilerini örgütten bağımsız değil örgüte ait olarak hissederler ve bir bütünün parçası olurlar.

Sistem düşüncesi teorisini diğer teorilerden bağımsız düşünemeyiz. Çünkü tüm disiplinler bir araya gelince anlam kazanır. Öğrenen örgütün oluşabilmesi için diğer disiplinlerin aktif bir şekilde uygulamaya konulması gerekmektedir. Öğrenen örgüt teorilerini halkalardan oluşan bir zincire benzetirsek sistem düşüncesi bu zinciri tamamlayan en önemli halkadır diyebiliriz. Yani diğer teorilerin anlam kazanması sistem düşüncesine bağlıdır ve sistem düşüncesi bütünlük oluşturarak öğrenen örgütü meydana getirir.

Öğrenen okul

Değişim ve yeniliklerin etkilediği örgütlerin başında eğitim kurumları gelmektedir. Sosyal ve eğitsel yenilikler eğitim örgütlerini öğrenen örgüt olmaya zorlamaktadır. Çünkü eğitim örgütleri her konuda diğer örgütlere örnek olmaktadır. Günümüz eğitim kurumları öğrenen örgüt olursa bilgi çağına ayak uydurabilirler. Öğrenen okullarda öğrenme faaliyetleri etkin bir şekilde uygulanır. Öğrenen okullardaki yönetici ve çalışanlar yaşam boyu öğrenme felsefesiyle hareket ederler (Kılıç,2009).

Öğrenen okul olarak örnek olan kurumların başında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olan ve yaygın eğitimin en önemli kurumu olan halk eğitimi merkezleri gelmektedir. Halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen kurslar sayesinde yetişkinler aktif olarak kurslara katılmak ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Günümüzün değişen koşullarına ve ihtiyaçlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı yeni kurs modülleri yayınlamaktadır. Bu yeni kurs modüllerine göre halk eğitimi merkezlerinde kurslar düzenlenmektedir. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak vatandaşlar bu kurslarda yaparak yaşayarak uygulama yoluyla bilgi ve beceri kazanmaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin de bilimsel bilgiler ışığında kendilerini yetiştirmeleri öğrenen okul olmaya katkı sunmaları, yetişkinlere de öğrenme konusunda örnek olmaları çok büyük önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Yıldırım ve Şimşek (2016:41) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma “olarak tanımlamaktadır. Karasar (2020:108) araştırma modelini, “Araştırmanın gayesine uygun ve verimli olarak verilerin bir araya getirilmesi ve çözümlenmesi sürecidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Bu araştırmada nitel araştırma tasarımlarından olgu bilim (fenomonolojik) tasarımı kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın deseni, zaman, veri toplama teknikleri ve maddi imkanlar gibi faktörler nitel araştırmalarda çalışılacak grup seçimini etkilemektedir. Bu çalışmada araştırma amacına uygun kolayca ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Çorum Halk Eğitimi

Merkezinde görev yapan 3 yönetici ve 7 öğretmen olmak üzere toplam 10 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Yaş	Öğrenim Durumu	Kariyer Basamağı
Y1	Erkek	51 yaş ve üstü	26 yıl üstü	Yüksek Lisans	Uzman Öğretmen
Y2	Kadın	11-15 yıl	31-40 yaş	Yüksek Lisans	Öğretmen
Y3	Erkek	21-25 yıl	41-50 yaş	Yüksek Lisans	Öğretmen
Ö1	Erkek	41-50 yaş	16-20 yıl	Lisans	Öğretmen
Ö2	Kadın	41-50 yaş	21-25 yıl	Lisans	Öğretmen
Ö3	Kadın	51 yaş ve üstü	21-25 yıl	Lisans	Öğretmen
Ö4	Erkek	41-50 yaş	21-25 yıl	Yüksek Lisans	Uzman Öğretmen
Ö5	Kadın	41-50 yaş	21-25 yıl	Lisans	Öğretmen
Ö6	Kadın	41-50 yaş	26 yıl üstü	Lisans	Öğretmen
Ö7	Erkek	41-50 yaş	16-20 yıl	Lisans	Öğretmen

Veri toplama araçları

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır(Karasar,2020:210).

Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmaya katılan kişilerin araştırılan konu hakkındaki düşünce, değer ve tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 demografik ve 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanırken ilgili literatür taraması yapılmış olup halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerini belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman incelemesi sonucu görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin toplanması

Çalışma grupları belirlendikten sonra yönetici ve öğretmenlere gerek yüz yüze gerekse de telefonla ulaşılarak araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgiler verilmiş ve görüşme için randevu talep edilmiştir. Çalışma ve ders saatlerine uygun olarak görüşmeyi kabul eden yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 25.04.2022-29.04.2022 tarihleri arasında 10 ile 25 dakika arasında sürmüştür. Öncelikle katılımcılara verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve yapılan görüşmelerin sadece araştırmacı tarafından dinleneceği belirtildikten sonra katılımcılara **Araştırma Gönüllü Katılım Formu** imzalatılarak gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra görüşmelere ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmeler aracılığıyla elde edilen tüm veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak veri analizi yapılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara doğru yanıt verip vermedikleri kontrol edilerek ve her kişi için ayrı Word dosyası şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olmayan görüşmeler değerlendirilmemiştir. Verilerin frekans değerleri ifade edilerek araştırmanın amacı kapsamında değerlendirilmiştir. Görüşmelerden doğrudan alıntı yaparken yöneticiler “Y1, Y2,” şeklinde öğretmenler ise “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular açıklığa kavuşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde doğrudan alıntılar yapılarak bulgular tabloda frekanslar şeklinde gösterilmiştir.

Birinci araştırma sorusunu (alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin hangi araçlarla sağlandığı öğrenilebilmek için görüşme formunda yer alan “Size göre okulunuzda görevli yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerini arttırmak adına ne tür faaliyetler yapılmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Bakanlığın mesleki gelişim seminerinden yararlanma	Y1, Y2, Y3, Ö7, Ö1, Ö2, Ö4, Ö2	8
Kurum içi eğitsel kurslar ve seminerlerin düzenlenmesi	Y1, Y2, Y3, Ö1, Ö6, Ö4, Ö3, Ö5	8
Hizmet içi eğitimlere yönlendirmenin yapılması	Y1, Ö1, Ö4	3
İl milli eğitim müdürlüğünün yaptığı hizmet içi eğitimler	Y2	1
Kurumsal projelerin yapılması	Y3, Ö6	2
Sergilerin düzenlenmesi	Ö6	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak adına bakanlığın mesleki gelişim seminerlerinden yararlanma (N=8), kurum içi eğitsel kurslar ve seminerlerin düzenlenmesi (N=8), hizmet içi eğitimlere yönlendirmenin yapılması (N=3), kurumsal projelerin yapılması (N=2), il milli eğitim müdürlüğünün yaptığı hizmet içi eğitimler (N=1), sergilerin düzenlenmesi (N=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö7: “Dönem sonlarında bakanlığın yaptığı mesleki gelişim seminerleri var ama bu ne derece etkili oluyor burada bir soru işareti var. Ben çok etkili olduğunu düşünmüyorum işin açıkçası. Asıl burada bireysel manada arkadaşlar bazı şeyler yapıyorlar. Bakanlığın uygulamalarının pek de etkili olduğunu düşünmüyorum. Kurumsal anlamda genelde bakanlık bünyesinde çalışmalar oluyor.” şeklinde görüş belirterek öğretmenlerin bireysel anlamda kendini geliştirdiğini ve bakanlığın yaptığı mesleki gelişim seminerlerinin de pek faydalı olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan Y3:” Halk eğitim merkezinde öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan proje çalışmaları var. Hem yurt içi hem yurt dışı. Yanlış hatırlamıyorsam yaklaşık 2014 yılında başladık sayısını tam hatırlamıyorum ama beşin üzerinde yurt dışı projesiyle Avrupa ülkelerinin tamamına gittik. Kişisel gelişimle alakalı proje dahilindeki üniversite hocalarından eğitimler aldık. Özellikle İspanya’da eğitim beni çok etkiledi. Hollanda’nın yetişkin eğitim sistemiyle alakalı bir eğitim aldık. Almanya’da da mesleki eğitim gelişim modelleri inceledik. Bunların hepsi kişisel ve mesleki gelişimime katkılar sundu. Ülkemizdeki eksiklikleri ve farklılıkları görerek karşılaştırma imkânı bulduk.” şeklinde görüş belirterek kurumsal anlamda yapılan projeler kapsamındaki yurt içi ve yurt dışı ziyaretlerin kurum çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini arttırdığını söylemiştir.

Katılımcılardan Ö5:” Şu ana kadar benim burada 6.yılım. 6 yıldır çok gözlemlediğim bir şey olmadı işin açıkçası ama bu yıl İlker hocamın verdiği şey çok hoşuma gitti öfke kontrolü ile ilgili o çok güzeldi. Onun dışında iş güvenliği ile ilgili kurs verildi ama olması gereken bir şeydi zaten. Onun dışında işin açıkçası pek bir şey gördüğümü söyleyemeyeceğim. Personeli ve öğretmenin gelişmesine dair bu kurumda pek bir şey yapılmıyor. Düzenlenen akıl ve zekâ oyunları hizmet içi kursu bize yönelik değildi genel bir duyuru gibiydi.” şeklinde görüş belirterek mesleki gelişim adına yapılan faaliyetlerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö2:” Bence seminerlerden ziyade sergileri, ekinlikleri, gidip gezip görmemiz işte nasıl yapılıyor bunları görmemiz gerektiğini düşünüyorum ve bu durumun hem idareye hem de bizi geliştireceğimizi düşünüyorum. Toplu gezileri ziyaret etmekte faydalı olacağını düşünüyorum. El sanatları öğretmeniyim, çok fazla içeriği var ve yetişemiyoruz, her gün farklı bir şey açılıyor biz geride kalıyoruz bunları takip edebilmemiz için seminerler olabilir. Örneğin eğitim seminerleri, görsel seminerler olabilir. Kurumumuzda bakanlığın düzenlendiği seminerler dışında kendimizi geliştirecek pek bir etkinlik yok. Özellikle meslek öğretmenlerine yönelik bir şey yok.” şeklinde görüş belirterek özellikle meslek dersi öğretmenlerine yönelik eğitsel gezilerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö4: “Yönetim tarafında kurumca düzenlenen hizmet içi eğitimleri almam konusunda bana teşvik yapıldı. Destekleme yapıldı. Örneğin rehber öğretmenimiz tarafında öfke kontrolü eğitimi verildi. Çok memnun kaldım ve çok zevkli geçti ve öğretmenler bu eğitimlerin devamını istedi. Açık bir şekilde duyurulmadığı için aslında yapılan şeyler fark etmiyoruz.” şeklinde görüş belirterek kurum içinde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin açık şekilde personele duyurulmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcılardan Ö6: “Okulumuzdaki öğretmen ve yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini arttırmak adına sergiler düzenlenmekte seminerler yapılmakta ve farklı alanlarda projeler yapılmakta. Yurt dışına erasmus projeleri yapılmakta.” şeklinde görüş belirterek kurumsal proje ve sergilerin mesleki gelişimde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan Y2:” Yapılan faaliyetleri değerlendirdiğim zaman bakanlığın yapmış olduğu merkezi faaliyetler ve il milli eğitim müdürlüğünün yapmış olduğu hizmet içi faaliyetler var. Bunlara katılıyorum ben zaman zaman.” şeklinde görüş yaparak il milli eğitim müdürlüğünün yaptığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Bu bulgulardan hareketle mesleki gelişimi arttırmak adına bakanlığın yaptığı seminer faaliyetleri ile kurum içi eğitsel kurslar ve seminerlerin ön planda olduğu, hizmet içi eğitimlere yönlendirmenin yapılması, kurumsal projelerin yapıldığı ve kurum personelinin kendisini kişisel olarak geliştirdiği söylenebilir.

İkinci araştırma sorusunu (alt problem) ilişkin bulgular

Kurum içerisinde çalışanları sürekli öğrenmeye yönelten ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkinlikleri öğrenmek adına katılımcılara “Kurumunuzda çalışanları devamlı öğrenmeye yönelten ve çalışanların kendini geliştirmesini sağlayan hangi çalışmalar (etkinlikler) düzenlenmektedir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Kurum içi düzenlenen hizmet içi eğitimler	Y2	1
Kurumsal yapının değişmesi ve kütüphanenin açılması	Ö3,Ö4, Ö6,Ö1 Y3,Y2	6
Kurumsal iletişim, yönlendirme ve bilgi paylaşımı	Y1,Ö4,Ö6,Ö1,Ö3	5
Kurumsal projelerin yapılması	Y3,Ö6	2
Sergilerin düzenlenmesi	Ö4, Y2	2
Kurul toplantıları	Ö7	1
Hiçbir faaliyet yapılmıyor	Ö2, Ö5	2

Tablo incelendiğinde katılımcılar kurum çalışanlarının sürekli öğrenmesine ve kendilerini geliştirmelerine yönelik düzenlenen çalışmalara kurumsal yapının değişmesi ve kütüphanenin açılması (N=6), kurumsal iletişim, yönlendirme ve bilgi paylaşımı (N=5), kurumsal projelerin yapılması(N=2), sergilerin düzenlenmesi(N=2), hiçbir faaliyet yapılmıyor (N=2) , kurum içi düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri(N=1), kurul toplantıları(N=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Ö4:” Sürekli öğrenmemize yönelik okul idaresinin olumlu tutumu. Bana göre kurum iki şekilde yönetilir birincisi despotça idarecilerin kendi imkanlarını kullanarak zorlamaları biri de iyi niyetle öğretmenlerin öğrenmeleri ve başarıyı getirmelerini destekleyen bir idare tutumu olur. Ben bunu kurumumuzda görüyorum. Mesela idarecilerin bizden iyi niyetle kurum için istediklerini yaptık. Gerek kütüphanenin açılması gerekse de sergilerde bunu gerçekleştirdik. Geri dönüşüm kütüphanesinin kurulması bana çok şey öğretti. Kütüphanenin yapılma aşamasındaki çalışmalar bize bilgi kattı.” şeklinde görüş belirterek sürekli öğrenmede kurumsal iletişim ve tutumun önemli olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö2:” Bizim kurumumuzda benim kendimi geliştireceğim pek bir etkinlik yok, herkes dersini yapıyor ve onun dışında bir şey yok. Biz kendimizi nasıl geliştiriyoruz ben mesela pinterist ya da benzeri telefondan ya da internetten takip ederek yapmaya çalışıyorum. Bunun dışında gidip gezip göreceğimiz bir şey yapılmıyor. Alanda yeni çıkan bir şeyi takip edemiyoruz, eğitimlerine katılmıyoruz.” şeklinde açıklama yaparak kurum içinde meslek dersi öğretmenlerinin gelişimine yönelik herhangi bir etkinliğin yapılmadığından bahsetmiştir.

Katılımcılardan Y2:” Hizmet içi eğitimler ve kurumumuzda düzenlenen kurumsal eğitimleri söyleyebilirim. Bunların çalışanlara faydalı olduğunu düşünüyorum. Onun dışında belirli gün ve haftalar kapsamında öğretmenlere görev veriliyor. Bu kapsamda öğretmenler değişik çalışmalar yapıyorlar, panolar düzenliyorlar ve etkinlikler yapıyorlar. Öğrencilere mesajlar veriliyor milli ve manevi değerler açısından hem de öğretmenler kendini geliştirmiş oluyor.” şeklinde açıklama yaparak öğretmenlerin kurum içinde çeşitli etkinliklerde yer alması onların sürekli öğrenmesine katkı sağladığını söylemiştir.

Katılımcılardan Ö6:” Kurumsal anlamda yurt dışına düzenlenen projeler gerçek anlamda katkı sağlamaktadır. Çalışanlarla yönetimin iletişiminin iyi olması ve kurumsal anlamda kütüphanenin yapılmasının sürekli öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum.” diyerek kurumsal projelerin yapılmasının çalışanların sürekli öğrenmesine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Bu verilerden yola çıkarsak halk eğitimi merkezinde sürekli öğrenmeye yönelik faaliyetler olarak kurumsal iyileştirmelerin yapıldığı, olumlu iletişim ortamının sağlandığı, hizmet içi eğitim seminerlerinin yapıldığı ve kurul toplantılarının düzenlediği söylenebilir. Kurumsal proje ve sergilerin düzenlenmesi de çalışanları geliştirmekte ve sürekli öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Kimi öğretmenlere göre de herhangi bir faaliyet yapılmamaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunu (alt problem) ilişkin bulgular

Örgüt içerisinde alınan kararların nasıl değerlendirildiğiyle ilgili olarak katılımcılara” Sizce okul içerisinde alınan kararlara yönelik dile getirilen her görüş dikkate alınır mı ve alınan kararlara yönelik farklı bakış açıları nasıl değerlendirilmektedir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4: Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Düşünceler demokratik bir şekilde değerlendiriliyor	Y2, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	6
Düşünceler özgürce ifade ediliyor	Y3	1
Farklı bakış açıları önemsenip değerlendiriliyor	Ö5, Ö7, Ö6	3
Görüşlere değer veriliyor	Ö1, Ö4	2
Kararlar istişare yoluyla alınıyor	Y1	2

Tablo incelendiğinde farklı bakış açılarının değerlendirilmesine yönelik yönetici ve öğretmenler düşünceler demokratik bir biçimde değerlendiriliyor (N=6), farklı bakış açıları önemsenip değerlendiriliyor(N=3), görüşlere değer veriliyor(N=2), kararlar istişare yoluyla alınıyor(N=2), düşünceler özgürce ifade ediliyor (N=1), şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Y1:" Bütün kararları istişare yoluyla tabi istişareyi herkesle değil o konula ilgili arkadaşla, yöneticiyle, öğretmenle ya da teknikerle oturup bu konu konuşuluyor o konuyla alakalı olan başka kişilerle istişare yapılıyor ortak nokta neyse yönetmelik ve mevzuat çerçevesinde uygun şekilde hareket ediliyor." şeklinde görüş belirterek ortak katılımın kurum içinde uygulandığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö5:" Bu yılki yöneticimizle gördüğüm kadarıyla personelle seviyesini koruyabilen ama gerektiğinde de görüşlerine kıymet veren bir yapısı olduğunu gözlemledim. Düşüncelerinizi demokratik bir biçimde paylaşabiliyorsunuz. Bunu da yasal çerçeve içerindeyse kişinin faydasına onay verebiliyor. Farklı bakış açıları önemseniyor ve değerlendiriliyor." şeklinde açıklama yaparak kurum içerisinde farklı bakış açılarının önemsendiğine ve değer verildiğine vurgu yapmaktadır.

Katılımcılardan Ö1:" Birlikte karar alındığını söyleyebilirim özellikle kurum idarecileri ve öğretmenler noktasında baktığımız zaman çeşitli alternatifler ortaya konuluyor. Bu alternatifler üzerinde öğretmenlerin görüşü değerlendiriliyor. Bu görüşlerden ortak bir hareket noktası sağladığımız düşünüyorum. Yani kararlar tek bir elden çıkmıyor idarece bunu yapacaksın diye bir söylemde bulunmuyor. İdarenin öğretmenlerle birlikte karar aldığına inanıyorum. Demokratiklik ve geniş katılımlı sene başı toplantılarımız olmaktadır. Öğretmelerin uygulamalara yönelik fikirleri alınarak fikirlere önem verildiği görülmektedir. Görüşlerimize değer veriliyor." şeklinde açıklama yaparak kurum toplantılarında ortak kararların alındığını ve öğretmenlerin fikirlerine önem verildiğini vurgulamaktadır.

Katılımcılarda Ö6:" Her görüş dikkate alınıyor, her çalışanın ve öğretmenin bilgisine başvurulur ve önerileri dikkate alınır ve uygun görülenler uygulanır. Her görüş özgürce dile getirilir. Farklı bakış açıları önemseniyor." şeklinde açıklama yaparak kurum çalışanlarına değer verildiğini ve kurumda demokratik bir ortamın olduğu vurgulamaktadır.

Katılımcılardan Y3:" Öğretmen kurul toplantılarında herkes düşünceleri açık bir şekilde söylüyor hatta sivri çıkışları olanlar oluyor. Özgürce düşünceler ifade ediliyor. Önemli olan ortak bir düşüncede bir araya gelmek kurum ve ülke için faydalıdır diye düşünüyorum." şeklinde görüş belirterek kurum içinde düşüncelerin özgürce ifade edildiğini belirtmiştir.

Bu verilerden hareketle örgüt içerisinde alınan kararlara yönelik düşünceler özgür ve demokratik bir biçimde dile getirilmektedir. Farklı bakış açıları önemsenerek ortak katılım yoluyla kararlar alınmaktadır ve bu durum örgüt kültürüne yerleşmiştir.

Dördüncü araştırma sorusunu (alt problem) ilişkin bulgular

Okul vizyonunu belirlemek için yönetici ve öğretmenlere" Size göre kurum vizyonunuzun anlamı nedir ve kurum vizyonunuz hangi konu ve kavramlara vurgu yapmaktadır?" sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5: Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Bireylerin geleceğe yönelik ihtiyaçlarını karşılamak	Y1, Y2	2
Kurumsal tanıtımı arttırmak, kaliteyi yakalamak	Y1	1
Bireylere geleceğe yönelik meslekler kazandırmak	Y1, Y3, Ö1, Ö2, Ö4	5
Yeniliğe ve teknolojiye açık, öğrenmeyi destekleyen bireyler yetiştirmek	Y2, Ö3, Ö6	3
Her yaşa ve herkese eğitim	Y2, Ö4, Ö6, Ö1, Ö3	5
Topluma yararlı, kendini iyi ifade eden ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmek	Ö6	1
Türk kültürünü halk benimsetmek	Ö7	1

Tablo incelendiğinde okul vizyonuna yönelik bireylere geleceğe yönelik meslek kazandırmak(N=5), her yaşa ve herkese eğitim (N=5), yeniliğe ve teknolojiye açık, öğrenmeyi destekleyen bireyler yetiştirme(N=3), bireylerin geleceğe yönelik ihtiyaçlarını karşılamak (N=2), kurumsal tanıtımı arttırmak ve kaliteyi yakalamak(N=2), topluma yararlı, kendini iyi ifade eden ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmek(N=1), Türk kültürünü halk benimsetmek(N=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Y1:” Okul vizyonumuzdaki amaç şu kursiyerlerimizin ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bizim tek amacımız bu. Kursiyerlerimizi huzurlu edebilmek bunun akabinde kursiyerlerimizin mutlu olması ve kursiyerlerimizin bizden talepte bulunulması durumunda usta öğreticileri görevlendiriyoruz. Bu sayede usta öğreticilerimiz kendilerine iş edinmiş oluyorlar. Tek amacımız kursiyerlerimizi mutlu ve huzurlu edebilmek. Okul vizyonu olarak bizim en çok vurgu yaptığım şey görünürlük konusu yani bizim görünürlükten kastım şu biz farklı konularda ve dallarda çeşitli faaliyetlerimiz var. Bunlarla ilgili çalışmalar yapmaktayız. İlk hedefimiz tanıtımı yapabilmek. Tanıtacağımız 3700’e yakın kursumuz var, bu kursların tanıtılması gerekiyor çünkü bize talepte bulunan kursiyerlerimizin çoğu bizim kursların detaylarını bilmemekte bundan dolayı hedef olarak kursları tanıtmak istiyoruz. İkincisi kalite, profesyonelleşmek ve kaliteyi yakalayabilmek amacımız bu.”

Katılımcılardan Ö3:” Halk eğitimde çalışmaktan çok memnunum sürekli öğrenen ve öğrenmeye teşvik eden her yaşa her gruba her bireye istekli olan toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak bir misyonumuz var. İstekler talepler doğrultusunda kurslar çeşitlendiriliyor. Yeniliklere ve teknolojiye açık, öğrenmeyi destekleyen bireyler yetiştirmektir bizim vizyonumuz.”

Katılımcılardan Ö4:” Halk eğitimi yetişkin eğitimidir amacı yetişkinleri eğitimlerini ön plan çıkarmaktır. Vizyonu da benim toplantılardaki özetlerden gördüğüm ve Çorum halk eğitimi merkezi bu konuda çok iyi düzeyde. Birçok konuda diğer halk eğitimi merkezlerinin bizim kuruma görüş danıştığına şahit oldum. Vizyonun sonu yok, geliştirebilmek adına durursak geri plana düşüyoruz. Mesleki eğitimlerde oldukça başarılı, inanılmaz sayede kursumuz ve kursiyerimiz var. Belgeli kurslar sayesinde kursiyerlerimiz geleceğe yönelik meslekler adına beceri kazanıyorlar. Hayat boyu öğrenme sağlanıyor. Sosyal ve kültürel dersler sayesinde çok ciddi sanatçılar yetişiyor. Kendi adıma yetiştirdiğim öğrenciler üniversiteye geçiyor aslında sosyal olan ders mesleki derse dönüşüyor. Sosyal dersler sayesinde etkinlikler dolu dolu geçiyor ve ile katkı sağlıyor. Halk eğitimi sadece mesleki açıdan düşünmemek gerekir.”

Katılımcılardan Ö6:” Bizim kurumumuzun vizyonu yediden yetmişe hitap etmesidir. Çeşitli nedenlerle gerek örgün eğitimde gerekse de kişisel anlamda kendini geliştirmemiş bireylerin her daim kendini yenilemesi ve geliştirmesi amacını taşıyan vizyon üstlenmektedir. Topluma yararlı, toplumda kendini iyi ifade edebilen ve özgüven sahibi insanlar yetiştirmesine yaralı olan vizyonunun olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcılardan Ö7:” Halk eğitim merkezinin vizyonu Türkiye’de farklı farklı isimler altında bazı kurumlar misyonunu bazı kurumlar yerine getirdi. Önceki zamandaki köy enstitüleri ve Türk ocakları yerine getirdi. Kamu yararına çalışan dernekler veya vakıf adı altında yerine getirdiler. Fakat şu anda bu işi halk eğitim yapıyor. Adı üzerinde halk eğitim. Türk kültürünü halk vermek. Halkın sadece kültürel değil mesleki manada halkın bazı bilgileri edinmesini sağlayabilmek ve halka bir şeyler katarak halkı geliştirmektir. Örnek olarak Çorum Halk eğitimi merkezinde birçok dalda kurslarımız var. Diğer halk eğitim merkezlerine göre gerçekten çok güzel ve çok faal bir şekilde çalışıyor.”

Elde edilen bulgular incelendiğinde halk eğitimi merkezinin vizyonunu çağın gereklerine uygun meslek sahibi bireyler yetiştirmek, her yaşa ve herkese eğitim , bireylerin ihtiyaçlarını karşılayarak onları geleceğe hazırlamak, eğitimde kaliteyi yakalamak, , Türk kültürünü vatandaşlara benimsetmek ve toplumda özgüven sahibi bireyler yetiştirmek şeklinde yorumlayabiliriz.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere” Kurum vizyonunu hayata geçirebilmek ve kurum vizyonuna katkıda bulunmak adına hangi çalışmaları yapıyorsunuz? “sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6: Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Kurumlarla iş birliği ve proje çalışmaları	Y1,Ö4	2
Mesleki ve kişisel gelişimin artırılması, bilgi tecrübelerin kursiyer ve kurum çalışanları ile paylaşılması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7	6
Sergi faaliyetlerinin ve eğitsel etkinliklerin yapılması	Y2	1

Tablo incelendiğinde okul vizyonuna katkı sağlamak adına yöneticiler ve öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimin artırılması, bilgi ve tecrübelerin kursiyer ve kurum çalışanları ile paylaşılması (N=6), kurumlarla iş birliği ve proje çalışmaları (N=2), sergi faaliyetlerinin ve eğitsel etkinliklerin yapılması(N=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Y1:” Bütün paydaşlarla ve kurum içindeki yöneticilerimi ve o konuyla ilgili olan arkadaşlarımızla biraz önce de belirttiğim gibi istişare yapıyoruz. Kurum dışındaki kurumlarla istişare ve iş birliği yapıyoruz. Kurumumuzu daha nasıl geliştirebiliriz, bu hayat boyu öğrenmeyi nasıl Çorum için geliştirebiliriz diye düşünüyoruz. Ayrıca 298 bin nüfus var. 3 yaşından 75 yaşına kadar kursiyerlere rahatlıkla hitap edebiliyoruz. Belirli gün ve haftalarda yapılan çalışmalarımız mevcut. Ahilik haftası, turizm haftası 15 Temmuz’u Anma Haftası, 10 Kasım ve 23 Nisan’la ilgili ve 29 Ekimlerde bütün bayramlarımızda hepsinde faaliyetlerimiz söz konusudur. Ders dışı eğitim faaliyetlerimiz var. Mesela KOSGEB il müdürünün usta öğreticilere ve kursiyerlerimize iş edinmeleri adına girişimcilik kursları açtı. Bu gibi çalışmalarımız mevcut.”

Katılımcılardan Y2:” Okulumuzun kuruluş amaçlarını yerine getirecek faaliyetleri yapmaya çalışıyoruz. İnsanlara en fazla katkı sağlayacak en iyi hizmeti sunmaya çalışıyoruz. Gelişen bilgi ve küreselleşen dünya koşullarını dikkate alarak faaliyetlerimizi yapıyoruz. İnsanlara daha az zaman ve emek sunularak ulaşacak şekilde çalışıyoruz. Mesela pandemi dönemimde açık öğretim sınavlarının online yapılması bizim bağlı olduğumuz kurumun insanlara yapmış olduğu hizmetteki dünyaya uyum açısından değerlendirilebilir.”

Katılımcılardan Ö1:” Ben genellikle seminer çalışmalarında kitlelere ulaşmaya çalışıyorum. Okulda ders saatleri dışında açılan kuşlarda aldığım görevlerde iletişim ve öfke konusunda anne ve çocuk konusunda, aile ve evlilik hayatı gibi konularda geniş kitlelere ulaşmaya çalışıyorum. Ayrıca yaptığım çalışmaları üniversiteye hazırlık kurslarındaki öğrencilere ulaşabilmesi amacıyla whatsapp grupları üzerinden paylaşıyorum.”

Tüm bu verilerden hareketle halk eğitimi merkezinin vizyonu hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından benimsenmiştir. Okul vizyonunu hayata geçirmek adına özellikle öğretmeler kendilerini hem mesleki hem de bireysel anlamda geliştirerek bilgilerini kuruma aktarıyorlar. Yöneticiler de hem rehber olarak hem de çalışanlara destek vererek kurum vizyonuna katkı sağlıyorlar. Öğrenen örgütler bireysel öğrenmenin ve hayat boyu öğrenmenin olduğu kurumlardır. Çorum Halk Eğitim Merkezinin vizyonunun hayat boyu öğrenme olduğu söylenebilir.

Beşinci araştırma sorusunu (alt problem) ilişkin bulgular

Okul çalışanlarının ekip ruhu ve iş birliği içinde çalışmaya iste olma düzeylerini belirlemek için yöneticilere ve öğretmenlere “Okulunuzda yapılan etkinlik ve faaliyetlerde takım çalışmasına yer veriliyor mu, kurum çalışanları ekip ve iş birliği ruhuna uygun çalışmaya istek düzeyleri nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7: Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Kurum çalışanlarının uyumu ve dayanışması	Ö3, Ö4,	2
Takım çalışmasına katılım gönüllük esasına göre üst düzeydedir.	Y1, Y2, Y3, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7	8
Sergi ve proje çalışmalarında takım çalışması var.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7	5

Tablo incelendiğinde okul çalışanlarının ekip ve iş birliği içinde çalışmaya isteklilik düzeyleriyle ilgili olarak yöneticiler ve öğretmenler takım çalışmasına katılım gönüllük esasına göre üst düzeydedir(N=8), sergi ve proje çalışmalarında takım çalışması var(N=5), kurum çalışanlarının uyumu ve dayanışması (N=2) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Ö3:” Kişinin kendisiyle alakalı bir durum bu. Takım çalışması adına düzenlenen sergiler bize her türlü yoldan duyuruluyor. Öğrenmek ve katılmak isteyenler görev alabiliyor. Yönetim tarafından öğretmenler ekip olma adına destekleniyor. Kurumumuzda takım çalışmasına yönelik yapılan projeler örnek verilebilir. Birbirleriyle uyumlu arkadaşlar bir araya gelerek gönüllük doğrultusunda çalışmalar yapılıyor. Takım çalışmasına katılım var gönüllük üst düzeyde. Topluma ve halka açık olan kurumumuzda yer alan her projede kurumu temsil etmek adına gönüllü bir şekilde ekip çalışmasında görev almaktayız.” şeklinde görüş belirterek yöneticilerin ekip çalışmalarına destek olduklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö4:” Ek binada görev yapıyorum. İnanılmaz derecede dayanışma var. Hizmetli personelden usta öğreticiye ve öğretmen kadar herkes kendi işiyle ilgili görevi olsun olmasın müthiş bir şekilde uyum ve dayanışma var. Bundan dolayı çok mutluyum ve okula gelmekten zevk duyuyorum. Ekip çalışması üst düzeyde ve ekipteki bireylerin iletişim karşılıklı etkileşime dayanıyor. Tabii ki seviyeyi koruyarak.” şeklinde görüş belirterek kurumda çalışmaktan mutlu olduğunu belirterek kurum içindeki dayanışmanın varlığına dikkat çekmiştir.

Katılımcılardan Y1:” Okulumuzda mümkün olduğunca takım çalışması gerçekleştiriyoruz. Takım çalışması ekip ruhu olmadan bir yerin başarılı olması söz konusu değildir. Başarılı olması için de ilk etapta uyumlu olan

arkadaşlarımızı bir ekip haline diğer uyumlu olanları başka alanlarda farklı ekipler kurarak çalışmalara yönlendiriyoruz. Özellikle biz bu çalışmaları sergilerimize yapıyoruz, yapacağımız etkinliklerde gerçekleştiriyoruz. Arkadaşların istekleri doğrultusunda dayatmadan yapılırsa arkadaşların isteği kurumun isteği düzeyinde olmakta ve üst düzeydedir.”

Katılımcılardan Y2:” Tabii ki biz bir kurumuz, örgütüz takım çalışması olmadan üretken olmayız. Üretimini önemli bir unsur takım çalışmasıdır. İnsanlar bir elin nesi var iki elin sesi var sözünden yola çıkarak birlikte çalışarak bir şeyleri başarabilirler. Kurumda yönetici olarak prensibim budur. İş birliği, paylaşım ve birlikte çalışma bunlar önemlidir ve örgüt kültürünü de canlı tutan unsurlardır diye düşünüyorum. Takım çalışmasıyla diğer insanların da kendilerini geliştirmelerine vesile oluyoruz. Bu şekilde insanları hem geliştirmeyi hem de mutlu etmeye yönelik takım çalışmaları yapıyoruz. Kimi öğretmenler takım çalışmasına istekli iken kimileri gönülsüz olabiliyor. Bu öğretmenleri de motive etmeye çalışıyoruz. Eğitimde motivasyon yöntemleri kullanmamız gerekebiliyor.” şeklinde görüş belirterek takım çalışmasının örgüt kültürü için çok önemli olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere Çorum Halk Eğitim merkezinde görevli olan yönetici ve öğretmenler takım çalışmasına gönüllü bir şekilde katılmaktalar ve bu durum örgüt kültürüne de yansımıştır. Özellikle sergi ve proje çalışmalarında ekip birliği bulunmaktadır. Kurum içerisinde personel arasında dayanışma bulunmaktadır ve herkes üzerine düşen görevi yerine getirmektedir.

Altıncı araştırma sorusunu (alt problem) ilişkin bulgular

Çalışma grubun yer alan yönetici ve öğretmenlere “Okulunuzda karşılaştığınız problemlerin çözümünde hangi yöntemleri kullanırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8: Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
İletişim	Y1, Y2, Y3, Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	9
Resmi yollara başvurma	Y3, Ö1, Ö4, Ö5, Ö7	5
Bireysel çözümler	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7	4
Uzman kişiyle görüşme	Y1, Ö3, Ö7	3
Personelin çeşitli kurumlara yönlendirilmesi	Y1	1

Tablo incelendiğinde okulda karşılaşılan problemlerin çözümünde yönetici ve öğretmenler iletişim(N=9), resmi yollara başvurma(N=5), bireysel çözümler(N=4), uzman kişiyle görüşme(N=9), personelin çeşitli kurumlara yönlendirilmesi(N=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Y1:” İlk önce yaptığımız şey konuyla ilgili olan kişiye soruyoruz, ilk önce iletişimi gerçekleştiriyoruz sonra problem yaşanan olayla ve kişiyle ilgili dinleme yoluna geçiyoruz ondan sonraki aşamada çözüm yoluyla ilgili çalışmaya giriyoruz ama bu işin ehli olan kişilerle görüşüyoruz. Gerekirse rehberlik araştırma merkezine yönlendiriyoruz gerekirse o işteki diğer paydaşlarımızdan diğer kamu kuruluşlarındaki kişilerle irtibata geçerek o işi çözmeye çalışıyoruz.” şeklinde görüş belirterek sorunların çözümünde iletişim ,uzman kişiden yararlanmanın ve personelin çeşitli kurumlara yönlendirmenin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılardan Ö6:” Kurum içerisinde karşılaştığım bir problemi öncelikle kendim çözerim, meslektaşlarımla çözebileceğim bir sorunsu onlarla çözerim. Çözemediğimiz bir konuya idarecilerimiz ile iletişime geçeriz ve onların çözmesini bekleriz.” şeklinde görüş belirterek problemlere öncelikle bireysel açıdan yaklaştığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö5:” Tabii ki silsileyi takip ederim, müdür yardımcıyla çözebileceğim bir konuya onunla konuşurum, önceliğim iletişimdir. İlk başta üst yönetime gitmem öncelik sorunları çözmeye çalışırım. Eğer üst yönetim çözemezse daha ileri gidebilirim. Bürokrasiyi takip ederek yüz yüze iletişime önem veririm. Mesajlaşmayı tasvip etmem, çünkü beden dilinin iletişimde önemli olduğunu biliyorum.” şeklinde görüş belirterek sorunların çözümünde yüz yüze iletişime önem vermiş ve resmi yollara başvurmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Elde edilen veriler yorumlandığında yönetici ve öğretmenler sorunların çözümünde ilk önce iletişimi kullanarak sorunun kaynağını öğrenmektedirler. Özellikle öğretmenler resmi yolları takip etmek koşuluyla sorunlarını ilgili müdür yardımcısıyla konuşarak çözmektedirler ayrıca konuyla ilgili deneyimi olan uzman kişilerden yardım almaktadırlar. Sorunların çözümüne bireysel yaklaşımlarında olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlere “Okulunuzda meydana gelen sorunların çözümünde birlikte problem çözme becerisi ne kadar uygulanmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9: Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Cevaplar	Katılımcılar	N
Birlikte problem çözme yeterliliği üst düzeydedir	Y1, Y2, Y3, Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	8
Önce bireysel daha sonra kurumsal çözümler	Ö3, Ö2,	2
Bireysel çözümler	Ö5	1

Tablo incelendiğinde okulda meydana gelen problemlerin çözümünde birlikte problem çözme becerisinin uygulanmasıyla ilgili olarak yönetici ve öğretmenler birlikte problem çözme yeterliliği üst düzeydedir (N=8), önce bireysel daha sonra kurumsal çözümler (N=2), bireysel çözümler (N=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Y2:” Tabii ki birlikte sorun çözme uygulanıyor. Biz bir kurumuz. Kurumlarda insanlar tek başına bir anlam ifade etmiyorlar. Biz birlikte varız. Sorun varsa biz bu sorunu birlikte üretiyoruz ve birlikte çözüyoruz. Bu anlamda idareciler öğretmenleri aşan ya da öğretmenleri ilgilendirmeyen bir problem olduğunda idareciler bir araya gelip çözmeye çalışıyor. Öğretmenleri ilgilendiren bir problem olduğunda yine iletişim çok önemli dedim ya öğretmenlerle tüm idareciler bir araya gelerek beyin fırtınası yöntemiyle probleme yönelik çözüm önerileri geliştiriliyor. Kurumu bütünsel olarak yönettiğimiz için sorunların da beraber ve bütünsel çözülmesi gerekiyor.” şeklinde görüş belirterek kurumlarda sorunların birlikte üretildiğine ve çözümlerin de birlikte üretilmesinin önemini vurgulamıştır.

Katılımcılarda Ö5:” Bu durumdan duruma değişiyor gözlemlerim o noktada. Bütünsel yaklaşıma pek gidilmiyor, çoğunlukla bireyselle gidiliyor. Bir de burada sınıflama var. İdari sınıf ve öğretmen sınıfı diye kategorik bir ayrım var. Öğretmeler arasında da bir gruplama var. Daha çok bireysel çözümlere gidilmeye çalışılıyor. Zaman zaman yönetmelikler kişilere göre göz ardı edilebiliyor.” şeklinde görüş belirterek sorunların çözümüne bireysel yaklaşıldığını ve yönetim açısından ayrımların olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö3:” Problemi çözmek istiyorsak bu istekli olmamıza bağlıdır. Bana göre problemi tanımlarsak problemin büyümemesi gerekiyor. Olayların çözümüne öncelikle bireysel bakılıyor ama çözüm odaklı olmak istersek problemi kişisel bir problem olarak algılamamalıyız. Önemli olan problem çözümlerine kurumsal bakabilmek. Genelde olayların bir yönüne odaklanılıyor. Kurumsal problemlere yöneticileri güzel yaklaşıyorlar ve çözüm odaklı davranıyorlar. Çalışanlar problemlere bireysel bakarken yöneticiler kurumsal bakıyorlar.” şeklinde görüş belirterek kurum içindeki problemlere önce bireysel yaklaşıldığını fakat çözüm odaklı olmak için problemlere kurumsal açıdan bakmanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Bu verilerden yola çıkarsak yönetici ve öğretmenlere göre okulda birlikte problem çözme becerisi büyük ölçüde uygulanmaktadır. Kimi öğretmenlere göre problemlere bireysel açıdan yaklaşmış olsa bile düşünceler özgürce ifade ediliyor ve problemler çalışanların ortak katılım ile çözüme ulaştırılıyor yorumu yapılabilir.

SONUÇ

Bu çalışma halk eğitimi merkezlerinin öğrenen örgüt olabilme kapasitelerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi adına yapılmıştır. Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu çalışmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için bakanlığın mesleki gelişim seminerlerinden yararlandığı, kurum içerisinde eğitsel seminer ve kursların düzenlendiği, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı, kurumsal projelerin gerçekleştirildiği ve önemli günlerde gerçekleştirilen sergilerin düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen örgütlerin en temel özelliklerinden birisi de kurum çalışanlarını öğrenmeye yönlendirmektir. Bu kapsamda kurumda hizmet içi eğitim faaliyetleri, kurumsal yapının değişimi (geri dönüşüm kütüphanesinin açılması), kurumsal proje ve sergilerin düzenlendiği ortaya çıkmıştır. Kimi öğretmenlere göre de kurul toplantılarının çok faydalı olduğu görülmektedir. Kimi öğretmenler de kendilerini bireysel olarak geliştirdiklerini ve kurumca düzenlenen herhangi bir faaliyetin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilere göre kurumda demokratik bir ortam vardır. Kararlar ortak katılım yoluyla alınmakta ve farklı bakış açıları önemsenip değerlendirilmektedir. Öğretmenler düşüncelerine kurum içinde değer verildiğini ve farklı düşüncelere saygı duyulduğunu belirtmişlerdir. Okul vizyonu hakkında bilgi sahibi olan öğretmen sayısı az olsa da yönetici ve öğretmenler kurum vizyonu ile ilgili fikirlerini ifade etmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler okul vizyonunu bireylere geleceğe yönelik meslek kazandırmak, her yaşa ve herkese eğitim, yeniliğe ve teknolojiye açık, öğrenmeyi destekleyen bireyler yetiştirmek, bireylerin geleceğe yönelik ihtiyaçlarını karşılamak, kurumsal tanıtımı arttırmak ve kaliteyi yakalamak, topluma yararlı, kendini iyi ifade eden ve özgüven sahibi bireyler yetiştirmek, Türk kültürünü halk benimsetmek şeklinde ifade etmişlerdir. Okul vizyonu hem yöneticiler ve hem de öğretmenler tarafından benimsenmiş olup yönetici ve öğretmenler okul vizyonuna gerekli katkıyı sağlamaktadırlar. Öğretmenler kendilerini bireysel olarak geliştirerek kurum vizyonuna katkı sağlıyorlar, yöneticilere de kurum vizyonunu gerçekleştirmek adına çalışanlarına destek olmaktadır. Yönetici ve öğretmenlere göre kurumda takım çalışması ve ekip ruhu vardır. Yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kurum çalışanlarının takım çalışmasına katılımı üst düzeydedir.

Okul içinde meydana gelen problemlerin çözümünde yönetici ve öğretmenler öncelik olarak iletişimi kullandıkları daha sonra da resmi yollara başvurdukları tespit edilmiştir. Kurumda çalışan kimi öğretmenlerin de problemlerin çözümüne bireysel yaklaştıkları görülmektedir. Okulda meydana gelen problemlerin çözümünde birlikte problem çözme becerisi büyük ölçüde uygulanmaktadır. Kimi öğretmenlere göre de sorunlara önce bireysel daha sonra da kurumsal yaklaşıldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için bakanlığın mesleki gelişim seminerlerinden yararlandığı, kurum içerisinde eğitsel seminer ve kursların düzenlendiği, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı, kurumsal projelerin gerçekleştirildiği ve önemli günlerde gerçekleştirilen sergilerin düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Güzelgörür (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerine, kurslara ve seminerlere katıldıkları ifade edilmiştir. Güzelgörür 'ün araştırma sonuçları ile bu çalışmadaki yönetici ve öğretmen görüşleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Araştırmamıza katılan yönetici ve öğretmenlere göre kurumda takım çalışması ve ekip ruhu vardır. Yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kurum çalışanlarının takım çalışmasına katılımı üst düzeydedir. Tepeci (2005) tarafından yapılan çalışmada örgütsel öğrenmenin en kolay yolunun ekip öğrenmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız çalışmadaki yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okulda takım çalışması vardır ve herkes birbirinden öğrenmektedir. Bu durum Tepeci'nin yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğrenen örgütlerin en temel özelliklerinden birisi de kurum çalışanlarını öğrenmeye yönlendirmektir. Bu kapsamda halk eğitimi merkezinde hizmet içi eğitim faaliyetleri, kurumsal yapının değişimi (geri dönüşüm kütüphanesinin açılması), kurumsal proje ve sergilerin düzenlendiği ortaya çıkmıştır. Tetik (2021) tarafından yapılan çalışmada eğitim örgütlerinin başarılı olmasının yolu hayat boyu öğrenmeye açık olmaları ve sürekli öğrenme kabiliyetlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Araştırmaya konu olan halk eğitimi merkezinde çalışanların sürekli öğrenmesine yönelik etkinlikler düzenlemekte ve hayat boyu öğrenmeye dönük vizyonu olduğu için Tetik'in araştırma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere göre kurumda demokratik bir ortam vardır. Kararlar ortak katılım yoluyla alınmakta ve farklı bakış açıları önemsenip değerlendirilmektedir. Öğretmenler düşüncelerine kurum içinde değer verildiğini ve farklı düşüncelere saygı duyulduğunu belirtmişlerdir. Banoğlu(2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim maddesi sorulmuş ve yüksek ortalama sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle araştırma sonuçlarımız ile Banoğlu'nun yaptığı araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu durum öğrenen örgütlerde fikirlere değer verildiğini ve farklı bakış açılarının önemsendiğini ortaya koymaktadır. Okul vizyonundan çok az sayıda bilgisi olmayan öğretmen olsa da yönetici ve öğretmenler kurum vizyonu ile ilgili fikirlerini ifade etmişlerdir. Boztepe (2007) tarafından yapılan çalışmada mesleki-teknik okullarında paylaşılan vizyonun kısmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar araştırma sonuçlarımız Boztepe'nin araştırma sonuçlarıyla örtüşmesine de Çorum Halk Eğitim merkezindeki yönetici ve öğretmenlerce kurumun vizyonu hakkında bilgi sahibidirler ve vizyonu hayata geçirmek adına gerekli katkıyı sağlamaktadırlar. Araştırmamızın sonuçlarına göre kurumda çalışan kimi öğretmenlerin de problemlerin çözümüne bireysel yaklaştıkları görülmektedir. Okulda meydana gelen problemlerin çözümünde birlikte problem çözme becerisi büyük ölçüde uygulanmaktadır. Kimi öğretmenlere göre de sorunlara önce bireysel daha sonra da kurumsal yaklaşıldığı tespit edilmiştir. Banoğlu(2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bireysel sorunlara odaklanılmasında dolayı sisteme bütünsel bakmayı güçleştirdiğini ifade etmiştir. Her ne kadar çalışmamızda olaylara bireysel bakan öğretmenler olsa da çoğunluk görüşe göre problemler bütünsel çözülmektedir. Çalışmamız Banoğlu'nun elde ettiği bulgularla uyusmamaktadır. Öğrenen örgütlerde görev alan bireyler olaylara bütünsel bakarlar.

ÖNERİLER

Eyleme ve uygulama yönelik öneriler

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim seviyeleri lisans düzeyindedir. Bu öğretmenler yüksek lisans yapmaları konusunda cesaretlendirilmelidir. Öğrenen okul kültürü oluşturabilmek için yönetici ve öğretmenlerin çeşitli dergi ve yayınları takip etmeleri gerekmektedir. Okul vizyonu hakkında bilgi sahibi olamayan öğretmenler olduğu için okul vizyonu belirlenirken öğretmen görüşlerine başvurulabilir. Kurum içerisinde kendini kuruma ait hissetmeyen öğretmenler için kurum aidiyetini geliştirecek etkinlikler ve çalışmalar yapılabilir. Öğretmenleri sürekli öğrenmeye yönlentecek etkinliklerden haberdar edebilmek için etkili iletişim yolları kullanılmalıdır. Okulda yaşanan problemlerin çözümünde farklı uygulamaların yapıldığına dair olan algıyı kırmak adına teoride ve uygulamalarda birlik sağlanmalıdır.

Literatür çalışmalarına yönelik öneriler

Bu çalışmada öğrenen örgüt özelliklerini belirlemek adına yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Eğitim kurumlarında görev alan genel hizmetler ve teknik sınıftaki çalışanların da görüşüne başvurularak araştırmanın çerçevesi genişletilebilir. Bu araştırma yaygın eğitim kurumlarında halk eğitimi merkezlerine uygulanmıştır. Yaygın eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezlerinin de öğrenen örgüt olma özellikleri araştırılabilir. Kurumların

öğrenen örgüt olma özellikleri öğrenen örgüt ölçeği kullanılarak nicel çalışmalar yapılabilir. Kurumların öğrenen örgüt olmasına etki eden çeşitli faktörlerin incelenmesine yönelik nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Atak, M., Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 3(1), 63-70.
- Banoğlu, K.(2009).İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Bozan, H. (2020). Özel okul yöneticilerinin okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.*
- Boztepe, C.(2007). Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi : Kütahya merkez ilçe örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*
- Çelen, N. (1999). Öğrenme Psikolojisi Kuramlar. (Birinci Basım). Ankara: İmge Yayıncılık,9-10.
- Demir,K. ve Elma,C.(Editörler).(2004).Öğrenen Örgütler,Ankara:Sandal Yayınları,22-23,25.
- Githuku, G. K., Kinyua, G., Muchemi,(2022) A. Learning Organization Culture and Firm Performance: A Review of Literature. *International Journal of Medical and Health Sciences Research*, 10(2),38-50.
- Güzelgörür, F.(2017). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.*
- Hübner, S. (1995). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 75(5), 148.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (36. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 108,210.
- Kılıç, F. (2009). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.*
- Mert, G. (2018). Örgütsel öğrenme. (Birinci Basım). İstanbul: Artıkel Yayıncılık,16,27-28.
- Samancı, O., Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Senge,P.M.(2004).Beşinci Disiplin.(Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları(Eserin orijinali 1990'da yayımlandı),12.
- Şimşek, Ş.(2010).Yönetim ve Organizasyon. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları,451.
- Tepeci, M. (2005). Ekiplerde öğrenme: Öğrenen örgütler olmanın anahtarı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-394.
- TETİK, S. (2021). Öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıklarına etkisi üzerine bir araştırma: Salihli örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 621-659.
- Uygur, A.(2011).Yönetim ve Organizasyon.(5.Basım).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık,222.
- Vural,A.B.Z,Coşkun,G.(2007).Örgüt Kültürü.(Birinci Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,93-98.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri .(10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık,41.

Uzamsal ve Tinsel (Üst)Gerçeklik Arasında: *İnsanlar ve İnsan Ne ile Yaşar?*'da Anlam Arayışı*

Between Spatial and Spiritual (Hyper)Reality: The Quest for Meaning in What Men Live By? and The Humans

ÖZET

Rus Edebiyatı'nın önde gelen isimlerinden birisi olan Lev Nikolayeviç Tolstoy, dünya genelindeki birçok yazar, düşünür ve aydın ile hayatın anlamını arama ve anlamsızlıklar içinde derin ruhsal çöküşlere maruz kalma kaderini yaşamıştır. Tolstoy, *Anna Karenina*'yı tam böyle bir süreçte kaleme almış ve dini hassasiyetlerinin artmaya başladığı dönemde *İnsan Ne ile Yaşar?* ile bu sorgulamayı tam anlamıyla zirveye taşımıştır. İnsanda ne var? İnsana ne verilmiştir? İnsan ne ile yaşar? şeklindeki üç soruya cevap arayan bir meleğin dünya üzerinde insanlar ile olan münasebetlerinden yola çıkarak oluşturulan hikâye insana dair mana arayışının en önemli eserlerinden birisi haline gelmiştir. Aynı arayış farklı eserlerde ve farklı biçimlerde devam etmiş ve birçok edebi eserin de merkezinde yer almaya devam etmiştir. Bu şekildeki romanlardan birinin yazarı olan Matt Haig'in *İnsanlar* adlı eseri de yine bir mana arayışı ve sorgulamanın kitabıdır. Vonnadorya adlı bir alemde dünyaya gelen bir yabancı (uzaylı) insanoğlunun matematik ile ilgili hayati bir formülün nihayete ermesine engel olmaya çalışır. İnsan kılığında dünyaya gelen bu uzaylı, dünyada geçirdiği zaman diliminde kurgusal olarak önemli olaylar yaşarken, aynı zamanda kendisini bir anlam arayışının da içinde bulur. Bu yönüyle de önemli bir neticeye varan bir arayış romanı kurgulanır. Söz konusu çalışma, bu gerçeklikten hareketle *İnsanlar*'ı bir anlam ve insanlığın özünü sorgulamaları ile ele almış ve Tolstoy'dan yola çıkılarak felsefi ve düşünsel arka planlarını da göz önüne alarak, *İnsan Ne ile Yaşar?* ile birlikte bir arayış romanı olarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tolstoy, *İnsan Ne ile Yaşar?*, Le Guin, Haig, İnsanlar, Anlam Arayışı.

ABSTRACT


As one of the leading names in Russian Literature, Leo Tolstoy has experienced the fate of searching for the meaning of life and drowning in meaninglessness with many writers, thinkers, and intellectuals all around the world. He wrote *Anna Karenina* in just a window of time and set forth his quest at a time when his religious orientation was high. He wrote *What Men Live By?* at a time when he was in the midst of such a pursuit. He searched for the meaning in *What Men Live By?* by trying to answer three questions: What is there in a man? What is not given to man? What does man live with? The story, created based on the relations of an angel seeking answers to these three questions on earth, has become one of the most notable works in the search for the meaning or quest of human beings. Haig's *The Humans* is a book, like Tolstoy's, about the quest for meaning and questioning the humankind. An alien and his senior management to whom he reports from a universe called Vonnadorya try to prevent humankind from finalizing a vital mathematical formula and solve a problem which is a particular concern for all the humankind. This alien comes to earth disguised as a human being, experiences important fictional events during his time on earth and, at the same time, finds himself in a search for meaning. In this respect, a novel about a quest that reaches an important conclusion is fictionalized. Based on this reality, this study examines *The Humans* in search of the meaning of life and essence of being a humankind. Moreover, this search is analyzed based upon the story of Tolstoy, taking into account the philosophical and intellectual background.

Keywords: Tolstoy, *What Men Live By*, Matt Haig, *The Humans*, Quest of Meaning

GİRİŞ

Rus Edebiyatı dendiğinde akla ilk gelen isimlerden birisi olan ve sadece bir yazar değil aynı zamanda filozof olarak da nitelendirilen Lev Nikolayeviç Tolstoy, geride bıraktığı eserler itibarıyla çok sayıda çalışma ve eleştiriye konu edilmiş bir isimdir. Zengin bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Tolstoy, varlıklı bir ailede doğmuş olmanın avantajını yaşamadan küçük yaşta babasız kalmıştır. Annesi ve babasını kaybettikten sonra akrabalarının yanında yetişen öksüz bir çocuk olarak hayata tutunmaya çalışan Tolstoy, edebiyat ile tanışmış ve küçük yaşta okuduğu büyük yazarların izinde giderek, önemli eserler vermiştir. Daha çok yoksul insanların arasında yetişmiş olmasının verdiği tecrübeleri, kırsal bölgelerde yaşayıp köylüler ile muhatap olmanın heybesinde yarattığı manevi zenginliği gençlik yıllarından itibaren yazıya dökmüş ve dünya edebiyatına mal olan eserlerinin temelini oluşturmuştur.

Gençlik dönemleri hem toplumsal hem de politik dönemlerin çalkantılı yıllarına tekabül eden Tolstoy, bu gençlik yıllarında orduda geçirdiği sürede de çeşitli olumsuzluklara, savaflara şahitlik etmiştir. Savaş tecrübesi ile birlikte

Ömer Aytaç Aykaç¹ 

How to Cite This Article

Aytaç, Ö. A. (2023). "Uzamsal ve Tinsel (Üst)Gerçeklik Arasında: İnsanlar ve İnsan Ne ile Yaşar?'da Anlam Arayışı", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2404-2413 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68718>

Arrival: 04 February 2023

Published: 28 March 2023

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

* Bu makale 9th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference'da sunulan İnsan Ne ile Yaşar?: *Mülksüzler ve İnsanlar*'da Anlam Arayışı adlı tebliğ geliştirilerek hazırlanmıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Van, Türkiye

Avrupa'yı da yakından tanıma şansına erişen Tolstoy, zaman içerisinde yazdıkları ile daha çok bilinen bir yazar haline gelmiştir. Giderek tanınan bir şahsiyet haline gelen ve önemli kesimlerce bilinmeye başlayan bir isme dönüşen bir yazar olan Tolstoy, buna rağmen hem zenginlik hem de görkemlilik ile karakterize edilen yaşamı çok fazla benimsemeyen ve bunu yansıtmak istemeyen bir tavır ortaya koymuştur. Çok fazla bilinir ve tanınır olmaktan sıkılıp bir köyde okul kurmuş ve orada yaşamaya başlamış olan Tolstoy, kalabalıklardan uzak olma girişimini hayata geçirmesine rağmen bir türlü istediği düzeni ve dinginliği kuramamıştır. Dönem dönem yaşadığı bezginliklerden dolayı farklı arayışlara da yönelmiş ve bu arayışı ömrü boyunca hep devam etmiştir. İşte bu eğilimlerden birisi mânâ arayışı şeklindedir. Yaşadığı olumsuzluklar ve ruhsal sıkıntılar neticesinde bir dönem din ile ilgili kavramların üzerine eğilmiş ve din üzerine kafa yormuştur. Dönemin diğer politik şahsiyetlerinin aksine Dostoyevski ile birlikte Tolstoy, bilgesel yönü ağır basan, büyük Rus yazarlar olarak anılan isimlerin başında gelmektedir.

Tolstoy ile birlikte bu yönde olumlu yakıştırmalara mazhar olan Dostoyevski'nin onun kült haline gelen eserlerinden olan *Anna Karenina*'dan söz ederken; "*Anna Karenina bir sanat eseri olarak katıksız bir mükemmelliktir. Günümüzün hiçbir Avrupalı kurgu eseri onun yanına bile yaklaşamaz.*" (Dostoyevski, b.t.) şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Özel olarak Dostoyevski'den alıntılanan bu yorumdan bağımsız olarak da yapılacak her tür değerlendirmede Tolstoy'un söz konusu eserinin edebiyat tarihinde önemli yeri olan sayılı eserlerden birisi olduğu ifade edilir. Hatta, *Anna Karenina*, sahip olduğu derinliğe ve manevi yoğunluk ile kitabın yazarı olan Tolstoy'un kitabı yayınladıktan sonraki dönemde ciddi bir iz bırakmıştır. Dostoyevski'nin Tolstoy'u çok ayrı bir yere taşıyan yakıştırmayı yaptığı *Anna Karenina*, yazarının ortaya koyduğu bir eser olmasının yanında yaşadığı ve yaşayacağı derin bir travmanın da sebebidir. Hatta, Tolstoy'un eseri yazarken yaşadığı büyük çöküntülerden birisi de şu şekilde anlatılır:

Usta yazar bu romanı yazarken saatlerce odasına kapanır ve öyle yazardı. Öyle ki hizmetçisine zorunlu bir neden olmadıkça kendisini rahatsız etmemesini söylerdi. Hizmetçi de Tolstoy'un yemeğini kapıya bıraktıktan sonra kapıya bir defa vuru ve giderdi. Sürekli böyle devam eden hizmetçi aradan birkaç gün geçtikten sonra yemeğin yenilmediğini görür. Bunun üzerine kapıya vurur ama içeriden en ufak bir ses dahi yoktur. Telaşlanan hizmetçi komşulara, yakın arkadaşlara haber verir ve hemen gelip yardım etmelerini isteyince gerçek ortaya çıkar. Eve gelenler kapıyı açarlar ve büyük yazarı cenin pozisyonunda yerde yatarak ağladığını görünce büyük bir şaşkınlık yaşarlar. Neden böyle ağladığına anlam veremeyenler Tolstoy'a bunun sebebini sorunca ünlü yazarın ağzından şu sözler dökülür: *Anna Karenina öldü.* (Giresun-Eğitim, 2023)

Bu eserin yayınlanmasının akabinde Tolstoy yeniden ciddi bir ruhsal sıkıntı içine düşmüştür. *Anna Karenina*'yı yazdıktan sonra içine düştüğü derin yalnızlıktan sonra dine yönelen Rus Edebiyatı'nın en önemli ismi Lev Tolstoy, bu yönelişi bazı eserlerinde net bir şekilde görünür kılmıştır. Bu görüş, ona dair birçok değerlendirmede de net bir şekilde ifade edilmiştir:

Tolstoy'un edebi eserleri, onun dini dünya görüşünden ayrılamaz, onun sözlü simgeleridir. Tolstoy için sanat da çok ciddi bir olaydı. Gerçekten de kurgusu, yalnızca ahlaki değerlerin açıkça ifade edildiği bir dünyayı değil, aynı zamanda ilahi olanın ikamet ettiği görülen bir dünyayı temsil eder. Anlatıları, aşka ilahi çağrıyı ve insanın bu çağrıya verdiği yanıtı anlatır. Ancak Tolstoy'un eserlerine pek bu şekilde bakılmamıştır. (Gustafson, 1986, s. XII)

Tolstoy, bu bilgesel ve spiritüel yönelimini hikayelerden birisine kitabıyla aynı ismi vererek *İnsan Ne ile Yaşar?*'da okuyucuya doğrudan sunmuştur. Söz konusu bu hikâyenin hem başlığını hem de özünü oluşturan eserde Tolstoy din ve edebiyatı bir araya getiren bir anlatı kaleme almıştır. Tolstoy, hikâyesinde gökyüzünden dünyaya inen bir meleğin insanoğlunun özünde var olanı keşfetmesini anlatılır. Mihail adındaki melekten tanrı yeni doğum yapmış bir kadının canını almasını ister. Fakat melek kadının ikiz bebeklerine ve çaresizliğine acıdığı için kadını öldüremez. Mazereti tanrı katından kabul görmez ve görevini yerine getirmesi için tekrar yeryüzüne inmesi ve bu görevini tamamlaması emredilir. Önce görevini yerine getirir, ardından cezasını çekmek üzere-çırılçıplak bir şekilde yeryüzüne savrulur. Mihail'e dünyada bir vazife olarak bazı sorulara da cevap bulması emredilir: *İnsanda ne var? İnsana ne verilmemiştir? İnsan ne ile yaşar?* sorularına cevap aramak için yola koyulur. Yeryüzüne indiğinde pejmürde ve biçare bir haldedir ve o anda yoksul ve perişan haldeki Semyon adında bir adam ile karşılaşır. Bir ayakkabı tamircisi olan Semyon bu yoksulun haline dayanamaz. Semyon'un kendisi de yoksuldur. Ayakkabı tamirciliği yapar ama bu iş onu ve ailesini geçindirebilecek bir iş değildir. Öyle ki karı-koca aynı palto ile koca kışı geçirmek zorunda kalır, çoğu zaman geçinemez hale düşerler. Bu yoksulluğa ve karısının itiraz edeceğini bilmesine rağmen bu kimsesize paltosunu giydirir ve evine götürür. Uzun bir zaman dilimi boyunca aile ile yaşar. Onların açlığına ve susuzluğuna ortak olur. Beraber para kazanmaya çalışırlar. Düzlüğe çıkmadan ama açlıktan da ölmeden ailenin yeni bireyi ile birlikte bir hayat sürerler. Melek Mihail bu süre zarfında çalışır, üretir ve aileye katkı da sunar. Yıllar içinde yalnız aileden birisi olmakla kalmaz aynı zamanda ustası Semyon'dan daha ehil bir usta olur. Altı yıllık zaman diliminde durmadan, sıkılmadan çalışır. Sunduğu katkı mutlu ettiği kadar endişe de yaratmaya başlar. Haliyle, onun kaybedeceğini, onun olmadığı bir çalışma süreci düşünmek Semyon'da ciddi bir endişe yaratır:

Bir yıl, iki yıl derken, Mihail tam altı yıldır, Semyon'un yanında yaşıyordu. Eskiden olduğu gibi yaşayıp gidiyordu. Hiçbir yere gitmiyor, gereksiz konuşmuyor ve sadece iki kez gülümsemişti: İlki yemeğe buyur edildiğinde Semyon'un karısına, diğeri de beye. Semyon çalışanından şikayetçi değildi. Artık ona nereden geldiğini sormuyordu; sadece Mihail'in onu terk etmesinden korkuyordu. (Tolstoy, 2021, s. 37)

Öğrenme, zorluk çekme ve ibretler alma ile geçen altı yılın sonunda melek Mihail'in beklediği o an gelir çatar. İnsanlar arasına üç soruya cevap bulmak üzere dünyaya gönderilen melek, tam altı yıl Semyon ve ailesiyle yaşadıkdan sonra vaktin geldiğini anlar anlamaz harekete geçer:

Semyon yanına gitti ve "Ne yapıyorsun sen Mihail!" dedi. Mihail sedirden kalktı, elindeki işini bıraktı, önlüğünü çıkardı, ev sahibiyle karısını selamladı ve şöyle dedi: "Bağışlayın ev sahiplerim. Tanrı beni bağışladı. Siz de bağışlayın." Ev sahipleri Mihail'den bir ışık yükseldiğini gördüler. Semyon kalktı, Mihail'e eğilip selam verdi ve ona şöyle dedi: "Senin sıradan bir insan olmadığını görüyorum Mihail, seni tutamam, sana soru soramam. (45)

Mihail'in bir insan olmadığı, ruhani bir varlık olduğu anlaşılmıştır. Semyon ve ailesi bir anlamda bir imtihanın içinde yer aldıklarını anlamış ve bu mucizeyi hem şaşkınlık hem de ibretle karşılamışlardır. En nihayetinde hikâyeye konu edilen melek de affedilmesini sağlayan ve tanrının öğrenmesini emrettiği üç sorunun cevabına ulaşmıştır. Melek, dünyaya geliş sebebinin, sorulara aradığı cevapları ve bu cevaplara nasıl eriştiğini Semyon ve ailesine örneklerle anlatır.

İnsanlarda sevgi olduğunu öğrendim. Tanrının bana vaat ettiklerini keşfetmeye başladığı için ferahladım ve ilk kez güldüm. Sizin yanınızda yaşamaya başladım ve bir yıl geçirdim. Bir adam bir yıl dayanacak, bozulmayacak sökülmeyecek çizme sipariş etmeye geldi. Ona baktım ve omuzunda, arkadaşım ölüm meleğini gördüm. Benden başka kimse bu meleği görmüyordu, ama ben onu tanıyor ve onun güneş batmadan zengin adamın ruhunu alacağını biliyordum. 'Adam kendine bir yıllık sipariş veriyor oysa akşama kadar hayatta kalıp kalmayacağını bilmiyor' diye düşündüm. Tanrı'nın insanlara neyin verilmediği' olan diğer emrini hatırladım. İnsanlarda ne olduğunu biliyordum. Şimdi de insanlara neyin verilmediğini öğrendim. İnsanlara kendi bedeni için gerekenin ne olduğunu bilmesi verilmemişti. İkinci kez güldüm. (51)

Meleğin öğrendiği son cevap kitaba da ismini veren soruya bulduğu cevaptır: İnsan ne ile yaşar? İnsanın sevgi ile yaşadığını Mihail melek örnekle anlatır. Canını almaya kıyamadığı annenin öldükten sonra dünyada kalan kızlarını hatırlar. Bir keresinde ayakkabı tamir ederken kucığında yetim kalan o ikiz kızla geldiğini söyler. Bu olayı anlatırken, "*Kadın yabancı çocuklar için üzülüp ağladığında, onda Tanrı'yı gördüm ve insanların neyle yaşadığını anladım.*" (51) diyerek ikiz çocukların annesiz kaldığını ama başka bir anne tarafından bakılmalarına rağmen sevgisiz kalmadığını gördüğünü anlatır. Bu da sevgi ile ilgili gördüğü ve aldığı ikinci cevaptır. En nihayetinde 'İnsan neyle yaşar?' sorusu, tüm yaşanmışlıklar bir araya getirilerek, 'İnsan sevgiyle yaşar.' şeklinde cevap bulur. Bu mesajı bir kez daha yenilenir ve aileye de bir anlamda tebliğ edilmiş olur. Mihail, görevini tamamlamış olarak gökyüzüne çekilir, Semyon ve ailesi de kaldığı yerden yaşamlarına devam eder.

İNSANLIK VE İNSANLAR'DA ARAYIŞ

Tolstoy'un 1885'te yazdığı eser, söz konusu bu çalışmada kendisinden yüzlerce yıl sonra kaleme alınan bir eser ile benzer bir tema bağlamında ele alınmıştır. Matt Haig'in *İnsanlar* adlı romanı Tolstoy ile ortak sonuca varan bir eser olarak yorumlanabilir. Çok farklı dönemlerden iki ayrı eser ile bağlantıyı kuran şey insanın farklı tür ve yazarların kurgularındaki 'mânâ' arayışıdır. Fakat buradaki bağlantıyı salt bu arayış veya kavrayış üzerinden okumak yerine Tolstoy'dan Pisagor'a doğru bir yolculuğa çıkmak net bir idrak oluşturabilir. Bir anlamda Tolstoy ve Pisagor'un kendileri ile özdeşleşen felsefeleriyle örgülenen iki ayrı eserin birlikteliği bu şekilde sağlanmış olacaktır.

Pisagor, büyük bir kesim tarafından sadece matematik denildiğinde akla gelir ve Pisagor Teoremi ile hatırlanır. Oysaki, Pisagor bildiğimizin ve düşündüğümüzün çok ötesine, dünyanın bugün bile konuştuğu ve tartıştığı birçok kavram ve düşünce üzerine kafa yormuş ve kavramlar yaratmış bir filozoftur. Hatta dünyada filozof kelimesini kendisi için kullanan ilk isim olduğu kabul edilir. Bunun altında da bir kibir değil bir mütevazılık yattığına dair kabuller vardır. Çünkü Pisagor'a göre mutlak bilgi ve mutlak güç yaratıcıda ve tek kişide vardır. Bu mevcudiyetin tek sahibi tekliğin simgesi olan tanrıdır. Pisagor bunu asla inkâr edilemez bir doğru ve kurala dönüştürür. Okulunun ve düşüncesinin temelinde konumlandırır. Bu temeli sayısız denli formül, hesap ve çözüm ile güçlendirir. Kurduğu matematik okulunda sayılar, hesaplar ve teklik-çokluk hesabı yapan Pisagor'un düşünceleri o kadar öteye gider ki bu okuldaki öğretiler adeta bir dine dönüşür. Bu durum Pisagor'u da ürüküten bir boyuta varınca kendisini bilge olarak tanıtır. Fakat o bu adlandırmayı doğru bulmaz, bilge olarak çağırılmasının tanrıya şirk koşmak olduğunu düşünür ve kendisini bilgiyi arayan, bilgiyi isteyen kişi manasına gelen filozof olarak tanıtır. Matematiksel sistemler dışında, Pisagor müziği oluşturan ilk nota sistemlerinin de öncüsü olmuştur. Müzik sistemini sayılarla ilintilendirmiş ve sesleri notalandırmış, vejeteryan beslenmeyi öngören düşünceye öncülük etmiş ve reenkarnasyon gibi konularda fikir yürütmüştür. Bunun gibi birçok keşif ve icat Pisagor'un ortaya koyduğu öncül ve önermeler ile ilintilidir.

Öte yandan Pisagor'dan Matt Haig'e geçişi mümkün kılan *İnsanlar*, Pisagor'un kendi düşünsel ve akademik alanının dışına çıkması kadar tuhaf sayılabilir. Şöyle ki, Matt Haig *İnsanlar* adlı kitabını kişisel olarak bu anlamda hiçbir beyanat ortaya koymamasına rağmen tamamıyla bu filozoftan ve düşüncelerinden yola çıkarak kaleme almıştır. Bu kişisel bir beyanat olmasa da uygulamadaki ve anlatımdaki benzeşimler ile net bir şekilde anlaşılabilir. Son dönemin en çok okunan romancıları arasında yer alan İngiliz romancı Matt Haig'in *İnsanlar* adlı eseri bu özelliğinin yanında Tolstoy'un eseri gibi bir arayış ve kavrayışın romanıdır ve bunu felsefe aracılığı ve Pisagor öncülüğünde hayata geçirir. Bu kurgunun hikayesi ise şöyledir: Uzaylılar tarafından dünyaya gönderilen bir varlık insanlığın önemli bir buluşunu sona erdirmek ve insanlığın önemli bir esrarı çözmesini engellemek ister. İnsan kılığında dünyaya gelen bir uzaylı, dünyada geçirdiği süre sonrasında farkında olmadan insanı insan yapan değerleri keşfeder.

İnsanlar, Vonnadorya adında bir gezegenden gelen ve dünyada bir matematiksel sorunun (Pisagor'un teoremine atıf olarak sunulur) çözüldüğünü bilen uzaylıların bu çözüme ulaşmaları öldürme arayışı ile başlar. Pisagor'dan başlayarak yapılan hesaplamaların neticesinde insanların dünyada asal sayıların şifresini çözmüş olduğu ve olmaz denilen bilimsel gelişmelere yakın olduğu ifade edilir. Bu bilinir hale gelince farklı gezegende bir endişe oluşur çünkü uzaylılar bu çözüme çok önceden varmış ve ışık hızıyla yolculuk başta olmak üzere birçok aşamayı çoktan geçmişlerdir. Ama insanoğlunun kötü niyetli olduğu ve bu buluşun dünyanın sonunu getireceği düşünülür; haliyle buna engel olunmaya çalışılır. Öncelikle problemi çözen Prof. Andrew Martin adındaki bilimadamı öldürülür (nasıl bir ölüm yaşadığı paylaşılmaz, okurun bildiği sadece ortadan kaybolduğudur), uzaylı onunla aynı bedene geçirilir ve ardından çözümü bilen birileri olup olmadığı araştırılır. Yerine geçtiği Andrew'i yavaş yavaş tanımaya çalışan ve onun ailesi ile yaşayan uzaylı bir gerçek daha öğrenir. Andrew çözüme ulaştığını bir başka profesör meslektaşısı ile de paylaşmıştır. Haliyle bu arkadaşı da hedefe alınır. Daha sonra da diğer profesörün ailesi ile paylaşmış olması ihtimaline karşın Andrew'in karısı ve çocuğunu da öldürülmesi yönünde emir çıkar. Başlarda tam bir görev adamı olarak dünyaya gelen, acımasız ve duygusuz uzaylı bir zaman sonra (matematikçi profesörü öldürmesinden sonra) bir şeylerin daha fazla kişiyi öldürmesinin ve cinayetleri devam ettirmesinin önüne geçtiğini hissetmeye başlar. Bunu hissettikten sonra görevlerini yerine getirmede acele etmez hatta işlerini ağırdan almaya başlar. Aileyi öldürmek yerine bir diyalog süreci başlatır. Öldürmesi gerekenleri öldürmeyi erteler. Fakat üst gezegende bu rahatsızlık yaratır, gün geçtikçe baskılar artar. İnsanlar ile kurmaması gereken bir bağ kurar ve bir aile reisi rolüne bürünmeye başlar. Öldürülen Andrew'in evinde bir düzen kurup onun ailesiyle kurduğu duygusal ve ailesel bağın ötesinde bir bağ kurmaya başlar. Birkaç ikazdan sonra profesörün karısı ve çocuğunu öldüremeyince görevde başarısız olduğu ilan edilir. Yerine onunla aynı kılıkta, üçüncü bir uzaylı yine Prof. Andrew dünyaya gönderilir. İlk uzaylı bunu öğrenir ve kendisinin de devreden çıkarılacağını anlar. Bunu anlayınca ailenin safına geçer ve onları korumaya çalışır. Çetin bir mücadelenin ardından sonradan gelen uzaylıyı öldürür. Kendisini öteki alemle bağlayan güç ve iletişim kanalı olan sol kolundaki vericilerden kurtarır. Akabinde de bu kimliğinden tamamen sıyrılarak insana dönüşür ve dünyada kalmayı tercih eder. Kitabın sonunda insanoğluna dair onlarca gariplik ve tuhaflıktan bahsetmesine ve tüm kötülöklere rağmen insanın içinde bir 'sevgi' olduğunu fark eder ve ölümlülük gibi bir gerçeğe rağmen dünyada kalmak istemesini bu sebebe bağlar:

Önceden bir şeydim. Şimdi başka bir şeyim. Önceden bir canavardım ve şimdi farklı bir canavarım. Ölecek olan ve acıyı hisseden biriyim, ama aynı zamanda yaşayacak, belki bir gün mutluluğu bulacak biri. Çünkü artık mutluluk mümkün benim için. Çünkü mutluluk acının diğer yüzünde. (Haig, 2022, s. 251-252)

Simdyankina'ya göre (2019) insanlığın arayışı daimidir. İnsanlar ömürleri boyunca birden fazla kez ve durumda heyecan arayışı içerisine girer. Öte yandan geçici duygular olarak adlandırılan bu heyecanların peşinde koşarken birçok önemli duygu da es geçilebilmektedir. En nihayetinde insan olmanın kendine özgü zenginlikleri, güzellikleri de göz ardı edilen şeyler arasındadır. İnsanoğlunun alıştığı için gariptemediği fakat her bir detayı kıymetli olduğunu gösteren sayısız emare vardır. İşte kitapta bir anlamda uzaylı eliyle bu hatırlatılır. İnsanlığa özgü birçok duygu yeniden, bir uzaylının ilk kez keşfetmesi ile hatırlanır. Merkezde ise aşk ve sevgi vardır:

Uzaylıların gözünden insan olmanın nasıl bir şey olduğunu yeniden deneyimliyor ve türümüzün tuhaflığını farklı bir açıdan görüyoruz. Yeni Andrew Martin, insanoğlunu anlamak için bitmek tükenmek bilmeyen bir açıklıkla deneyim üstüne deneyim yaşıyor. Yavaş yavaş, başlangıçtaki önyargıları aşınmaya başlar ve sadece çocukların yapabildiği şekilde olaylarda güzellik bulur. Küçük şeylerdeki bu sessiz neşe, görünmez enerji dalgaları halinde ondan yayılır ve onu Andrew'un karısı ve oğluna yaklaştırmaya yardımcı olur. Kendisine ne olduğunu anlamadan önce, yeni ailesine âşık olur ve duyguları rasyonalize etmeden akışına bırakmanın getirdiği avantajları öğrenir. (Simdyankina, 2019)

Andrew insana özgü güzellikleri yakalarken, birçok davranışı, fiziksel özelliği, alışkanlığı ve eylemi de gariptemeyi sürdürür. İnsanların aleminde kısa zaman geçirdikten sonra onlara tavsiye verecek noktaya bile gelir. Kendi dünyası ile insanoğlunun yaşadığı dünya üzerinde geçirdiği zaman ve tecrübeleri bir araya getiren uzaylı, Matt Haig aracılığı ile doksan yedi maddelik bir tavsiye listesi sunar. 'Bir insana tavsiyeler' başlığı ile kendi ailesi ve etrafındaki insanlara uzaylı eliyle öneriler sunulur ki bunlardan özellikle de insan olma ve insandaki anlam arayışına katkı sunacak tarzdaki bazı tavsiyeler şu şekildedir:

- Yeteneklerin hakkında endişelenme. Sevme yeteneğin var. Bu yeter.
- Bazen kendin olmak için kendini unutman ve başka bir şey olman gerekir. Karakterin sabit bir şey değil. Ona ayak uydurabilmek için hareket etmelisin.
- Hiç doğmayabilirdin. Varlığın imkansıza yakın bir ihtimal. İmkansızı reddetmek kendini reddetmektir.
- Hiçbir kimsede hiçbir konuda tamamen haklı değildir. Hiçbir yerde.
- Hiçbir iki insanın ahlak anlayışı tamamıyla uyuşmaz. Zarar verecek kadar kesin olmadığı müddetçe farklılıkları kabul et.
- Aklını dinle. Kalbini dinle. İçgüdülerini dinle. Hatta, en iyisi emirler haricinde her şeyi dinle.
- Bildiyini düşünme. Düşündüğünü bil.
- Sen parçacıklarının toplamından fazlasın. Bu de epey bir toplam demek. (Haig, 2022, s. 261-266)

İNSANLIĞA ÖĞÜTLER

Doksan yedi maddelik tavsiyelerin en sonunda uzaylı, bir süre birlikte yaşadıkten sonra insan olmayı kendileriyle keşfettiği gerçek profesörün karısı ve oğlun için de birkaç tavsiye paylaşır. Dünyada kalıp onlarla yaşamayı seçtiği aileye derin bir bağlılık hisseden uzaylı, profesörün oğlu Gulliver Martin'e de şöyle seslenir: "*Sen iyi bir insansın Gulliver. Seni seviyorum. Bunu hiç unutma.*" (267)

Profesör Andrew'in oğlu Gulliver ile ilişkileri hiç iyi değildir. Profesör iş ve aile arasındaki dengeyi tutturamayan ve ailesi ile oğlunu anlayamayan birisi olarak tasvir edilir. Profesörün yerine geçen uzaylının ilk gördüğü şey ise özellikle oğlu ile çok zayıf bir ilişki içerisinde olduğudur. Oğlunu ihmal eden, onun yeteneklerinden bihaber olan ve duygularını anlamaktan uzak bir profesörün oğlu iken bambaşka bir baba ile tanışır. Babasının yerine geçen uzaylı ile başlarda bu soğuk ilişkiyi devam ettirir fakat daha sonra bu ilişki bambaşka bir hale evrilir. Çocuk ile yakın bir ilişki kurma mücadelesi veren ve ona tavsiye metninde sunduğu tarzda bir yaklaşım sergileyen uzaylının bu hali çocuğun dünyasında büyük değişiklikler yaratır. Duygunun ve sevginin olmadığı bir dünyadan gelip umutsuz bir çocuğun ruhunda gerçek sevgiyi bulan uzaylı bu nedenle de aile ile gerçek Profesör Andrew'den daha güzel bir ilişki kurmayı başarır. Uzaydan gelen ve profesörün yerine geçen yabancı, karısı Isobel ile gerçek mânâda duygusal bağ kuran, ideal bir koca profili çizen, müzik dinleyen, yemek yapmayı seven, oğlu ile ilgilenen bir karakterdir. Gulliver için de onu anlayan bir babadır. O yüzden, dünyada kalma kararından sonra gitmesini istemezler. Bu da kitabın son bölümünde bizzat Gulliver tarafından onunla paylaşılır. Aile ile uzun süre ayrı kaldıktan sonra bir kez daha görüştiklerinde aralarında şöyle bir diyalog geçer:

"Nasılsın?" diye sordum, karşımdaki sık sık rastladığım herhangi bir ahabımmış gibi.

"Eğer kastettiğin kendimi öldürmeye çalışmaksa, bunu yapmadım."

"Ya o? Annen nasıl?"

"Seni özlüyor."

"Beni mi? Yoksa babanı mı?"

"Seni. Bizimle ilgilenen sendin, o değil."

"Artık eski güçlerim yok. Çatıdan atlamaya kalkarsan muhtemelen ölürsün."

"Artık çatıdan atlamıyorum."

"İyi" dedim. "Bu büyük bir gelişme." (279)

Uzaylı ile tanışmadan önce kendini öldürmeye teşebbüs etmek üzere olan ve intihar planları yapan Gulliver, gördüğü ilgi sonrası bu eylemlerden vazgeçtiğini vurgulamıştır. Annesinin ise gerçek mânâdaki sevgiyi özlediğini ifade etmiş ve uzaylının babalarının yerine geçtiği süreçte gösterdiği ilgiyi hatırlatmıştır. Bu sözlerle de insanın arayışındaki özneye, gerçek sevgiye bir kez daha vurgu yapılmış olur. Aileye bu duyguları yaşatan şey ne ise, uzaylıya ölümsüzlüğü ve acısız bir hayatı bırakıp insan olmayı sağlayan da aynı şey olmuştur: İnsanın içindeki sevgi ve anlam. Bu kitabın farklı yerlerinde vurgulanmış ve uzaylının bazı şeyleri uzun uzun düşünmesine neden olmuştur. Bunlardan birisi öldürdüğü matematikçinin karısının kocasının ardından yaşadığı acıdır. Kocasını kaybeden kadının feryadı, onun ardından çektiği acı uzaylının hem aklen hem de duygusal olarak farklı şeyler yaşamasına sebep olur. Benzer olaylardan birisi de Isobel ile sokakta yürürken bir tartışma sonrası dayak yemesinin ardından gerçekleşir. Uzaylı ciddi bir dayak yedikten sonra şu ifadeleri paylaşır:

Sonra, hiçbir şey yoktu.

Karanlık vardı, bir de Hamlet.

Bu senin kocandı. Bir de ötekine bak.

Isobel'in feryadını duydum. Konuşmaya çalıştım ama kelimelere ulaşmak zordu. Şu iki kardeşin resmine bak.

Sirenin yükselip alçalan sesini duyuyor, benim için çaldığını biliyordum.

İşte şimdiki kocan, bozuk bir tohum gibi.

Uyandım, ambulanstaydım ve yanımda sadece o vardı. Yüzü gözlerimin dayanabildiği bir güneş misali hemen üzerimdeydi. Tanıştığımız gün yaptığı gibi ellerimi okşuyordu.

“Seni seviyorum.” Dedi.

Ve o an aşkın ne işe yaradığını anladım.

Aşk hayatta kalmâna yardım ediyordu.

Anlam aramayı da unutturuyordu. Aramayı bırakıp hayatı yaşıyordun. Aşk önemsedığın kişinin elini tutmak ve şimdiki zamanda yaşamaktı. (214)

Mekanik bir gezegenden ve her şeyin mekanik bir düzen içinde işlediği ve tinsel derinliğin minimum, mekanik ilerlemenin maksimum seviyede olduğu bir yaşamdan dünyaya gelen uzaylı yaşadıkları ile bir nevi Descartes'in uzun yıllar süren felsefi çıkarımlarını bir araya getirerek ulaştığı sonuca varır:

Descartes'in gözünde insan bedeni ince bir mekanik yapıydı. Ama insanın bedenden bağımsız davranabilen ruhu vardı bir de. Bedensel süreçler böyle bir özgürlüğe sahip değildir, kendi yasalarına uymak zorundadır. Ama akıl aracılığıyla düşündüğümüz şeyler bedende gerçekleşmez. Uzamsal gerçeklikten bağımsız olan ruhta gerçekleşir. (Gaarder, 1994, s. 274)

MATEMATİK VE İNSANLAR

Uzaylının zihninde tasarladığı ama bedeninde gerçekleştirilmeyi başaramadığı şeylerin başında yukarıda da hissettiği aşk duygusu vardır. Uzamsal gerçeklikten bağımsız ve ruhun derinliklerinde gerçekleşen bu mânâ tamamıyla insana özgü olan yeredir. Bunun sadece insana ait olduğu gerçeği de yine Descartes'in ısrarla vurguladığı düşüncelerin başında gelir. Descartes'in insanlar dışındaki varlıkların sadece uzamsal varlıklar olması insanın ise ruh gibi bir gerçeklik nedeniyle tinsel ve uzamsal gerçekliğin bir arada olduğunu ortaya koyduğu düşünce bu anlamda önemli bir dayanaktır. Hayvan ya da cansız bir nesne olmasa da uzaylı insan dışı bir varlık olarak dünyaya gelmiştir. İnsanın yaratılışına dair birçok şeyi yadırgaması, ruhsal ve duygusal duygulardan azade bir tavır ile dünyayı küçük görmesi onun da Descartes'in insan dışı varlıkları dahil ettiği kategoride yer almasına sebep olabilir. Fakat en nihayetinde bir öze dönüş ve insanlaşma süreci vardır. Bu süreci yaşarken ruhunu ve insanların yaratılışındaki mânâyı keşfeder. Bunu keşfetmek öyle kolay değildir. Zira insan ruhunun karmaşıklığı günümüz dünyasının bilgisayar programları ile karşılaştırılamayacak kadar karışık olduğu varılan yaygın görüşlerden birisidir. (275) Bunu keşfetmek için formülleri ya da mekanik bağlantıları bilmek yeterli olmaz. Gerekli olan şey insan ruhunun derinliklerine inebilmektir. Bu da insan olarak yaşamayı ve insanı insan yapmayı sağlayan değerleri fark etmeyi gerektirmektedir. Kitabın kahramanı bu anlamdaki bazı durumlara şahitlik eder. Bu yaşanmışlıkları onu bir uzaylı olmaktan çıkarır ve insan olma yolunda yoluna adeta bir kırmızı halı serer. Materyalist bir dünya olarak yorumlanabilecek ve Demokritos'un materyalist felsefesi ışığında ele alınabilecek bir yaşam biçiminden gelen uzaylı, birçok söylemi ile bu görüşü de destekler. Çünkü, Demokritos her şeyin temelinde bir atom olduğu ve tanrının bile atomlardan oluştuğu şeklinde bir görüşe sahiptir. Söz konusu filozof, Milet'li ve Elea'lı filozoflar gibi doğa sorunu üzerinde durmuş ve her şeyin temelinde olan şeyi, yani 'arkhe'yi, atom öğretisiyle temellendirmiş ve açıklamıştır. (Kayalı, 2022) Öte yandan *İnsanlar*'daki bu düşünce materyalist düşüncenin de biraz daha ötesinde, biraz da mekanik ile bağdaştırılabilecek tarzda bir düşüncedir. Bu da bizlere *İnsan Bir Makine* (1985) adlı eserinin müellifi/yazarı La Mettrie'i hatırlatır. Bu kitaptan hareketle geliştirilen düşünceler 17. ve 18. yüzyıllarda farklı örnekler ve yorumlarla daha da temellendirilir. Bu isimlerden birisi Fransız matematikçi Laplace olur:

Fransız matematikçi Laplace son derece mekanikçi bir yaklaşımı dile getirdi. Eğer herhangi bir zekâ bütün madde parçacıklarının belli bir andaki konumunu bilirse, hiçbir şey belirsiz kalmaz hem gelecek hem de geçmiş açıkça görebilirdi. Buradaki ana düşünce, gelecekte olacak her şeyin daha önceden belirlenmiş olduğudur. (Gaarder, 1994, s. 263)

Matematiksel bir formülün çözülmesine engel olma, çözen insanları da ortadan kaldırma şeklindeki bir kurguya sahip olan *İnsanlar*'da matematiksel yaklaşım ve hesaplamaların yaşamsal düzen içindeki dahli bir hayli fazladır. Uzaylının geldiği Vannadorya adlı gezegende asal sayılar ve Pisagor'dan bu yana konuşulan ve çözülemeyen birçok çözümsüz problem çözüme kavuşturulmuştur ve bu da insanların yukarıda belirtilen geçmiş ve gelecekte yolculuk benzeri göçünü mümkün kılmıştır. Bu anlamdaki rahatlıklardan birisini, uzaylı sosyal ağların farklılığı üzerinden şu şekilde anlatır:

Vannadorya'daki beyin senkronizasyonu teknolojisine ulaşamadığı için buradaki katılımcılar kolektif bir bilincin parçası olarak telepati kuramıyorlardı. Birbirlerinin rüyalarına girip dolaşmıyorlardı. Sosyal ağ dünyada bilinçsiz bir bilgisayarın başına oturup bir kahveye ihtiyacınız olmasıyla ilgili şeyler yazmak, başkalarının bir kahve ihtiyacı olmasıyla ilgili şeyler okumak, bu sırada kalkıp kahve yapmayı unutmak demektir çoğunlukla. Ne zamandır bekledikleri haber programıydı. Nihayet bütün haberler kendileriyle ilgiliydi. (Haig, 2022, s. 178)

Laplace'nin geçmiş ve gelecek arasında yolculuk etmek dediği hususa tam anlamıyla denk düşen bu geçişi yaşayan Vonnadoryalılar, madde ile ilgili tüm sırları çözmüş ve matematik ile bilimi çok farklı bir noktaya taşımışlardır. Hatta öyle sistemsel bir yaşam düzlemi içine girmişlerdir ki insanın normal bir hayat düzeni içerisinde yaptığı ve yaşadığı yıkanmak, dinlenmek, yemek yemek, çalışmak, özlemek, önemsemek veya başarısız olmak gibi eylemler bir nevi mental hastalık olarak görünür ve katatoni hali olarak yorumlanır. Çünkü bu insanların geldiği hayatlarda buna benzer hiçbir şey yoktur. Bunun yerine felsefenin de temelini oluşturan mantığın ağırlıklı olduğu bir yaşam düzeni hakimdir. Uzaylının “*Bizim geldiğimiz yer*” (94) diye başlayıp anlattığı Vannadorya şöyle tavsir edilir:

Bizim geldiğimiz yerde aşk ve nefret yoktur. Mantığın saflığı vardır bunların yerine. Bizim geldiğimiz yerde tutkudan doğan suçlar yoktur, çünkü tutku yoktur. Bizim geldiğimiz yerde pişmanlık yoktur, çünkü her eylem mantıklı bir gerekçeden doğar ve verili durumda mümkün olan en iyi sonuçla noktalanır. Bizim geldiğimiz yerde, üstün ve kapsamlı matematik bilgimiz sayesinde gelişen teknolojimiz yalnızca dev mesafeler kat edebilmemize değil, kendi biyolojik malzemelerimizi yeniden düzenlememize, yenilememize ve tazelememize de imkân tanıyor. (94)

Bu kadar çok mantık ve matematik sözü edilen eserde aslında bütün kurgunun yine bir filozof ve onun felsefesi üzerinde kurgulandığını fark etmek zor değildir. Sadece düşünsel arka planında değil satır aralarında da söz edilen Pisagor ve onun matematiksel yaklaşımı aslında bu eserin tam merkezinde yer almaktadır. Hikâyede Riemann hipotezine dair bazı açıklamalar, asal sayılar, Giorgi Prelman'a ve Fermi'ye bazı atıflar da vardır. (Bultheel, 2021, s. 10) Yani en merkezde Pisagor teoremi ile tanınan ve bilinen Pisagor vardır. Bu hususlara da kitap boyunca sıkça vurgu yapılır ve *İnsanlar*'ın net bir şekilde Pisagor ve onun felsefesi etrafında şekillendiği görülür. Hatta kitabın yazarı Haig, kitaptaki cinayetlerden birisinin işlenmesinde bile Pisagor'a atıf konusunda bir nüans ortaya koyar. Pisagor'un matematik okulunda onun teoremi ile ilgili farklı bir formül ve yaklaşım belirleyip bir soru sorduktan sonra Pisagor ve öğrencileri tarafından öldürülüp denize atılması hikayesine atıfta bulunan Haig, asal sayılar formülünü çözen Profesör Andrew'un arkadaşını da bu formülü öğrendiği için benzer şekilde ölüm ile cezalandırır. *İnsanlar*'da anlatıyı Pisagor ile ilişkilendiren bunun gibi daha birçok bağlantı ve benzerlik söz konusudur ve anlatım boyunca da bu şekilde devam edip gider.

Öte yandan başkahramanın yaşadığı bir dönüşümünden hareketle matematiğin, felsefenin, inancın ve insanlığın farklı hikayeler aracılığı ile harmanlandığı *İnsanlar* ile ilgili edebi ve felsefi arka planı noktasında varılabilecek sonuçlardan en önemlisi şudur: İnsan yaratılıştan itibaren var olduğu olumsuzluk, zayıflık ve eksikliklere rağmen yüreğinde ve zihninde büyük bir sırrı ve anlamı gizleyen bir varlıktır. Dünyadaki diğer tüm varlıklardan üstün meziyetlere sahip olması ve dünyayı, hatta kâinatı tüm yönleriyle anlayan ve anlamaya çalışan tek varlık olması bu anlamdaki en önemli kanıtlardan birisi olarak görülebilir. Olumsuzluklar ve zayıflıklarla ilgili bu durum bize Sartre'ı ve onun 'boşluk ve 'çamur' metaforunu hatırlatır. *Atlas'ın Yükü* adlı çalışmada insanoğlunun bu yöndeki çabasına benzer şekilde şu ifadelerle yer verilir:

Sartre, insanın bir tür 'boşluk' ya da 'çamur' olarak nitelendirdiği bir dünyaya doğduğunu savunur. 'Özgür olmaya mahkûm' olarak doğduğu bu sefil dünyada, sürekli ıstırap içinde yaşamının sonucu olarak kazandığı farkındalık sayesinde kendini çamurdan çekip çıkarmayı öğrenir. Böylece varlığa gelen insan, seçim gücünü kullanarak varlığı ve evreni anlamlandırabilir. (Adıgüzel & Tekin, 2021, s. 257)

Adı ister çamur içinde debelenen bir varlık olsun, ister dünyaya gönderilmiş aciz bir varlık, dünyadaki varlıklar arasındaki üstünlüğüne rağmen insanoğlu daha yaratılıştan itibaren birçok kaynaktan günahkâr ve noksan bir yaratılmış olarak da görülebilmektedir. Kimi zaman yaratılmışların en üstünü kimi zaman yaratılmışların en acizi olarak yorumlanabilmiştir. Bu inanış Hıristiyanlık inancında da mevcuttur ve Hıristiyanlığa göre Âdem ile Havvâ'nın soyundan gelen bütün insanların irsiyetten dolayı bu suça iştirak ettikleri kabul edilmiş ve cezalandırılacaklarına inanılmıştır. (Günay, bt) Hıristiyanlık dışındaki din ve inançlarda da dünya üzerindeki ilk insanlar olarak kabul edilen Hz. Adem ve eşinin yasak meyvenin yemeleri, Habil ve Kabil arasında geçen ve ölümle sonuçlanan vakadan binlerce yıl sonra günümüzde bile süregiden dünyadaki savaşlar, kavgalar ve ademoğlunun merkezinde yer aldığı sayısız yıkıcı olgu bunlardan sadece bazıları olarak tanımlanabilir. Yakın zamanda yaşanan kitlesel olaylar ve yıkımların temelinde de insanlar ve insanlar arasındaki husumetler yatmaktadır. Bu husumetler, büyük savaşlar ve koca yıkımlar yine ve sadece bu dünyanın daimî ikame edeni olan insan tarafından sonlandırılabilir. İnsani yönüne rağmen büyük kötülükleri içinde barındıran insanın hem zihninde hem de yüreğinin derinliklerinde bir 'sevgi' olduğu gerçeği, insanı insan yapan gerçek 'mânânın' olduğu yönü ise sadece felsefi ya da dini sorgulamaların konusu olarak kalmamış, edebi eserlerde de sıkça konu edilmiştir.

İNSANOĞLUNUN ACIZLIĞI

Haig, eliyle edebi bir eserde karşımıza çıkan bu yönüne dair bir sorgulama dini referanslar ile de güçlendirmeye ve detaylandırılmaya müsaittir. Bu sorgulama insanın yaratılışı ve insanın dünyadaki rolü ile ilgilidir. Örneğin, İslam dininin kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'de bu konudaki ayetlerinden birinde insanı yaratılmışların en şerefli olarak tanımlamaktadır. Öte yandan İslam'da, Hristiyanlığın aksine bir günahkâr doğma biçimi yoktur. Aksine insan bu hataya rağmen üstün bir yaratılmış olarak bahse konu edilir. Bu yorumu ve dini gerçekliği destekleyen çokça ayetler bulunmaktadır ve "Andolsun biz Ademoğluna şan, şeref ve nimetler verdik; onları karada ve denizde taşıdık, kendilerine güzel güzel rızıklar verdik ve onları yarattıklarımızın çoğundan üstün kıldık." (Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an-ı Kerim Meali, 2009, s. 288) bu ayetlerden yalnızca birisidir. İsrâ Suresi 70. ayeti olan bu ayetin tefsiri de insanın değerli bir varlık olduğunu günümüz dünyasındaki yeri ile destekler niteliktedir:

İnsanların taşıma araçları kullanarak ticaret vb. konulardaki amaçlarını daha kolay ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri Allah'ın bir lütfudur. Allah'ın "değerli kıldığı" insanoğlunun, bugün taşımacılıkta, uzayın derinliklerine kadar uzanan ulaşım ve iletişim araçları icat edip kullanmada geldiği nokta, Kur'an-ı Kerim'in neden özellikle bu konuyu anılmaya ve ibret alınmaya değer gördüğünü de açıklamaktadır. (Karaman & Dönmez & Çağrııcı & Gümüş, 2020, s. 503-504)

Bu üstünlüğü öne çıkaran ayetler ve bu ayetlerin tefsirlerinin yanı sıra insanoğlunun acizliğini ve zafiyetlerini vurgulayan ayetler de mevcuttur. Ahzab suresinin 72. ve 73. ayetlerinde bu noktaya vurgulanarak insanlar için, "Biz emaneti göklere, yerküreye ve dağlara teklif ettik, ama onlar bunu yüklenmek istemediler, ondan korktular ve onu insan yükledi. Kuşkusuz insan çok zalim, çok bilgisizdir." (Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'anı Kerim Meali, 2009, s. 426) şeklinde bir tanımlama yapılır. Buradan insanoğlunun bilgisizlik içerisinde bir sorumluluk altına girdiği ve bazı hakikatleri anlayamadığı şeklindeki yorum hâkimdir. Öte yandan ayeti izah etmeye çalışan tefsirde temsili bir anlatım olduğuna vurgu yapılarak esas anlatılmak istenen insanın yüklendiği ağır görevinin zorluğu ve bunu hakkıyla yerine getirip getirmemesi ile ilgili olarak asıl anlatılmak istenene dikkat çekilir:

Emanet, ilk bakışta insandan daha büyük, güçlü ve dayanıklı gibi görülen göklerin, yerin ve dağların taşıyamayacağı kadar ağır ve önemlidir. Bu ağırlık ve önemdeki emaneti insan yüklenmiştir. Çünkü o, bir yandan bunu yüklenecek kabiliyet ve yetenektedir, ama öte yandan neyi yüklendiğinin farkında değildir, onu hakkıyla taşımada başarılı olamamaktadır. Yani insan şursuz ve cahil olmamalı, kimliğinin, kabiliyetinin ve yüklendiği emanetin farkında olmalıdır; bu konulardaki bilgisizlik büyük bir cehalettir. Taşındığı emanetin hakkını yerine getirmeye de gayret etmelidir, onun hakkını yerine getirmemek büyük bir zulümdür. (405-407)

Bu yorumlardan farklı bir husus ise uzamsal gidiş-gelişlerdir. *İnsan Ne ile Yaşar?*'da da *İnsanlar*'da da iki farklı alem, bu alemler arası gidiş gelişler söz konusudur. İnsanüstü olaylar ve gerçeküstü öğeler ile anlatımlar farklı bir boyuta taşınmaya çalışılmıştır. Tolstoy'un eserinde gerçek sevginin bulunmasında rahmani bir taraf olduğu ve bu anlamda iyilik ve erdem odaklı bir arayış ve yaşayış olması gerektiği sunulmuştur. Yani aciz varlığa rağmen ilahi sınamalar bu acziyeti kimi zaman anlamlı hale getirir. İmtihanlar ile insanoğlu tanrı katında içindeki iyilik nedeniyle mükafatlandırılır da. Tolstoy'un eseri bu anlamda dini inanışa ve anlatılara iyi bir örnek sayılabilir. Öte yandan *İnsanlar*'da ise dini bir hassasiyet ve arka plan bulunmaması ile birlikte, kavrayış tamamıyla insan odaklı olarak kurgulanmıştır. Hatta insanın mantık ve duygu zemininde birtakım tartışmalar ve zihinsel sorgulamalar yapmasına kapı açılmaya çalışılmıştır. Dini anlamdaki bu farklılığa rağmen Haig'in kurgusal anlatısında görülen husus, insanın dini kaynaklarda aktarıldığına benzer şekilde zafiyetler ve cehaletler içinde olduğu konusuna ayrı düşmez. İnsanlarla ilgili yargı veya önyargı yabancının gözünde de çok nettir: "İnsanlara güvenilmez. Onlar bile kendilerine güvenmiyor." (Haig, 2022, s. 118).

Olayın kurgusu ve hikayesinin dışında çalışmanın özünde de irdelenmeye çalışılan hususlardan bir diğeri de arka planda kalmasına ve net bir şekilde vurgulanmamasına rağmen bu kurgu romanın felsefi bir tarafa da sahip olmasıdır. Zira yazarın bu romanı dışındaki romanları incelendiğinde salt post modern bir kurgu yazarı olmasının yanında felsefi ve psikoloji alanlarında da eserler vermiş olduğu görülebilir. Bu gerçeklik de bize onu bu arka plandan azade bir okuma yapmamak gerektiğini salık verir. Yazar tarafından oluşturulan kurgusal Vonnadorya adlı gezegen manevi ve ruhani yönü olmayan, mantığın hâkim olduğu bir yaşam alanı olarak tarif edilmiştir. Bu anlamda belli bir tanrı inancına dair anlatım ve atfı olmamasının yanında dünya üzerinde yaşayan insanlara dair çizilen portre de duygusallığın ehemmiyet arzetmesi dolayısıyla cahil ve bilgisiz olduğu yönündedir. Aslında akıl ve mantığa sahip olduğu için insanoğlunun tüm sırları çözebilecek ve Vonnadorya'da olduğu gibi zamanın ve uzamın ortadan kalktığı bir yaşama kavuşma imkânı olmasına hatta buna yaklaşmasına rağmen söz konusu durumu bir tehlikeye ve yok oluşa dönüştüreceği düşüncesi hakimdir.

Eserde dünyadaki gerçekliğin ötesinde bir üst-gerçeklik kurgulanmış, yine dünyanın üstünde bir üst dünya konsepti oluşturulmuştur. Sunulan belli başlı bilgiler dışında nasıl bir yaşamın hüküm sürdüğü bilinmeyen bu üst dünya, insanların yaşadığı dünyayı kontrol etmeye, insanların yarattığı tahribata engel olmaya çalışmaktadır. Bu üst dünyadaki üst düzey kişilikler kendi gezegenlerinden birilerini görevlendirir ve dünyadaki bilimsel gelişmeler ile

gerçekleşecek olan değişim hatta yıkımın önüne geçmeye çalışırlar. İnsanın bu gelişmeler neticesinde kaderinin nasıl olacağı ve nasıl bir dünya kurgulayacağı öngörülmezsiniz, insanlığın yaratılıştan bu yana içine düştüğü yanlışlar göz önünde bulundurularak dünyayı bir adım öteye taşıyacak matematiksel çözümün ortadan kaldırılması planlanır. Fakat bu plan hiç beklenmedik bir şekilde bozulur ve bambaşka bir senaryo yaşanmasına neden olur. En nihayetinde bu güvensizliğe ve insana atfedilen kötülüğe rağmen, uzaylı insanlığa dönüşümünü insanın içindeki iyiliği bularak tamamlar. İnsanoğluna atfedilen tüm kötülüğe, cahilliğe ve basitliğe rağmen insan ruhunun derinliklerinde bir mânâ olduğunu sevgi ile fark eden uzaylı, sırrı çözerken, “*İnsan olmanın olayı aşk aslında, ama bunu anlamıyorlar. Anlasalar aşk yok olurdu.*” (190) sözleri ile yorumlar. İnsanın bu sırrı henüz çözemediği için insan kaldığına dair bir yorumlama yapar ve onu da dünyada insanlar arasında tutan şey en nihayetinde aşktır. Anlamı insanın içindeki aşk ve sevgi ile bulur. Dünyaya bir yabancı olarak gelen uzaylı, büyük bir dönüşüm yaşar ve bu dönüşümü de şu sözler ile tarif eder. “*Önceden bir canavardım ve şimdi farklı bir canavarım. Ölecek olan ve acıyı hisseden biriyim, ama aynı zamanda yaşayacak, belki bir gün mutluluğu bulacak biri. Çünkü artık mutluluk mümkün benim için. Çünkü mutluluk acının diğer yüzünde.*” (252). Bu çıkarımı yaptıktan sonraki süreç onun dünyada temelli kalmasının ve aşkın onu hiç tanımadığı bir gezegende nasıl kalıcı hale getirdiğinin hikayesini anlatılır. Sonuç olarak, her iki eserde de en nihayetinde bulunan şey ‘anlam’ ve insanın içindeki ‘sevgi’ olsa da anlam ve sevginin keşfedilme yöntemleri ile onlara ulaşma çabaları ve hatta bu çabayı yorumlama tarzları oldukça farklıdır. Tolstoy, insanın içindeki sevgiyi bulma gerçekliğini dini imgeler ve göndermeler aracılığı ile bir anlamda inanç merkezli olarak yaparken Haig, bunu arka planda tutarak hatta felsefi bir arka plana iterek uygular.

SONUÇ

Dini ve felsefi sayısız denli kaynaklarda insana dair milyonlarca görüş, tartışma ve sorgulama bulabilmek mümkündür. Yukarıda da sözü edilen buna benzer karşılıklı yorum ve yaklaşımlar edebiyat türünde de kendisine yer bulmuştur. Sayısız edebi eserlerde insan aciz olarak tanımlanabilecek yönüyle kurgunun merkezi haline getirilmiştir. Bu gerçeklikten hareketle denilebilir ki, Haig’in *İnsanlar*’ı tıpkı Tolstoy’un *İnsan Ne ile Yaşar?* adlı eserinde olduğu gibi bu anlamda bir derinliğe sahip eserlerden birisidir. Tolstoy’un eseri yazarın dini hassasiyetinin yüksek olduğu bir dönemin ürünüdür ama yukarıdaki referanslara katkı sunacak şekilde insan acizdir, sınıdığının farkında değildir. Yine *İnsanlar*, yazarının felsefi arka planını net bir şekilde gösterdiği bir kurgu olarak öne çıksa da sorgulamalar itibarıyla ortak bir noktada da buluşabilecek bir anlatıdır. *İnsanlar* adlı eserde de dünya denen alemde yaşam süren insanoğlu acizlik ve zaafiyet ile donatılmış, duygusal ilişkiler içerisinde adeta darmadağın olmuş bir entiteye dönüşmüştür.

İki esere dair paralellikler ve zıtlıklar bir araya getirildiğinde Haig’in *İnsanlar*’ı ve Tolstoy’un *İnsan Ne ile Yaşar?*’ı gibi birbirine uzak gibi görünen iki eseri bile aynı çalışmada değerlendirmeyi mümkün kılan şey de insanın bu acizliği ve arayışıdır. *İnsanlar*, Pisagor’un felsefesi ve düşüncelerinin izdüşümlerinin satır aralarında yer alıyor iken, *İnsan Ne ile Yaşar?* ise dini bağlamda güçlü bir arka plana sahiptir. Haig, *İnsanlar*’ı kurgularken Pisagor’un tüm bu fikirlerini kurgusunun merkezinde gizli yapıtaşları olarak kullanmıştır. Kurgusuna sade bir derinlik katan Pisagor ile bağlantılı bu anlatılar, onun insan arayışını pekiştiriyor ve daha gizemli bir atmosfer yaratıyor. Pisagor’un düşünce sistemlerinden esinlenen bu kurguda bağlantılar o kadar güçlü kurulur ki, ortaya konan birçok eylem ve düşüncenin artık felsefi bir yaklaşıma sahip olduğu düşünülür. *İnsan Neyle Yaşar?*’da herkesin kendi payına düşeni alabileceği arayışların neticesi sunulur. Melek sorularını cevabını bulur, insanlar hayatın anlamını kavrar. Anlatımın satır aralarına serpiştirilen mucizeler, dini yönü baskın anlatımı anlamlı kılar ve anlam arayışına daha büyük bir mana yükleme konusunda okura da yoğunluklu bir mesaj sunar. Öte yandan *İnsanlar*’da ise bu anlam arayışı felsefi bir arka plan ile sunulmaya çalışılır.

Dünyaya inip insanlar ile bir süre hemhal olduktan sonra iki farklı dünya tecrübesini birleştiren ve iki alem arasında kesin ve net ayrımlar yapan yabancı (uzaylı) karakterin varlığı anlatımı oldukça ilginç kılmaştır. Fakat bu uzaylının insanlar ile ilgili “*Evrendeki türler arasında inanmaya en çaresizce ihtiyaç duyanlar onlardı.*” (45) şeklindeki yorumu anlatımı ve eserin mahiyetini daha farklı bir noktaya taşır. Yaşadığı dünya üzerindeki yaşam ve anlam bulma mücadelesine şahitlik ettiği insanoğlu bu yabancıların gözünde esasında çok çaresizdir ve acınasıdır. Ama bu çaresizliğin bir şekilde onları hayatta tuttuğunu hatta bir umuda dönüştüğünü de görür. Bilimde ve ilimde kendi gelmiş olduğu aleme kıyasla ciddi bir geride kalmışlık söz konusu olsa da duygusal anlamda insan hala insan olma özelliklerini korumuş ve her anlamda devam ettirmektedir. Öte yandan yabancıların geldiği alemde ise durum dünyadaki mevcut durumdan ve ortamdan farklıdır. Bilgiye ve ihtiyaç duyulan her şeye erişim çok kolaydır. Hatta, bu dünyayı insanoğlunun sürekli düşlediği cennet şeklinde hayal etmek de mümkündür. İnsan istediği her şeye anlık olarak erişmekte, acı çekme, mutsuz olma gibi dünyevi duygulardan azade bir hayat sürmektedir. Binlerce sayfalık bilgiyi saniyeler içinde sadece bir bakış ile edinebilmektedir. Üretim de kolaydır, tüketim de. Araçallık konusunda da çok işlevsel bir yaşam söz konusudur. Duygunun yerini mantık almıştır, zihin ve zihinsel gerçeklik tüm gerçekliğin ötesine geçmiştir. Buna bağlı olarak çile çekmeye ve çaresiz kalmak için herhangi bir neden yoktur. Üstelik üzüntü nev’inden duygulara da yer yoktur. Tüm bu güzellik ve zenginliğe rağmen yabancı sistemli ve mantık düzeninde bir yaşam sürmeyi bir kenara bırakıp kendi medeniyetine oranla henüz evrenin sırrına varamayan bir topluluk arasında yaşamayı seçer. İki evren, iki farklı tür ve birçok mantıksal ve duygusal ikilem arasında kalmış

olan kitabın başkahramanı uzaylı ya da bir diğer ifadeyle yabancı, intikam için geldiği dünyada insanın içindeki mânâyı ve insan ruhunun sırlarına erişmiş olması sebebiyle bambaşka bir yaratık haline gelir. Kendi ifadesiyle bir canavardır. Fakat bu canavarlık hali onun eski halinden farklı bir tanımlamanın izahatı olarak sunulur.

En nihayetinde her iki eserin sonucunda da anlam arayışının bir öze dönüş, bir iyiye dönüş hali ile sonuçlandığı muhakkaktır. Tanrının buyruğunu bir anlamda sorgulayıp cezalandırılan melek de dünyadan daha gelişmiş bir dünyadan gelip ilk zamanlar bu dünyayı ve sakinlerini garipseyen uzaylı da insanlığın içindeki mucizeyi ya da anlamı keşfetmiştir. Bu keşif farklı şekillerde sunulmuş, farklı yöntemler belirlenmiş ama aynı amaca hizmet etmiştir. İki eserde de bu anlama ulaşma gayesi sunulurken aynı zamanda dini ve felsefi disiplinler de anlatıma dahil edilerek edebi eserler daha güçlü hale getirilmiştir.

KAYNAKÇA

Adiguzel, L. & Tekin, K. (2021). Jeanette Winterson as the Trickster-Artist in Weight. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (52) , 253-268 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyusbed/issue/63566/962259>

Bultheel, Adhemar. (2021) *Book Review: The Humans*, Matt Haig. Newsletter: Newsletter of the Belgian Mathematical Society and the National Committee for Mathematics Belgian Mathematical Society. Brussels, Belgium.

Gaarder, Jostein. (1994). *Sofie'nin Dünyası: Felsefe Tarihi Üzerine Bir Roman*. Pan Yayıncılık.

Giresun-Eğitim. (2023). *Hissederek yazmak ve Tolstoy'un haykırışı: Anna Karenina Öldü*. <https://giresun-egitim.com.tr/hissederek-yazmak-ve-tolstoyun-haykiris-i-anna-karenina-oldu/> den alınmıştır.

Gustafson, F. Richard. (1986) *Leo Tolstoy: Resident and Stranger*. Princeton, New Jersey. Princeton Legacy Library.

Haig, Matt. (2022). *İnsanlar*. İstanbul. Domingo.

Johnson, Sean. (2019). *Anna Karenina* (Canon Classics Worldview Edition) by Leo Tolstoy. Canon Press.

Karaman, Hayrettin & Dönmez, İbrahim Kâfi & Çağrı, Mustafa & Gümüş, Sadrettin. (2020). *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*. Cilt: 3 Sayfa: 503-504. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Karaman, Hayrettin & Dönmez, İbrahim Kâfi & Çağrı, Mustafa & Gümüş, Sadrettin. (2020). *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*. Cilt: 4 Sayfa: 405-407. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Kayalı, Ahmet. (2022). Demokritos'ta Tanrı İnancı. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*. 2022 Güz, sayı 34, 361-379.

Offray De La Mettrie, Julien. (1985). *İnsan Bir Makina (L'Homme Machina)*. İstanbul. Süreç Yayıncılık.

Simdyankina, Yaroslavna. (2019). *Fall In Love With Being Human With The Humans By Matt Haig*. <https://www.silverpetticoatreview.com/the-humans-by-matt-haig-review/> adlı siteden alınmıştır.

Tolstoy, Lev. 2021. *İnsan Neyle Yaşar*. İstanbul. Can Yayınlar.

Tümer Günay. (bt), Asli Günah, TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/asli-gunah> (04.02.2023) adlı kaynaktan alınmıştır.

Buhûrîzâde Mustafa İtrî İle İlgili Tarihî Kaynaklarda, Mûsikî Literatüründe, Bazı Akademik Çalışmalarda Yer Alan Muhtelif Bilgilerin İncelenmesi, Derlenmesi Ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma*

A Study on the Analysis, Compilation and Evaluation of Various Information in Historical Sources, Musical Literature and Some Academic Studies Related to Buhûrîzâde Mustafa İtrî

ÖZET

XVII. yüzyılın ikinci çeyreği ile XVIII. yüzyılın ilk çeyreği başlarını kapsayan yıllarda yaşayan ve Türk müzikî tarihinin çok önemli müzikîşinâslarından birisi olan Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin hayatı hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Mûsikî literatüründe yer alan mevcut bilgilerin ise oldukça sınırlı, dağınık ve muhtelif şekillerde yer aldığı görülmektedir. Öyle ki çeşitli bilimsel/akademik çalışmalarda yer verilen birçok bilginin ise kadim kaynaklarda yer almamasına rağmen kişisel yorumlamalar ve tahmini yaklaşımlar sonucunda elde edilerek araştırmacıların istifadesine sunulduğu da muhakkaktır. Nitekim bu durum, İtrî'nin doğum/ölüm tarihleri, ailesi, eğitimi, iştigal olduğu vazifeleri, mûsikî başta olmak üzere çeşitli sanatsal/ilmî alanlardaki eserleri, çalışmaları ve hayatı hakkında daha birçok konunun güvenilirliğine gölge düşürmekle birlikte, oldukça fazla bilgi kirliliğine de sebebiyet vermektedir. Buhûrîzâde Mustafa İtrî günümüzde her ne kadar mûsikî sahasında yapmış olduğu çalışmalarla ön planda olsa da onun aynı zamanda yaşadığı dönemin diğer önemli sanat alanlarında eserler meydana getirebilen bir sanatkar olarak değerlendirilmesi ve bu manada en doğru tespitlere ulaşılması, hiç şüphesiz kadim kültürümüz adına büyük katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmada, yalnızca bir müzikîşinâs/bestekâr değil, aynı zamanda edebiyat, şiir ve hat sanatlarında da mâhir bir sanatkar olan İtrî hakkındaki tüm muhtelif bilgiler, başta kadim kaynaklar olmak üzere, mûsikî literatürü ve çeşitli akademik çalışmalar incelenerek derlenmiştir. Ayrıca elde edilen tüm bu muhtelif bilgiler tek bir çalışma altında bir araya getirilerek bu konuyla alakalı yapmış olduğumuz bilimsel tespitler ve değerlendirmeler araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mûsikî, Türk Mûsikîsi, Türk Mûsikîsi Tarihi, XVII. Yüzyılda Türk Mûsikîsi, Buhûrîzâde Mustafa İtrî

ABSTRACT

XVII. with the second quarter of the century XVIII. There is not much information about the life of Buhûrîzâde Mustafa İtrî, who lived in the early years of the first quarter of the 20th century and is one of the most important musicians in the history of Turkish music. It is seen that the existing information in the music literature is quite limited, scattered and in various forms. So much so that although many of the information included in various scientific/academic studies are not included in ancient sources, it is certain that they were obtained as a result of personal interpretations and estimated approaches and presented to the use of researchers. As a matter of fact, this situation not only overshadows the reliability of many issues about İtrî's birth/death dates, family, education, duties, works in various artistic/scientific fields, especially music, his work and life, but also causes a lot of information pollution. Although Buhûrîzâde Mustafa İtrî is at the forefront with the works he has done in the field of music today, his evaluation as an artist who can create works in other important art fields of his time and reaching the most accurate determinations in this sense will undoubtedly make great contributions to our ancient culture. In this study, all miscellaneous information about İtrî, a composer, poet and calligrapher, was compiled under a single study and scientific findings and evaluations on this subject were presented to the researchers.

Keywords: Music, Turkish Music, History of Turkish Music, XVII. Turkish Music in the 19th Century, Buhurizade Mustafa İtrî

GİRİŞ

Binlerce yıllık tarihsel bir süreçte birçok medeniyete ev sahipliği yapan Anadolu coğrafyası çok zengin bir kültür birikimiyle yoğrulmuş ve bu bakımdan pek tabii dünyanın en değerli kültür miraslarının beşiği hâline gelmiştir. Bu kültürel miras birikimi içerisinde Osmanlı coğrafyasının çok uluslu kültürü içerisinde şekillenmeye başlayan Türk Mûsikîsi'nin öncü bestekârları ve onlara ait eserler ise daima önemli bir yer tutmuştur.

Fatih Tüysüz¹ 

How to Cite This Article

Tüysüz, F. (2023). "Buhûrîzâde Mustafa İtrî İle İlgili Tarihî Kaynaklarda, Mûsikî Literatüründe, Bazı Akademik Çalışmalarda Yer Alan Muhtelif Bilgilerin İncelenmesi, Derlenmesi Ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2414-2434 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68743>

Arrival: 05 February 2023

Published: 28 March 2023

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

* Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalında yapılmış "Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)" adlı Doktora Tezi çalışmasından türetilmiştir.

¹ Dr.Öğr. Üyesi., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Müziği Bölümü, Sivas, Türkiye

Bestekârlık bakımından Türk mûsikîşinâsları halkasının başı olarak kabul gören Abdülkâdir Merâgî'yle (ö. 1435) birlikte (Kolukırcık, 2010) bestekârlık geleneği XV. yüzyılda ivme kazanmaya başlamış ve bu yüzyıldan sonra Merâgî'den etkilenen birçok bestekâr bu geleneği sürdürmeye devam etmiştir. XV. yüzyıldan sonra bestelenen eserlerin, önceki yüzyıllarda meydana getirilen eserlerden nazârî manada bir farklılık arz etmemesi, (Tıraşçı, 2015) mûsikî ilminin gelişimini olumsuz manada etkileyecek bir durgunluk dönemini de beraberinde getirmiştir. XVII. yüzyıldan itibaren Osmanlı coğrafyasının karmaşık yapıları kültürünün büyük etkisiyle tekrar hızla gelişim göstermeye devam eden Türk Mûsikîsi, bu yüzyılda saltanat sürmüş bazı padişahların da desteğiyle tüm Osmanlı sınırları içinde İstanbul merkezli bir kent mûsikîsi olarak yaygınlaşmaya başlamıştır. (Tüysüz, 2021) Bu dönemlerde eserleriyle adından söz ettiren birçok önemli mûsikîşinâs ve bestekâr ise günümüz mûsikî repertuarının belirginleşmesinde mühim bir rol oynamıştır.

Osmanlı coğrafyasının çok zengin kültür-sanat birikimiyle yoğrularak özellikle XVII. yüzyılda “elit” bir nitelik kazanmaya başlayan İstanbul mûsikî çevrelerinde yetişen ve yalnız yaşadığı döneme değil, günümüze de eserleriyle damga vuran bestekârlardan biri de Buhûrîzâde Mustafa İtrî'dir. İtrî'nin Türk Mûsikîsi sahasının en kudretli ve velûd bestekârları arasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu muhakkaktır. Bu yönüyle İtrî, Türk Mûsikîsi kültürüne miras olarak bıraktığı eserleri sayesinde, mûsikî çevrelerinin neredeyse erişilmesi güç övgülerine daima mazhar olmuştur. Öte yandan onun yüzyıllar boyunca kendisinden sonra gelen büyük bestekârların hemen hepsini etkilediği kabul edilegelmiştir. Öyle ki kendisi, uzun bir tarihî süreç içerisinde ve özellikle kadim Osmanlı kültürü bünyesinde tekâmülünü tamamlayan Türk Mûsikîsi'ne has eserlerin, “klasik” olarak nitelendirilmesinde rol oynayan öncü şahsiyetlerden birisi olma mesabesine erişmiştir. Bestelediği eserleriyle Türk Mûsikîsi kültürü içerisinde bir zirve noktasını ifade eden İtrî yalnız mûsikî sahasında değil, edebiyat ve hat sanatı sahasında da adından bahsettiren bir sanatkâr olarak adeta ekol hâline gelmiş olmasına rağmen ne yazık ki kendisi hakkında tarih ve mûsikî kaynaklarında yeterli bilgiler yer almamaktadır.

Günümüz mûsikî literatürü incelendiğinde İtrî hakkındaki bilgilerin, yaşadığı dönemin mûsikî tarihinden / çevrelerinden, onun geriye bıraktığı eserlerinden ve kendisiyle alakalı çok az sayıda kayda dahi muhtelif şekillerde yer verildiği birkaç tarihî kaynaktan yola çıkılarak elde edildiğini görüyoruz. Hatta bu bağlamda, herhangi bir belgeye dayandırılmaksızın daha ziyade kişisel kanaatler çerçevesinde meydana getirilen birçok tahminî yaklaşımın, “kesin bilgi” şeklinde ileri sürüldüğü bazı akademik çalışmaların da bu konuda birçok çelişkiye neden olduğuna rastlıyoruz. Bu çalışmada tarihi kaynaklardan elde edilen İtrî hakkındaki kesin bilgiler ile mûsikî literatüründe ve akademik çalışmalarda yer alan tüm bu muhtelif bilgileri tek bir çalışma altında derleyerek araştırmacıların istifadesine sunmaya çalıştık.

MÛSİKÎ LİTERATÜRÜNDE YER ALAN İTRÎ HAKKINDAKİ MUHTELİF BİLGİLER

Doğum ve Ölüm Tarihleri

İtrî'nin İstanbul'da Yaylak denilen bir mahalde doğan ve yine İstanbul'da vefat ettiği bilinmektedir. Mehmed Es'ad Efendi'nin telif ettiği *Atrâbü'l-Âsâr fî Tezkireti 'Urefâi'l-Edvâr Atrâbü'l-Âsâr* isimli eserde, İtrî'nin ismine ayrılan kısımda bulunan “*İsmi Mustafâ ve mahlâsı İtrî, mevlid ü mevzûn Dârü'l-Hilâfetü'l-'Aliyye Konstantiniyyetü'l-Mahmiyye'de Yalak-nâm mahâldir.*” Şeklinde bir ifade bulunmaktadır. (Mehmed Es'ad Efendi, t.y.) Fakat İtrî'nin günümüzde henüz doğum ve ölüm tarihleri hakkında kesin olarak bir kanıya varmamızı sağlayacak bilgiler bulunmamaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalarda ise tarihî belge niteliğine sahip bazı kaynaklardan yola çıkılarak elde edilen yaklaşık tarihlerin tespit edildiği görülmektedir.

İtrî'nin doğum tarihine dair yapılan muhtelif tespitler içerisinde rastladığımız en erken tarih 1630'dur. Suphi Ezgi tarafından öne sürülen bu tarihle ilgili kaynaklarda herhangi bir bulguya rastlanılmamakla birlikte, nitekim kendisi de İtrî'nin doğum tarihinin meçhul olduğunu ifade ederek bu tarihi takriben verdiğini belirtmektedir. (Ezgi, 1933) Sadeddin Nüzhet Ergun bu tarihi biraz daha esneterek İtrî'nin 1630-1640 seneleri arasında doğmuş olmasının kuvvetle muhtemel olduğunu kaydetmektedir. Bu tespitini, İtrî'nin yaşayışına, bestelediği güftelere ve ölümüne tarih düşürdüğü kimselere dayandırmaktadır. (Ergun, 1942) Rauf Yekta Bey ise mezkûr doğum tarihiyle ilgili olarak “1640'a doğru” şeklinde bir yaklaşımda bulunurken (Rauf Yekta, 1934), tüm bu yaklaşımlardan yola çıkan Yılmaz Öztuna, İtrî'nin muhtemel doğum tarihinin 1640 olduğunu ifade etmektedir. (Öztuna, 1987)

İtrî'nin ölüm tarihiyle ilgili bilgilerin de farklılık arz ettiği görülmektedir. Konuyla ilgili yukarıda zikrettiğimiz İtrî'nin doğum tarihine dair yapılan tespitlerin 1630-1640 yıllarını kapsayacak kadar geniş bir zaman dilimi içinde ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda, tarihî belge niteliği taşıyan bazı kaynaklardan yola çıkılarak tespit edilen ölüm tarihlerinin, doğum tarihlerine nispetle daha çok tutarlılık gösterdiği açıktır. Bu kaynaklarda yer alan İtrî'ye dair muhtelif ölüm tarihlerini, en erken tarihten en geç tarihe göre, Mustafa Safâyî Efendi'nin (ö. 1726) *Tezkire-i Safâyî*'sinde hicrî 1122 (m. 1710) (Mustafa Safâyî Efendi, t.y.), İsmail Belîğ'in (ö.1729) *Nuhbetü'l-Âsâr li-Zeyli Zübde-i'l-Eş'âr*'ında hicrî 1123 (m. 1711) (İsmail Belîğ 1999), Şeyhî Mehmed Efendi'nin (ö. 1731) *Vekâyü'l-Fuzalâ*'sında hicrî 1123 (m. 1711) (Şeyhî Mehmed Efendi, 1989), Sâlim Efendi'nin (ö. 1743) *Tezkiretü's-Şu'arâ*'sında hicrî 1123 (m.1711) hududunda (Sâlim Efendi, 2005), Mehmed Es'ad Efendi'nin (ö. 1753) *Atrâbü'l-Âsâr*'ında hicrî 1124 (m.1712) hududunda (Mehmed Es'ad Efendi, t.y.) Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin

Efendi'nin (ö. 1788) *Tuhfe-i Hattâtîn*'inde hicrî 1124 (m. 1712) (Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin, 1928) şeklinde bu kronolojik sıralama ile verebiliriz. Bu bağlamda Rüştü Şardağ ise *Atrâbü'l-Âsâr*'da İtrî'nin vefat tarihi için işaret edilen “Buhûrîzâde'yi bûyâ-yı bezmi Adn ede Allâh” mısrasının ebced hesabına göre bazı durumlarda 1711, bazı durumlarda ise 1712 tarihini verdiğinden söz etmektedir. (Şardağ, 1989) Nitekim, Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin Efendi de İtrî'nin ölüm tarihinin hicri 1124 (m. 1712) olduğunu *Atrâbü'l-Âsâr*'da dercedilmiş mezkûr mısraya dikkatleri çekerek *Tuhfe-i Hattâtîn*'de, “...Rihletine bu mısra'ı Tezkire-i Es'adiyye'de târîh yazmışlardır: (*Buhûrî-zâde bûyâ-yı bezmi 'Adn ede Allâh 1124*).” şeklinde belirtmektedir. (Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin, 1928) Yukarıda zikredilen tüm bu kaynaklarda yer alan muhtelif bilgilerin dışında Ekrem Karadeniz de İtrî'nin ölüm tarihiyle alakalı bir yaklaşımda bulunmakta ve bu konuda bir hata yapıldığından bahsetmektedir. Bu minvalde Karadeniz, onun vefatıyla alakalı düşürülen tarih kıtasındaki bir mısra'ın, hicrî 1143 (m. 1730-31) tarihini vermesi gerektiğini fakat bir kelimenin yazım hatası sebebiyle bu yanlışlığın daha ilk kaynaklardan itibaren süregeldiğini ifade etse de (Karadeniz, 1978) bu tespitin doğru olması pek mümkün görünmemektedir. Zira, Karadeniz'in vermiş olduğu vefat tarihi şayet doğru olsaydı, XVII. ve XVIII. asırlara ait “ilk ve tek mûsikîşînâslar tezkiresi” vasfına sahip olan ve yapılan ilmî tetkikler neticesinde en erken 1728, en geç 1730 yılında tamamlanmış olduğu tespit edilen (Behar, 2017);(Tüysüz, 2021) *Atrâbü'l-Âsâr*'da, böyle bir bilginin yer alması kanaatimizce kaçınılmaz olurdu.

Yukarıda bu bahisle ilgili zikredilen tüm çalışmalar ve tarihî kaynaklarda yer alan muhtelif tespitler dikkate alındığında İtrî'ye ait en erken doğum tarihinin 1630, günümüze en yakın ölüm tarihinin ise 1712 olduğu görülmektedir.

Ailesi

Tarihî belge niteliği taşıyan günümüze ulaşmış kaynakların hiçbirinde İtrî'nin ailesine dair bilgilere rastlanılmamaktadır. İtrî ile ilgili yapılmış çalışmalarda yer alan mevcut bilgiler ise birer tahminî yaklaşım olmaktan öte geçmemektedir. Yaşadığı dönem, yetiştiği çevre ve mûsikî sahasındaki faaliyetleri düşünülerek öne sürülen bu bilgiler arasında İtrî'nin, ailesindeki ilk mûsikîşînâs şahsiyet olmasının zayıf bir ihtimal olduğu, bu sebeple mûsikîşînâs bir aileden gelmiş olabileceği, hatta babasının da muhtemelen Saray mûsikîşînâslığı yapmış bir şahıs olabileceği yer almaktadır. (Öztuna, 1987)

“Buhûrîzâde” unvanıyla ilgi bilgiler de elimizde mevcut değildir. Bu unvanın yalnızca İtrî için kullanılan bir mahlas olması ihtimalinin yanı sıra, ailesini temsil eden bir isim olma ihtimali de bulunmaktadır. (Özcan, 2013) Nitekim, bu mahlastan yola çıkılarak ailesinin “buhurdan, günlük ve güzel koku” tüccarlığı yapmış olabileceği ve İtrî'nin bu sebeple “Buhûrîzâde” unvanını almış olabileceği muhtemel görülmektedir. (Uslu, vd., 2012) “İtrî” mahlasını ise ailesinin güzel koku işiyle uğraşması sebebiyle değil, bazı kaynaklarda sözü edilen ve hakkında kesin bir bilgi bulunmayan bahçıvanlık/çiçekçilik iştiğali sebebiyle eserlerinde tercih ettiği yönünde ifadeler de bulunmaktadır. (Öztuna, 1987)

Çocukları/çocuğu hakkında elimizde bulunan tek bilgi ise “İtrîzâde” ismidir. Bu konuda Recep Uslu şunları ifade etmektedir: “Çocukları konusunda herhangi bir bilgi bulunmamakla birlikte, bazı güfte mecmualarında görülen İtrî besteleri yanında İtrîzâde adına kaydedilmiş bestelerden, oğlunun da bestekâr olabileceği anlaşılmaktadır.” (Uslu, 2012)

Eğitimi ve Hocaları

Eğitimine dair kesin bilgilerin de maalesef bugün elimizde bulunmadığı İtrî'nin tahsil hayatına dair bazı görüşlere, -daha önce de ifade ettiğimiz gibi ancak- yaşadığı dönemler, yetiştiği çevre ve sanatsal faaliyetlerinden yola çıkılarak ulaşıldığını çeşitli çalışmalarda görmekteyiz. Bu görüşler arasında, birçok ihtimal üzerinde durarak öne sürdüğü Yılmaz Öztuna'nın görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Bu konuda Öztuna, İtrî'nin ilk tahsilini sübyan mektebinde tamamlamasının ardından yalnızca bir süre medrese eğitimi almış olabileceğini fakat medresenin yüksek kısmından bir icazet almadığını, aksi takdirde tarihî belgelerde medrese icazetine dair bilgilerin olması gerektiğinden bahsetmektedir. (Öztuna, 1987) Üzerinde durulan bu ihtimaller arasında bir diğeri ise İtrî'nin hiç medrese tahsili almadığı, sesinin güzelliği, babasının da Saray mûsikîşînâslarından olması sebebiyle Enderûn-ı Hümâyûn'a alındığı ve orada diğer ilimleri tahsil ettiğidir. Esâsen İtrî'nin Enderûn'da tahsil görmüş olabileceği ihtimali kabul edilecek olsa da bu durum, daha ziyade ailesinin devlet ricalinde nüfûzlu olmasına ve/veya yüksek sosyal zümreden bir aile olmasına dayandırılabilir. Fakat bu durumun babasının Saray mûsikîşînâslarından olmasına dayandırılması, kanaatimizce pek makbul görülmemektedir. Zira, çalışmamızın ilk konu başlığı içerisinde de kaynak olarak gösterdiğimiz ve İtrî gibi Türk Mûsikîsi tarihine adını yazdıran bu denli meşhur bir şahsiyete dair birçok önemli bilginin yer aldığı tarihî belge niteliği taşıyan birçok eserde İtrî'nin, babasının bu vazifesiyle alakalandırılarak anılmaması pek düşündürücüdür.

Son bir ihtimal olarak İtrî'nin, ailesinin belirli bir sosyal çevreden gelmesi ya da sesinin güzelliği sebebiyle çocuk yaşta müntesibi olduğu -o dönemlerde bizim de kanaatimizce birer eğitim kurumu olma vasıflarını hâiz- “Mevlevîhâne”den ve/veya aile yakınlarından özel tahsil almış olabileceğini öne süren Yılmaz Öztuna, şu ifadelerle görüşlerini bir sonuca vardırılmaktadır:

“Bütün bu ihtimaller içinde bana göre, İtrî'nin dîvân şairi olduğunu da unutmuyarak, şu tahmin geçerlidir: Mektep'ten sonra bir müddet medreseye devam etti, sonra Enderûn'a girerek mûsikî kısmında tahsilini tamamladı. Özel hocalardan da ders gördü. Mevlevî muhibbi olarak, Mevlevî-hâne'de Mevlevî mûsikîsini ve camilerde cami mûsikîsini öğrendi. İtrî, mükemmel mûsikî ve hânendelik öğrendi. Tasavvuf, edebiyat, Arapça, Farsça ve hat tahsil etti. Bu hususlar muhakkaktır...” (Öztuna, 1987)

İtrî'nin eğitimine dair sunulan görüşlerden biri de kesin olmamasına rağmen ilk dinî öğrenimini, Yenicâmîi/Vâlidecâmîi imamı Küçük İmam Mehmed Çelebi'den (ö. 1674) almaya başladığı yönündedir. İlk mûsikî derslerini de aynı zamanda bir bestekâr olan Küçük İmam'dan almaya başladığı tahmin edilen İtrî'nin, ilerleyen yaşlarında buna ilave olarak hat, edebiyat, Arapça ve Farsça dersleri aldığı düşünülmektedir. Fakat almış olduğu tüm bu eğitimlere rağmen hakkında “müderres” veya “molla” gibi unvanlara rastlanılmaması, ailesinin tüccar olması ihtimali de düşünüldüğünde onun bir medrese eğitiminden ziyade özel bir eğitim aldığı ihtimalini güçlendirmektedir. (Uslu, 2014)

İtrî'nin tahsiline dair derlediğimiz bu farklı görüşler ve onun sahip olduğu vasıflar göz önünde bulundurulduğunda eğitim seviyesi adına buluşacağımız ortak noktalar, aileden eğitilmiş olduğu, özel de olsa medrese seviyesinde bir eğitim aldığı, mûsikînin yanında hat ve edebiyat gibi sanatlarda da mâhir olduğu, Türkçe'nin yanında Arapça ve Farsçaya da vakıf olduğu ve Enderûn hocalığı/mûsikîşinâslığı yapacak kadar donanımlı bir kişi olduğu şeklinde sıralanabilir.

İtrî'nin mûsikî eğitimi aldığı ya da mûsikî yönünden feyz alarak yararlandığı muhtemel hocaları arasında öne çıkan isimlerin başında Hâfız Post (Tanburî Mehmed Efendi / ö. 1694), Küçük İmam Mehmed Çelebi (ö. 1674), Kasımpaşalı Koca Osman (ö. 1660?), Tokatlı Gülşenî Dervîş Ömer Efendi (ö.?), Tophaneli Mahmud Efendi (ö. 1669), Galatalı Vehbi Osman Efendi/Çelebi (ö. 1680?) ve Nasrullâh Efendi (ö.?) yer almaktadır. Küçük İmam ve Hâfız Post'un vefatı için tarih düşürmesi, Hâfız Post'a ait güfte mecmûasına kendi ta'lik hattı ile bazı güfte ilavelerinde bulunduğu araştırmaçıları tarafından kabul görmesi ve ayrıca devrin mûsikî otoritesi olduğu kabul edilen Koca Osman'la birlikte Saray'da bulunmaları, İtrî'nin mûsikî konusunda özellikle bu isimlerden ders aldığı fikrini pekiştirmektedir. İtrî'nin Hâfız Post'un hocası zâkirbaşı ve tekke serhânamesi Tophaneli Mahmud Efendi'den ve Galatalı hânendelerden Vehbi Osman Efendi'den mûsikî dersleri aldığı yönünde de görüşler bulunmaktadır. Buna benzer bir diğer görüş ise Yenikapı Mevlevîhânesi'nde “Vakıf Halhalî” namıyla meşhur Nasrullâh Efendi'nin İtrî'nin asıl hocası olduğu yönündedir. Fakat bestelerindeki üslup yakınlığı ve kendi güfte mecmûasında İtrî'nin eserlerine de yer vermiş olması, Hâfız Post'un İtrî'nin asıl hocası olduğu görüşünü öne çıkarmaktadır. (Tüysüz, 2021) Özellikle dinî mûsikî derslerini ise Galatalı Vehbi Osman Efendi/Çelebi ve bu kişinin hocası olan Tokatlı Gülşenî Dervîş Ömer Efendi'den aldığı yönünde iddiaların da literatürümüzde kayıtlara geçtiği görülmektedir. (Öztuna, 1987)

Mûsikî Çevresi

Osmanlı/Türk mûsikîsi tarihinin önemli şahsiyetlerinden birisi olan Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin, bu denli öneme sahip donanımlı bir sanatkâr olarak yetişmesinde hiç şüphesiz, erken yaşlarından itibaren Osmanlı'nın cazibe merkezi konumundaki İstanbul'un en gözde mûsikî meclislerinde, devrinin en önemli mûsikîşinâslarıyla birlikte yer almasının rolü çok büyüktür. Kendisi için ileri sürülen en erken doğum tarihinin 1630 senesi olduğu kabul edilecek olduğunda, IV. Murad (1623-1640), Sultan İbrahim (1640-1648), IV. Mehmed (1648-1687), II. Süleyman (1687-1691), II. Ahmed (1691-1695), II. Mustafa (1695-1703), III. Ahmed (1703-1730) olmak üzere toplam yedi padişahın saltanat dönemini idrak ettiği anlaşılmaktadır. Mûsikî sahasında en velûd olduğu dönemlerinin ise IV. Mehmed'in (1648-1687) saltanatına denk geldiği görülmektedir. Bu bağlamda, sürekli olarak mûsikî meclislerinde dönemin önemli mûsikîşinâslarıyla birlikte yer alarak IV. Mehmed'in iltifatlarına mazhar olduğu yönündeki bilgilere *Tezkire-i Safâyî* (Mustafa Safâyî Efendi, t.y.), *Vekâyü'l-Fudala* (Şeyhî Mehmed Efendi, 1989), *Tezkiretü's-Şu'arâ* (Sâlim Efendi, 2005), *Atrâbü'l-Âsâr* (Mehmed Es'ad Efendi, t.y.) gibi kadim kaynaklarda rastlanılmaktadır. Daha önce de değindiğimiz üzere kendilerinden ders aldığı yönünde güçlü kanaatler bulunan Hâfız Post (Tanburî Mehmed Efendi / ö. 1694), Küçük İmam Mehmed Çelebi (ö. 1674), Kasımpaşalı Koca Osman (ö. 1660?) gibi önemli mûsikîşinâslar başta olmak üzere, IV. Mehmed'in hâmilik yaptığı daha birçok meşhur şahsiyetle birlikte ismi zikredilmektedir. (Tüysüz, 2021) İtrî'nin Saray bünyesinde düzenlenen çeşitli meşk meclislerinde tanıştığı devlet adamı, âlim, bestekâr, sâzende, hânende ve şair şahsiyetler arasında Çömlekçizâde Receb (ö. 1692), Solakzâde Miskâlî Mehmed Çelebi (ö. ?), Taşçızâde Recep (ö. 1690), Nasuhpaşazâde Ömer (ö. 1666), Zurnazen Mustafa Paşa (ö. 1666), Osman Paşa (ö. ?), Ali Paşa (ö. ?), Edirneli İbrahim Efendi (ö. ?), Benli Hasan Ağa (ö. 1662), Vâhid Mahtûmî (ö. ?), Şeştârî Murad Ağa (ö. 1673), Âhenî Mehmed Çelebi (ö. 1700), Neyzen Dervîş Fenni (ö.?), Yahya Nazîm (ö. 1727), Hâfız İbrâhim (saray imamı / ö. 1691), Ali Ufkî Bey (ö. 1675?), Münecimbaşı Ahmed Dede (ö. 1702) gibi isimlerin yer aldığı görülmektedir. İtrî'nin ayrıca, mûsikî ve şiir meclislerine katılmasının yanında, Saray'daki mehter icrâlarını da yakinen müşâhede ettiği düşünülmektedir. Hatta, çocukluğunda nadiren duyduğu ve Ali Ufkî Bey'in kaydettiği “At Nakli, Tozkoparan, Ciğerdelen” gibi adlarla zikredilen mehter havalarını yine Saray'da dinlediği ifade edilmektedir. (Uslu, 2014);(Uslu, vd., 2012)

Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin, Kırım Hâmî I. Selim Giray'ın (ö. 1704) mûsikî meclislerine de katıldığı bilinmektedir. İtrî'nin bu meclislere, Gevherî (ö.?), Hâfız Post (ö. 1694) ve diğer bazı meşhur mûsikîşinâsların yanı sıra, bazı şairlerle katıldığı da kaynaklarda yer almaktadır. (Uslu, 2014)

İtrî'nin ayrıca, çeşitli tekke ve câmiî meclislerinde mûsikî ile iştigâl ettiği muhakkaktır. Çevresinde bulunan birçok mutasavvıf mûsikîşinas, şair ve devlet ricalinden olan kişilerle birlikte, özellikle Yenikapı, Beşiktaş, Galata Mevlevîhâneleri başta olmak üzere, Üsküdar, Fatih-Çarşamba ve İstanbul'un sair semtlerinde bulunan birçok tekke, dergâh, zâviye ve câmiilerde mûsikî meclislerine katıldığı düşünülen İtrî'nin, Sadayî Gülşenî (ö.?) ve Nefesanbarî Osman Efendi (ö. 1684) gibi dinî mûsikîde mahir mûsikîşinâslarla bu meclislerde tanıştığı anlaşılmaktadır. (Uslu, 2014)

Vazifeleri

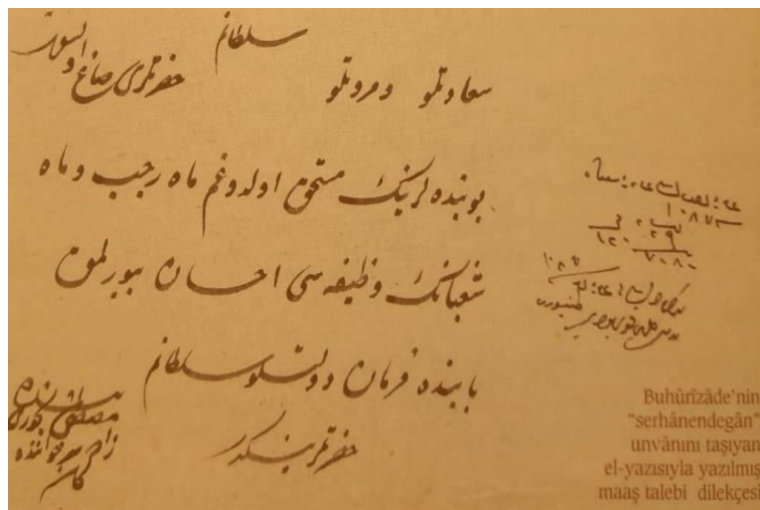
Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin Saray'daki vazifeleri hakkında bilgilerin bulunmadığı araştırmacılar arasında yaygın bir kanaattir. Fakat, onun birçok resmî vazifede memur olduğunu gösteren belgeler bugün elimizde mevcuttur. (Uslu, 2014)

Hânendelik Vazifesi

İtrî'nin Saray'da hânendelik vazifesinde bulunduğunu daha önce de isimlerini zikrettiğimiz bazı tezkire türü eserlerden ve dönemin bazı resmî evrak kayıtlarından öğreniyoruz. Tezkire türü bu eserler arasında, Şeyhülislâm Ebû İshakzâde Mehmed Es'ad Efendi tarafından kaleme alınan *Atrâbü'l-Âsâr* gelmektedir. XVII. ve XVIII. yüzyıllarda yaşamış birçok mûsikîşinâsa ait çeşitli bilgilerin yer aldığı bu eser, türünün ilk ve tek eseri olması sebebiyle müracaat edilecek kaynakların başında yer almaktadır. Fakat, *Atrâbü'l-Âsâr*'da İtrî'nin sesinin müstehzî bir üslupla tasvir edilmesi, günümüzde onun hânendelik vasfıyla ilgili menfî yönde bir algının meydana gelmesine sebebiyet vermektedir. Bununla birlikte mezkûr tezkirede, mûsikîdeki kemâlâtından ve kendisine hâmilik yapan Sultan IV. Mehmed'in huzurunda defalarca fasıllara katılmasından övgüyle bahsedilen İtrî hakkında şu ifadeler yer almaktadır: “...Hazret-i Sultân Mehmed Hân'da ilm-i edvârda kemâl-i üstâdiyyet ile iştihâr ve tasnif-i nakş u kârda esâtiz-i Acem-vâr-ı dakâyık-şi'âr olduğundan huzûr-ı hümâ-yûn-ı şevket-makrûnda kerrât ile fasl-ı hezâr idüb...Gerçi sadâyı garîbü'l-edâsı, misâl-i çeng-i pür-jenk evtâr-ı bî-âhenk ve bî-perde-i karâr idi...” [...Edvâr ilminde kâmil bir üstat olarak meşhur olmuş ve nakış ve kâr bestelemekte Acem üstatlarına lâayık bir şekilde inceliğinin önde gelmesi sebebiyle (İtrî), heybete/azamete ulaşmış Sultan Mehmed'in huzurunda birçok defa bülbül fasıllarına katılmıştı...Gerçi garip tavırlı sesi, tellerinin tamamı paslanmış bir çeng sazı gibi ahenksiz ve karar sesini bulamayacak kadar akortsuzdu...](Mehmed Es'ad Efendi, t.y.)

Kanaatimizce Es'ad Efendi'nin, İtrî'nin mûsikîdeki kemâlâtı kadar yaşının da kemâle erdiği ve sesinin bozulduğu dönemlerine denk gelmesinden ya da tamamen şahsî zevk anlayışından dolayı İtrî'nin sesiyle ilgili yaptığı bu olumsuz yorumun aksine, Mustafa Safayî Efendi (Mustafa Safâyî Efendi, t.y.), Şeyhî Mehmed Efendi (Şeyhî Mehmed Efendi, 1989) ve Sâlim Efendi (Sâlim Efendi, 2005), İtrî'nin sesinin güzelliği hakkında hemfikir olarak hânendeliğinden bahsetmektedirler.

Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin hânende/serhânende olarak Saray'da vazife yaptığını gösteren bazı arşiv vesikaları bulunmaktadır. Bu vesikaların örneklerinden birisi olan ve kendi hattıyla kaleme aldığı 07 Kasım 1676 (m. 01 Ramazan 1087) tarihli bir dilekçesinde, henüz kendisine ödenmeyen 1087 senesi Recep ve Şaban aylarına ait olmak üzere, toplamda 7080 akçe tutan iki aylık maaşının ödenmesini şu şekilde arz etmiştir:



Görsel 1. Buhûrîzâde'nin “serhânendegân” unvanını taşıyan kendi hattıyla yazılmış maaş dilekçesi (Mert, 2013)

“Sa’âdetlü ve Mürüvvetlü Sultânüm Hazretleri Sağolsun; Bu bendelerini müstahak olduğum mâh-ı Receb ve mâh-ı Şa’bân’un vazîfesi ihsân buyurulmak bâbında fermân, Devletlü Sultânüm Hazretleri’nindür; Bende Mustafâ Buhûrî-zâde Ser-hânende-gân”

Mezkûr maaşın ödendiğine dair dilekçenin sağ tarafında yer alan kısımda ise:

“Tezkire dâde [verildi] gurre-i sene [Ramazan’ın ilk günü] sene 1087 [07. 11. 1677] be-dest-i [eliyle] Çelebiko Yahûdî Tanbûrî”

şeklinde bir kayıt yer almaktadır. (Mert, 2013)

Sâzendelik Vazifesi

İtrî’nin resmî olarak sâzendelik vazifesinde bulunduğu dair bir belge ve bilgi bulunmamaktadır. Fakat, bazı mecmûalarda yer alan “Nâyî İtrî” kayıtlarından yola çıkılarak aynı zamanda ney icrâ ettiği yönünde bazı görüşler öne sürülmesinin yanı sıra, yukarıda zikrettiğimiz türden arşiv vesikalarında yalnızca “hânende” sıfatıyla zikredilmiş olması ve bu vesikalarda unvanının hiç “sâzende” olarak kaydedilmemesi gibi nedenlerle neyzen olamayacağı yönünde görüşler de mevcuttur. (Uslu, vd., 2012);(Güler, 2010). Özellikle bazı kaynaklarda zikredildiği üzere, İtrî’nin bir Mevlevî muhibbi olduğu ve mevlevîhânelerin yanında çeşitli dergâhlarda tasavvufî meşk meclislerine katıldığı görüşünden yola çıkarak (Rauf Yekta, 1934);(Ergun, 1942);(Şardağ, 1989) her ne kadar elde bulunan arşiv vesikalarında resmî anlamda unvanı “neyzen” olarak kaydedilmemişse de birçok vasfa sahip böyle bir sanatkârın resmî vazifesi olmaksızın ney icrâ edebiliyor olması, kanaatimizce mümkün görünmektedir.

Saray ve Enderûn’da Hocalık Vazifesi

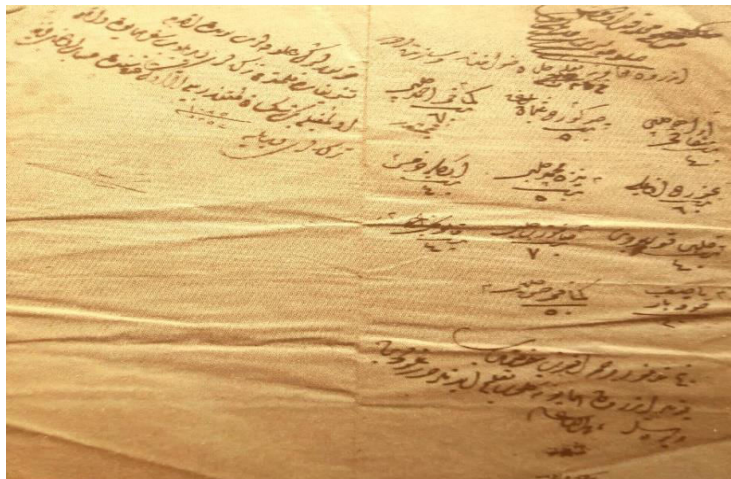
İtrî’nin IV. Mehmed devrinde (1648-1687) Saray ve Enderûn’da hocalık vazifesinde bulunduğunu yine bazı kaynaklardan ve resmî arşiv vesikalarından öğreniyoruz. Bu kaynak ve vesikalara göre Enderûn’un haricinde Harem-i Hümayûnda da kabiliyetli cariyeye talebelere mûsikî dersleri veren İtrî’nin, Saray’da bu vazifeleri birlikte yürüttüğü anlaşılmaktadır. (Öztuna, 1987)

İtrî’nin cariyelere hocalık yaptığına dair arşiv vesikalarından biri hakkında Yılmaz Öztuna, “24. 08. 1680 tarihli bir arşiv vesikasında, ‘Buhûrî-zâde Mustafâ Çelebi’ olarak adı geçen bestekârımızın, Saray-ı Hümayûn cariyeleri mûsikî hocası olduğu kayıtlıdır.” şeklinde bir açıklama yapmakta ve bu vesikanın künyesini bildirmektedir. (Öztuna, 1987)

İtrî’nin cariyelere hocalık yaptığına dair yukarıdakine benzer başka bir arşiv vesikasını da (CDA, Osmanlı Arşivi t.y.-b) İsmail Hakkı Uzunçarşılı sunmaktadır. Bu vesikada yer alan bilgilerin ise “Saray cariyelerine ders veren Başhânende Mustafâ Çelebi’nin ta’yin ve maaşının i’tâsını hâvî 1092 H. 1681 M. tarihli emir” ve “Hicrî 1092 Recep ayında, cariyelerin eğitiminin nafakası hususuyla başhânende Mustafa Çelebi’ye cariyelerin eğitimi için tahsis edilen...” manasına gelen “Bi-cihhet-i nafaka-i vazife-i cevârî-yi hâssa Mustafâ Çelebi ser-hânende berây-ı ta’lîm-i cevârî, berây-ı şehr-i Receb 1092” şeklinde olduğunu ifade etmektedir. (Uzunçarşılı, 1977)

Uzunçarşılı ayrıca, İtrî’nin Enderûn-ı Hümayûn’da hocalık vazifesinde bulunduğunu belgeleyen başka bir vesika daha sunmaktadır. Bu vesikada yer alan bilgileri ise şu şekilde açıklamaktadır: “Nefaka-i Bahâ-i Buhurî Zâde Hânende Mustafâ Çelebi Muallim-i Enderûn-ı Hümayûn 1093 H. 1682 M. senesinde otuz Ramazândaki vazîfesi icâbı almış akçe yevmiyesinin otuz günlüğününün 1800 akçe olması hakkında hazîne emri” (Uzunçarşılı, 1977)

Buhûrîzâde Mustafa İtrî’nin Enderûn-ı Hümayûn’da hocalık vazifesine müteallik arşiv vesikalarından (CDA, Osmanlı Arşivi t.y.-a) bir diğeri ise bir maaş talebi dilekçesi olup bu vesikayı diğerlerinden ayıran farkı, İtrî’den başka on kişinin daha bu dilekçede imzasının yer almasıdır:



Görsel 2. Buhûrîzâde ve Saray’da vazifeli diğer on mûsikîşinasın maaş dilekçesi

(Mert, 2013)

Bu vesikanın sol tarafında:

“Mezbûrlarun ‘ulûfeleri bundan akdem teşrîfât kaleminden tezkireleri verilüb sefer-i Hümâyûn vâkı’ olmakla 1089 Rebîü’l-evvel’in gâyesinde hesâb olunub hazîne tezkireleri verile, fî 25. R. sene 1089”

Bu vesikanın sağ üst tarafında yer alan kısımda dîvânî hatla:

“Mûcebince mahalline kayd olunub ‘ulûfelerin verilmek buyruldu, fî 27. R. 1089”

Bu vesikanın sağ alt tarafında yer alan kısımda:

“Benüm ‘izzetlü rûhum efendi hazretleri; Bunlar Enderûn-ı Hümâyûn’a gelüb ta’lîm edenlerdir. ‘Ulûfelerin veresüz. Bâkî fermân fî 07. Ca. 1089 [27.06.1687]”

Bu vesikanın sağ orta tarafında ise Enderûn-ı Hümâyûn’da talim ile vazifeli mûsikîşînâsların isimleri ve maaşları şu şekilde sıralanmaktadır:

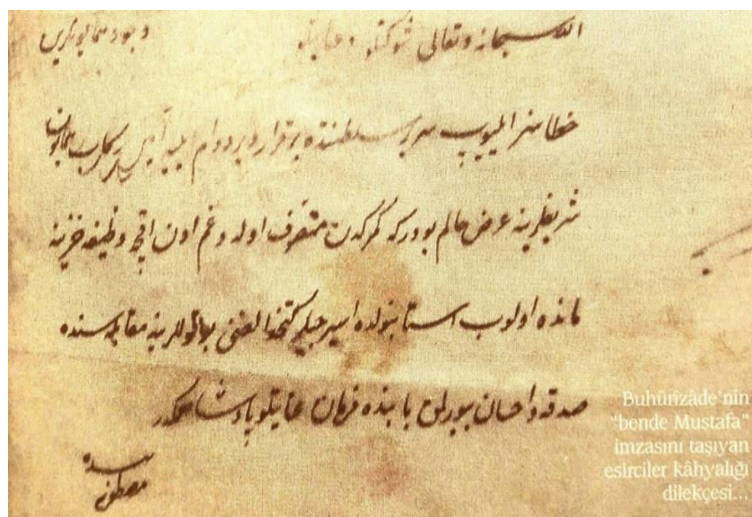
“Miskâlî İbrâhîm Çelebi 40 [akçe], Çöğürçü Osmân Ağa 50 [akçe], Kemânî Ahmed Çelebi 70 [akçe], Buhûrioglu 60 [akçe], Neyzen Mehmed Çelebi 50 [akçe], Angeli Efendi 40 [akçe], Çelebiko Tanbûrî 40 [akçe], Santûrî Çelebi 70 [akçe], Kanuncu Ahmed 40 [akçe], Yâsef Hokka-bâz 40 [akçe], Kemânî Hasan Çelebi 50 [akçe].”

şeklinde kaydedilmiştir. Talip Mert tarafından yapılan çalışmada da nakledilen bu vesikada toplam on bir isim bulunmakta olup fakat mezkûr çalışmada son iki kişinin isimleri verilmemiştir. (Mert, 2013)

Sonuç olarak, her ne kadar yukarıda sunduğumuz tüm bu belgeler İtrînin Saray’da ve Enderûn’da bazı vazifelerde bulunduğunu gösterse de aldığı ücretlerin yevmiye hesabıyla ödenmiş olması, onun Saray’da daimî bir vazifeye memur olmadığını ancak, diğer bazı mûsikîşînâslar gibi çağrıldığı vakit bu vazifeleri yerine getirdiği anlaşılmaktadır. Yevmiye usûlü ücret aldığı bu vazifelerinin aksine, aşağıda belgeleriyle birlikte sunduğumuz esirciler kethüdâlığı vazifesinin ise daimî surette olduğu görülmektedir.

Gümrük ve Esirciler Kethüdâlığı Vazifesi

Esirciler kethüdâlığı, İstanbul’a getirilen köle ve cariyelerin satışında tacirlere nezaret edilerek, bu tacirlerin devletle olan ilişkilerinin düzenlenmesini sağlayan resmî bir vazifedir. İtrî’nin bu vazifeye, sesi güzel cariyeleri ve yetenekli gençleri bulup seçmek gayesiyle kendi talebi üzerine getirildiği makul görülmektedir. (Öztuna, 1987) Kesin olmakla birlikte bu vazifeye IV. Mehmed tarafından getirildiği ve III. Süleyman (ö. 1691), II. Ahmed (ö. 1693) ve II. Mustafa (ö. 1703) dönemlerinde de bu görevine devam ettiği düşünülmektedir. (Uslu, vd., 2012) İtrî’nin vefatına kadar bu vazifede kaldığını gösteren güçlü delillerden birine, İtrî’den sonra vefat eden Mustafa Safâyî Efendi’nin (ö. 1725) Tezkire’sinde şu şekilde rastlıyoruz: “...İstânbül’un esirciler kethüdâlığını arz-ı hâl etmekle hatt-ı Hümâyûn-ı sa’âdet-makrûn ile teveccühü ü ihsân buyrulub vefâtına dek zabt edüb kendüye medâr-ı ma’îşet olub...” (Mustafa Safâyî Efendi, t.y.)



Görsel 3. İtrî’nin esirciler kethüdâlığı dilekçesi
(Mert, 2013); (CDA, Osmanlı Arşivi t.y.-c)

Kâtiplik, Nedimlik ve Müteferrikalık Vazifesi

İtrî’nin, dönemin meşhur hattatlarından olan Siyâhî Ahmed Efendi’nin (ö. 1688) tavsiyeleri üzerine henüz genç yaşlarındayken Saray’da kâtip olarak göreve başladığı ve IV. Mehmed’e düzenlenen suikast girişiminin (1652) ardından, güvenilir kâtiplerden kabul edilmesi sebebiyle nedimlik (musâhib-i şehryârî) vazifesine getirildiği bilgisi,

günümüz ilmî araştırmalarında yer almaktadır. (Öztuna, 1987) Bu vazifeleri hâricinde İtrî'nin müteferrikalık yaptığı bilgilerine de rastlanılmaktadır. (Uslu, 2014)

Mevlevîliği

Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin Mevlevî olduğu güçlü ihtimallerden biridir. (Öztuna, 1987) Yılmaz Öztuna, onun mûsikîyi Mevlevî tekkelerinde öğrendiğini kesin bir dille ifade etmektedir. Doğduğu semte yakın olan Yenikapı Mevlevîhânesi'ne zaman zaman devlet ricaliyle uğradığı, bu dergâhın dördüncü şeyhi olan Câmî Ahmed Dede'ye (ö.1671) intisâb ederek 1651-1671 tarihleri arasında ona kapıldığı ve Ahmed Dede'den sonra Post'a geçen şeyhlere de vefatına kadar bağlılığını sürdürdüğü düşünülmektedir. (Uslu, 2014)

Kesin bir belgeye dayandırmamakla birlikte Rauf Yekta Bey, İtrî'nin Mevlevîliği konusunda şu yaklaşımlarda bulunmaktadır: “*İtrî gençliğinde her hafta Pazartesi ve Perşembe günleri mahallesine yakın olan Yenikapı Mevlevîhânesi'ne devam eder ve mûsikîye karşı hissettiği şiddetli hevesini tekkede dinlediği âyînlerden aldığı ruhanî neş'e ile tatmine çalışırdı. Mûsikî aşkı, İtrî'nin nihayet Mevlevî olmasına sebep olmuştur...*” (Rauf Yekta, 1934) Sadeddin Nüzhet Ergun tarafından Rauf Yekta Bey'in bu yaklaşımı her ne kadar “şifahî rivayetler” şeklinde değerlendirilse de İtrî'nin Mevlevîliği konusunda onunla hemfikir olduğu, şu benzer ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“İtrî'nin Mevlevî olduğu muhakkaktır. Mevlevî tekkelerinde okunmak üzere bir n'at besteleyen ve bir âyin vücuda getiren İtrî'nin bu tarikata mensup olduğunda tereddüt edilemez. Fakat nedense tarihî menbalarda bu hususa katiyen temas edilmemiştir...Bu ‘şifahî rivayetleri’ esassız addetmek için ortada hiçbir sebep yoktur. Yenikapı Mevlevîhânesi civarında doğmuş olan mûsikîşinâs İtrî'nin, o Mevlevîhâne'ye devam etmesi kadar tabii bir şey olamaz.” (Ergun, 1942)

İtrî ile ilgili diğer birçok meselede olduğu gibi Mevlevîliği hakkında da kesin bilgilerin bulunmaması, -yukardaki örneklerde görüldüğü üzere- bu konuda çalışma yapan araştırmacıları tahminî yaklaşımlarda bulunmaktan öteye götürmemektedir. Ne var ki, asırlardan bu yana süregelen bir gelenekle birlikte, her Mevlevî âyîninin başında okunan İtrî'ye ait *Râst N'at-ı Mevlâna*'sı ve Türk Din Mûsikîsi'nin önde gelen eserlerinden biri olan *Segâh Mevlevî Âyîn*'i, onun intisâbının güçlü delilleri olarak dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda İtrî'nin *Segâh Mevlevî Âyîn*'i Câmî Ahmed Dede'nin vefatından sonra (1671) bestelediği, daha sonra vefat eden Mevlevî şeyhlerinin ardından bu eserin icrâ edilme âdetinin ortaya çıktığı ve böylece İtrî'nin bu eserle Mevlevîliğini taçlandığı görüşü birçok ilmî çalışmada karşımıza çıkmaktadır. (Uslu, 2014)

Hâfızlığı ve Hacılığı

İtrî'nin hâfız olduğuna dair öne sürülen görüşler de bulunmaktadır. Fakat İtrî ile ilgili hemen her konuda olduğu gibi onun hâfızlığı ve hacılığı konusunda da yine tahmini çıkarımlardan öteye varmayan muhtelif bilgilere rastlıyoruz. Bu konuda Yılmaz Öztuna'nın şu ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

“İtrî'nin hâfız olduğu hakkındaki Dr. Subhi Ezgi'nin ve neyzen olduğu hakkındaki Rauf Yektâ Bey'in rivayetlerini Sadeddin Nüzhet Ergun kabul etmiyor ve başka kişilerle karıştırıldığını söylüyor. İtrî'nin hacca gittiğine dair bir rivayet ise hiç yoktur. Ancak İtrî'nin neyzenliği hemen reddedilemez. Sonra Dede Efendi ve birçok Mevlevî gibi ney üflemeği öğrenmiş olması da muhtemeldir ve saz eserleri de bestelemiştir...Hâfızlığına gelince, Evliyâ Çelebi'nin bahsettiği ‘Buhûrî-zâde Hâfız’, İtrî ise bu rivayet gerçek olabilir. İtrî'nin cami musikisine çok eğilmiş bulunması, hâfız olduğu rivayetinin derhal reddini önler” (Öztuna, 1987)

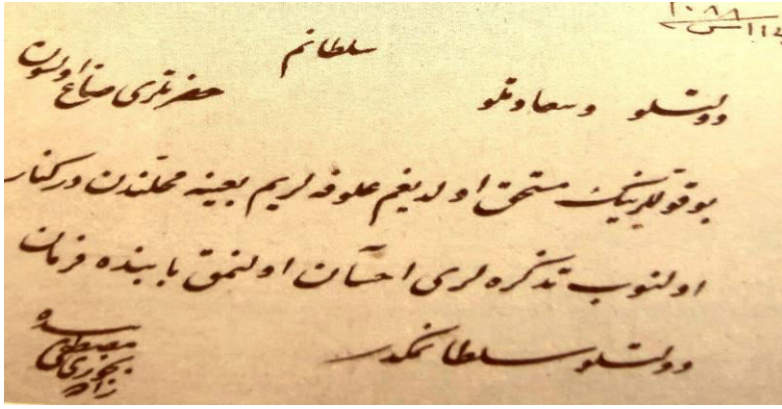
Her ne kadar yukarda sunduğumuz türden kişisel ve tahminî yaklaşımlar literatürümüzde yer alsada İtrî'nin hâfız olduğuna dair net herhangi bir bilgi elimizde bulunmamaktadır. (Uslu, vd., 2012);(Tüysüz, 2021) Aynı şekilde mevcut hiçbir kaynaktan İtrî'nin Hacc'a gittiğiyle alakalı bir bilgi yer almadığı gibi, bu kaynaklarda isminin önünde “Hacı” mahlasının kullanıldığına da rastlanılmamaktadır.

Hattatlığı

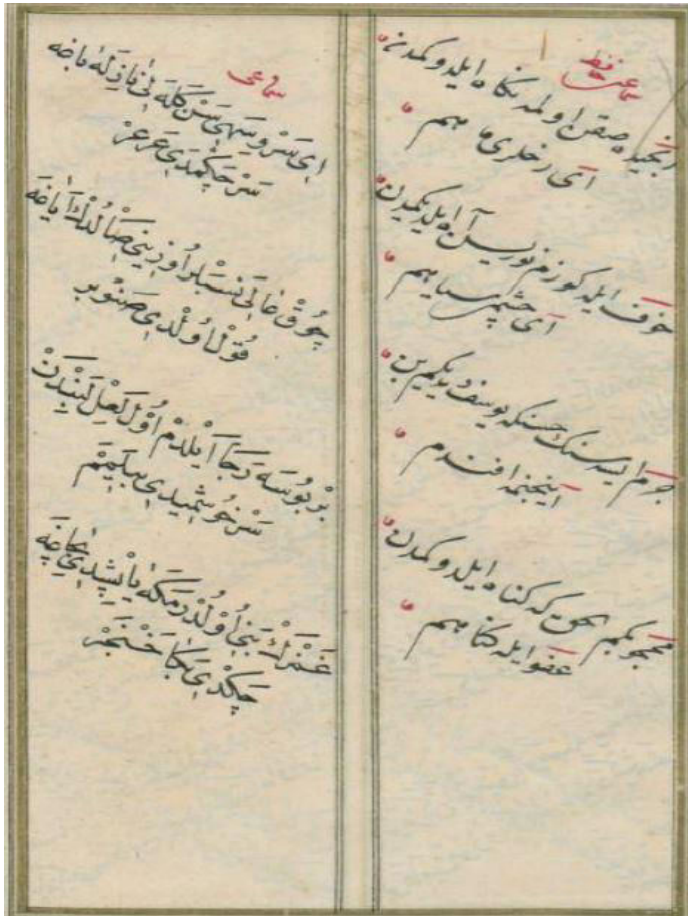
Günümüze ulaşan bazı tezkire türü eserlerde yer alan bilgiler ve Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin kendi hattıyla kaleme aldığı bazı arşiv vesikalari, onun özellikle ta'lik hattında mâhir bir hattat olduğu konusunda şüpheye yer bırakmamaktadır. Hat sanatındaki üstadı, Tophaneli Mahmud Nuri Efendi'nin (ö. 1669) talebelerinden, aynı zamanda bir şair olan ve Saray'ın iltifatına mazhar olmuş Siyâhî Ahmed Efendi'dir. (ö. 1697). İtrî'nin dönemin hattatları arasında zikredilmesinde, hocası Siyâhî Ahmed Efendi'nin şöhret ve ustalığının etkili olmuş olabileceği yönünde yaklaşımlar da bulunmaktadır. (Uslu, 2014)

İtrî'nin hattatlığı konusunda Şeyhülislâm Mehmed Es'ad Efendi, Türk mûsikîsi tarihinin yegâne mûsikîşinâslar tezkiresi olan *Atrâbü'l-Âsâr*'ında şu ifadelerle yer vermektedir: “...*hûb u ra'nâ* [çok lâtif ve hoş bir şekilde] *hatt-ı ta'lik dahi* [ayrıca ta'lik hattını da] *tahrîr ve imlâ ederdi* [kuralınca yazardı]” (Behar, Cem 2017) Ayrıca, İtrî'nin hattatlığı hakkında Müstakîmzâde, şu ifadelerle yer vermektedir: *Buhûrî-zâde demekle şöhret-dâdedir...hatt-ı ta'likte Siyâhî Ahmed Efendi'den tebyîz-i müsvedde-i gûşîş ile hattât-ı fâhir...*”(Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin, 1928) Kanaatimizce bu ifadeler, İtrî'nin diğer hatları da ustalıkla yazabildiğine işaret etmektedir.

Aşağıda sunulan vesikada ise yine, bestekârın elinden çıkan başka bir ta'lik hattı örneği görülmektedir.



Görsel 4. İtrî'ye ait ta'lik hattı ile yazılmış bir maaş dilekçesi (Mert, 2013)



Görsel 5. İtrî'nin kendi ta'lik ve nesih hattıyla dercettiği iki güfte (Tüysüz, 2021)

Şairliği ve Edebî Yönü

Günümüze ulaşan bazı manzum eserleri, İtrî'nin aynı zamanda bir şair olduğunu göstermektedir. “İtrî” mahlasıyla yazdığı gazel, na't, musammat, taşîr, nazîre, muammât, kıt'a, düşürülen tarih vb. eserlerinin yanı sıra ayrıca hece vezniyle kaleme almış olduğu Türkülerine de muhtelif güfte mecmûaları ve şuarâ tezkirelerinde rastlanılmaktadır. (Özcan, 2013) Fakat “Şiirde bir ismin lafzının, örtülü biçimde tarif edilerek gizlenmesi” (Saraç, 2005) manasına gelen muammâ türünden bir eseri günümüze ulaşmamıştır. (Uslu, 2014)

İtrî'nin mûsikî sahasındaki asıl şöhreti, edebî kimliğinin yeterince ön plana çıkmasına engel olmuş gibi bir durum sergilemektedir. Zira, tarihî kaynaklarda edebî kimliği hakkında kaydedilen bilgiler, onun yaşadığı yıllarda yalnız bir mûsikîşinâs olarak değil, aynı zamanda bir şair olarak da şöhret edindiğine açıkça işaret etmektedir. Bu manada Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin şairliğine dair Mustafa Safâyî Efendi'nin “...Buhûrî-zâde denmekle şöhret-şi'ârdır. Asrın şu'arâ-yı şîrîn-güftârındandır.” (Mustafa Safâyî Efendi, t.y.); Sâlim Efendi'nin “...bâğ-ı gülistân-ı eş'ârda dahı bir bülbül-i hôş-güftâr ve İtrî mahlâsı ile nice âsârı ve müretteb Dîvân'ı ve miyân-ı şu'arâda haylî nâm u şânı vardır. Bu güftâr cümle-i âsârındandır.” (Sâlim Efendi, 2005); Mesnevîhân Tefkî'in: “Şâ'ir-i şîrîn-güftâr ve ilm-i mûsikîde sâhib-kâr Buhûrî-zâde Mustafâ İtrî... mecmûa-ı sînesi meşhûn olduğundan başka, İtrî mahlâsıyla

müdevven Dîvân'ı vardır."(Mesnevîhân Tevfik, t.y.); Şeyhülislâm Mehmed Es'ad Efendi'nin: "*nazm u şi'r u mu'ammâ ve hûb u ra'nâ...*"(Mehmed Es'ad Efendi, t.y.); Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin Efendi'nin: "...*şâ'ir-i mâhir-i nâdirü'l-mu'âsır olmağla...*"(Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin, 1928) şeklinde tarihe düştükleri kayıtlar oldukça önem arz etmektedir.

Şiirlerinde "İtrî" mahlasını kullanan ve birçok nazım türünde şiirleri bulunan şair Buhûrîzâde Mustafa'nın aynı zamanda bestelerinde kullandığı şiirlerindeki çeşitlilik, Saray'da bulunan Şehrî, Vecdî, Mezâkî, Neşâtî Dede, İsmetî, Üsküdarlı Sırrî, Seyyid Câzîm, Ârif Efendi, Nedîm-i Kadîm, Nâlî Mehmed Efendi, Bosnalı Sâbit, kendi öğrencisi olan Yahya Nazîm, Nâ'ilî ve Urfalı Yusuf Nâbî gibi şairlerle dostluğuna dayandırılmaktadır. (Uslu, 2014)

"Şair İtrî"nin kaleme aldığı nazım türlerinden bazıları şu şekildedir:

Daha ziyade, yaşları neredeyse kendisiyle aynı olan dönemin güçlü şairlerinden Nâ'ilî (ö. 1666) ve Urfalı Nâbî (ö. 1712) ile sıkça aynı meclislerde bulunmaları sebebiyle onların sanatından etkilenmiş olduğu açıkça görülen (Özcan, 2013) İtrî'nin, yukarıda mezkûr nazım türlerinden biri, Nâbî'nin gazeline yazmış olduğu bir nazîresidir. Arapça "muâraza" kökünden gelen nazîre kelimesi, "bir işi birinin yaptığı gibi yapmak, taklit etmek" anlamlarına gelip edebiyat sahasında daha çok, aynı redif ve revî ile bir şiiri taklit etmek, o şiirle yarışmak ya da o şiirden daha iyisinin yazılabileceğini göstermek amacıyla yazılan manzum eserler olarak tanımlanır. (Durmuş, 2006) Tamamı birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen (Tetik Işık, 2013) bu gazelin ilk ve son beyitleri şöyledir:

*Urmasın cismini tige hat-ı cânân dönsün
Yüze çıkmasın olur sonra peşimân dönsün
Nazm-ı Nâbî'ye yine peyrev ol İtrî yazılıb
Rûy-i hat-âver-i mecmûa-i yârân dönsün*

İtrî'ye ait nazım türlerinden biri de yine Nâbî'nin gazeline yazmış olduğu bir tahmîsidir. Bir gazelin veya kasidenin her beytinin üstüne aynı vezinde ve kafiyede üç mısra' eklenerek her beyti beş mısra' (muhammes) hâline getirmeye "tahmîs etme", meydana getirilen bu beş mısra'lı nazım türüne de tahmîs denir. (Devellioğlu, 2015) Nâbî'nin "bûlbül" redifli gazelinin beyitleri üzerine yazdığı, tamamı birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen (Tetik Işık, 2013) bu tahmîsin son bendi şöyledir:

*Terk etdi dil ü dide yine râhat ü hâbı
İtrî n'ola 'azm-i çemene etse şitâbı
Olmuş yine zencîr-i cünûn gülşenin âbı
Dün geldi sabâ sahn-ı çemenden dedi Nâbî
Hâk-i reh-i düstûra selâm eyledi bûlbül*

İtrî'nin müseddes türünde kaleme aldığı manzumu da vardır. Müseddesler, bendleri altı mısra' olan divan edebiyatına has bir nazım türüdür. İlk bendin mısra'ları kendi aralarında kafiyeli olup diğer bendlerinde ilk dört mısra' kendi arasında, son iki mısra'ları ise ilk bendle kafiyelidir. (Devellioğlu, 2015) Tamamı birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen (Tetik Işık, 2013) müseddesin ilk bendi ise şöyledir:

*Ey perî aşkınla şimdî eylerim feryâd-ü zâr
Âh-ü efgân-oldu kârım hicr-ile leyl-ü nehâr
Eyledi sevdâ-yi vaslın cismimi zerd ü nizâr
Vâdeye hulf-etme ey meh cânâ yetdi intizâr
Oldu dâm-i zülfüne mürğ-i dilim âhir şikâr
Âşığım âşık sana ey mâh-rûy-i gülizâr*

Şair İtrî'nin bazı önemli olaylar ve kişiler için ebcedle düşürdüğü manzum tarihler de bulunmaktadır. Birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen (Tetik Işık, 2013) Küçük İmam Mehmed Çelebi'nin (ö. 1674) vefatı için düşürdüğü tarihin beyitleri şöyledir:

*Bûlbül-i bâğ-ı cihân ya'nî İmâm-ı Kûçek
Edicek 'azm-i bekâ âleme firkat saldı
Eriüp âvâze-i fevti feleğe gûş edicek
Sazını giryre ile Zühre zemine çaldı*

*Çünkü oldu dem-i nakli şeb-i ıyd-ı adhâ
Mürg-i cânı umarız bahr-ı necâta daldı*

*Fevtin anın göricek Itrî dedi târihin
Âh cemiyet-i yârân "İmâm"sız kaldı.*

Halk edebiyatına da yakınlığı olan Itrî'nin, tamamı birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen (Tetik Işık, 2013) hece vezniyle yazdığı koşma ve/veya Türkü üslubundaki şiirlerinden birinin ilk ve son kıtaları şöyledir:

*Âşık oldum bin cân ile
Gözlerim dolu kân ile
Geçti ömrüm hicrân ile
Terk eyledin âhir beni*

*Itrî'ye rahm eyle cânım
Nice demdir ki giryânım
Nedir cürmüm a sultânım
Terk eyledin âhir beni*

Itrî, İlähî ve N'at gibi dinî güfteler de nazmetmiştir. Birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen, (Tetik Işık, 2013) aynı zamanda bestesi de kendine ait olan *Segâh İlähî*'sinin güftesi,

*Yâ Rasûlallâh kamer alnın nûrundan âfitâb
Kim görürse Nûr Cemâl'in oldu ol 'âlicenâb
Vasfedip dedi Hüdâ çün rahmeten li'l-'âlemîn
Nimet-i pâkinle dolu nâzil olub Dört Kitâb
Hakk lâ ilâhe illallâh yâ Allâh illallâh
Muhammed Rasûlallâh Allâh illallâh
Sallallâhü aleyhi yâ Allâh illallâh
Ve sellimû teslîmen yâ Allâh illallâh*

şeklinde olup tamamı birçok sâir kaynak ve akademik çalışmalarda da geçen (Tetik Işık, 2013) *Nühüft N'at*'ının güftesine ait ilk ve son beyitler ise şu şekildedir:

*Sâyesî düşmez yere bir böyle nahl-i Tûr'sun
Mîhr-i âlem-gîrsin baştan ayağa nürsun
Yâ Rasûlallâh umarım diyesin Rûz-i Cezâ
Gerçi cürmün çoktur emmâ Itrî-yâ mağfûrsun*

Ulaşılabilen kaynak ve araştırmalar neticesinde Itrî'nin yukardaki şiirleri de dâhil olmak üzere, bu çalışma içerisinde ele alamadığımız başka nazım türlerinde de olmak üzere toplamda otuz beş şiiri bulunmaktadır. Mezkûr şiirlerden yirmi ikisinde Buhûrîzâde Mustafa Efendi'nin "İtrî" mahlasını kullandığı, geriye kalan on üçünde ise bu mahlası kullanmadığı görülmektedir. Ayrıca güftesi kendine ait olan kâr-ı natık, semâî, nakış semâî ve şarkı formunda eserleri de mevcuttur. (Tetik Işık, 2013)

Sonuç olarak, bestekâr olan bir mûsikîşinâsın şiirle iştigâli ve bestelerine ait güfteleri kendi şiirlerinden seçmesi, takdir edilmelidir ki pek tabiidir. Tezkirelerde edebî yönü üzerinde çok fazla durulmasa da yaşadığı dönemdeki şairlerin edebiyattaki gücü dikkate alındığında, daha ziyade bir mûsikîşinâs olarak şöhrete kavuşmuş Itrî'nin mevcut şiirleri veya kendisine ait güfteleri, onun nazmetmedeki maharetini gözler önüne sermektedir. Bu manada, edebiyat açısından Buhûrîzâde'nin eserleri incelendiğinde ise onun bestelerinde, XVII. Yüzyıla has edebî çevrelerin klasik üslubunun yanı sıra Hind üslubunda şiirler yazan şairlerin, "hikmet" içerikli şiirler kaleme alan şairlerin ve halk şairlerinin de üslubunun devam ettirildiği göze çarpmaktadır. XVII. Yüzyılın Osmanlı şiir geleneği açısından bir değişim ve açılım asrı olduğu varsayıldığında, Itrî'nin tüm bu akımlardan olumsuz manada etkilenmeksizin şiirler yazması ve bahsi geçen üsluplarda kaleme alınan şiirleri bestelemesi onun, devrinin büyük bestekârlarından birisi olduğunu gösterdiği kadar iyi bir şair olduğunu da ispatlar niteliktedir. (Uslu, 2014)

Dîvân Mürettebliği

Bazı tarihî kaynaklarda bir de dîvân tertip ettiği zikredilen Itrî'nin, maalesef günümüze ulaşan mezkûr dîvânı da bulunamamıştır. (Uslu, 2014) Bu kaynaklarda “*Buhûrî-zâde Mustafâ Itrî... mecmûa-ı sînesi meşhûn olduğundan başka, Itrî mahlâsıyla müdevven Dîvân'ı vardır.*”(Mesnevîhân Tevfik, t.y.) şeklinde ifadelerle rastlanılmaktadır. Itrî'ye ait olduğu iddia edilen “kayıp” dîvâna henüz rastlanılmamış olması, bu dîvânın Hafız Post'tan kendisine müntakıl olan *Mecmûa-ı Güfte*'lerden biri olduğu yönünde görüşlerin öne sürülmesine sebep olmuştur. (Bardakçı, 2011) Bu manada Itrî'nin, muhtevası açısından her ne kadar bir dîvân olma özelliği taşımasa da XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinin şiirleri başta olmak üzere yine, genelde XVII. Yüzyıl müsikîşinâslarının muhtelif formlarda eserlerinin bir fasıl düzeni içerisinde tahrir edildiği ve bu dönemlere ait iki adet de mensur eserin istinsah edildiği bir mecmûası bulunmaktadır. Cildinin iç kapağında “*Mecmûa-ı Eş'âr*” şeklinde dercedilmiş bir başlık bulunan ve Itrî'nin kendi hattıyla kaleme aldığı bu mecmûanın esasen “karma konulardan müteşekkil” bir külliyyât eseri ya da “*Mecmûatü'r-Resâil*” türünde bir “risâleler mecmûası” olduğu açıkça görülmektedir. (Tüysüz, 2021) Kayıp olduğu öne sürülen dîvânının ise kanaatimizce mezkûr mecmûa olması da ihtimaller dahilindedir.

Müsikîşinâslığı, Bestekârlığı ve Müsikîye Katkıları

Buhûrîzâde Mustafa Itrî, yaşadığı dönemden günümüze kadar devam eden süreçte kendi çağdaşları başta olmak üzere birçok âlim, sanatkâr, müzikolog ve araştırmacı tarafından Osmanlı/Türk müsikîsi tarihinin en önemli müsikîşinâslarından biri olarak kabul edilegelmiştir. Günümüze ulaşan kaynaklarda yer alan hakkındaki sınırlı bilgilerden ve dünya kültürüne miras olarak bıraktığı eserlerinden yola çıkılarak yapılan çeşitli ilmî tetkikler, onun XVII. asrı Osmanlı/Türk müsikîsi tarihi adına nasıl önemli bir dönüm noktası hâline getirdiğini ve bu sebeple ne denli önemli bir isim olduğunu açıkça göstermektedir. (Salgar, 1982)

Buhûrîzâde Mustafa Itrî, kendisi hakkında sınırlı bilgilerin yer aldığı ve önceki başlıklarımızda isimlerinden sıkça bahsettiğimiz bazı tarihî kaynaklarda yalnız bir hânende ve bestekâr olarak değil, aynı zamanda ilm-i edvâr ve fenn-i müsikîde de üstat bir müsikîşinâs olarak zikredilmektedir. Hatta öyle ki “hâce-i ûlâ” vasfının hasredildiği Merâgî'den (ö. 1435) sonra yetişen en büyük müsikî âlimi olarak kendisinden bahsedilmektedir. (Salgar, 1982)

Tarih kaynakları incelendiğinde Itrî'nin müsikîşinâslığı, bestekârlığı ve müsikîye katkıları hakkında birçok değerli bilgiye rastlanılmaktadır:

Bu konu hakkında Sâlim Efendi'nin, günümüz Türkçesiyle “Yüce nâmı Mustafa olan ve tam olarak Buhûrîzâde unvanıyla şöhret olmuş yüksek derecedeki bir kişidir ki, o edvâr ve müsikî ilminin ikinci üstadı olarak Şeyh Nizâm ve hâkânîsi gibidir” şeklinde şerhini yaptığımız, “*Nâm-ı vâlâları Mustafâ'dır. Ol ilm-i edvârın hâcesi sânisî ve fenn-i müsikînin Şeyh Nizâm u hâkânîsi...Buhûrî-zâde'lik unvânıyla şöhret-i tam hâsil eyleyen zât-ı âlî-makâmıdır ki...*”(Sâlim Efendi, 2005), ifadeleri oldukça önem arz etmektedir. Bu ifadede geçen “Şeyh Nizâm”ın kim olduğu hakkında bir bilgiye ulaşılamamakla birlikte, kanaatimizce bu kişinin sahib-i *Risâle-i Müsikî*, Kırşehirli Yûsuf bin Nizâmeddin (ö.?) olabileceği akla gelmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda zikredildiği üzere, mezkûr ifadede Itrî için kullanılan “hâce-i sâni” vasfının, “hâce-i ûlâ” olarak kastedilen Merâgî'den yola çıkılarak kendisine atfedildiği bilgileri de bu manada oldukça dikkat çekmektedir. (Şardağ, 1989)

Mustafa Safâyî Efendi'nin, günümüz Türkçesiyle “Nâmı Mustafa'dır; edvâr ve müsikî ilminin ikinci üstadı olarak İstanbul'un Gulâm Şâdî'si gibidir” şeklinde şerhini yaptığımız, “*Nâmı Mustafâ'dır...İlm-i edvârda devrin hâcesi sânisî ve fenn-i müsikîde şehrin Gulâm-ı Şâdî'si olmağla...*”(Mustafa Safâyî Efendi, t.y.), ifadeleri oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca bu ifadede zikredilen, Merâgî'nin de talebelerinden birisi olan ve ismi, mübalağalı bir şekilde bazı müsikîşinâsların sanatkârlık kudretini göstermek adına bir vasıf olarak kullanılan bestekâr ve hânende Gulâm Şâdî'nin (ö. 1519?) (Özcan, 1996) Itrî ile benzetilmesi, onun müsikîdeki kudretini göstermek adına yine oldukça dikkat çekicidir.

Şeyhî Mehmed Efendi'nin, günümüz Türkçesiyle “İstanbul'da olan Buhûrîzâde Mustafa Çelebi, edvâr ilminde maharetli olduğu kadar, müsikî ilminde de çağdaşları arasında ender bir yere sahiptir” şeklinde şerhini yaptığımız, “*İstânbûlî Buhûrcu-zâde Mustafâ Çelebi'dir. İlm-i edvârda mâhir ve fenn-i müsikîde akrânî nâdir olmağın...*”(Şeyhî Mehmed Efendi, 1989) ifadesiyle birlikte nihayet;

Mehmed Es'ad Efendi'nin ise günümüz Türkçesiyle “Itrî mahlaslı Mustafa Efendi, edvâr ilimlerindeki olgunluğa erişmiş üstatlığı ile şöhret bulan, tıpkı Acemler gibi nakış ve kâr bestelemeye ve müsikî ilmindeki ustalığıyla bütün âlimlerin beğenisini kazanmıştır.” şeklinde şerhini yaptığımız, “*İsmi Mustafâ ve mahlâsı Itrî...ilm-i edvârda kemâl-i üstâdiyyet ile iştihâr tasnif-i nakş u kârda esâtiz-i Acem-vâr... kâffe-i fenn-perverân mucib-i kavâ'id-i ilm-i elhân üstâdiyyetini vücûhla istihsân etmişlerdir.*”(Mehmed Es'ad Efendi, t.y.) şeklindeki övgü dolu bu ifade de Itrî'nin bir bestekâr olmasının yanı sıra nazarı ilimlere vakıf bir müsikîşinâs olduğunu gösteren önemli delillerdendir.

Hânende ve bestekâr Itrî'nin nazarı ilimlere vakıf bir müsikîşinâs olduğunu ayrıca, Kantemiroğlu'nun (ö. 1723) II. Ahmed'e (1691-1695) sunduğu ve Galata Mevlevîhânesi'nin serneyzeni Kutbünnâyî Osman Dede'nin (ö. 1729) *Rab-tı Ta'birât-ı Müsikî* adlı eserinde yer alan “Nühüft ve Nevâ-Aşîrân makamlarının seyri” ile ilgili tespitlerine de

yer verdiği *Kitâb-ı İlmü'l-Mûsikî* adlı eserinden öğreniyoruz. Osman Dede'nin kendi dönemindeki bazı mûsikîşinâsları kastederek “*Bilgisizlikten çok yanlışı doğru (Râst) söyledi, bak Nühüft'ü, Nevâ-yı Aşîrân yapmış*” (Erguner, 1990) eleştirisine İtrî'yi muhatap gösteren Kantemiroğlu'nun bu konuda şunları ifade ettiği görülmektedir: “*Eski Edvâr'dan onun Tiz Dügâh'tan, ya'nî Muhayyer'den hareket edib aşağıya doğru Isfahân gibi hareket ettiği ve Hicâz gibi inib Dügâh'ta karâr kıldığı yazılıdır. Hânende Receb ve Buhûrcu-zâde'nin sözlerine bakılırsa Nühüft terkîbi, Nevâ perdesinden hareket eder ve tam perdelerden gezinib Aşîrân perdesine gelerek orada karâr verir*” (Dimitri Kantemir, 2001) Bu ifade kanaatimizce, Saray serhânendesi ve mûsikî hocası İtrî'nin, dönemin önemli mûsikî âlimlerinden Kutbünnâyî Şeyh Osman Dede gibi bir şahsiyetle mezkûr ilmî konularda münâzara edebilecek evsâfa sahip bir kişi olduğunun başka bir delili olarak gösterilebilir. Ayrıca Kantemiroğlu'nun, Nühüft makamının eski dönemlerdeki (XV. yüzyıl) yapısından farklı bir şekilde XVII. yüzyılda kullanılmasının müsebbiplerinden biri olarak İtrî'yi göstermesi, geleneksel mûsikînin aktarımında ona atfedilen üstatlık rolünü (Güray ve Tokaç, 2012) ve “ilm-i edvâr ile fenn-i mûsikîde hâce-i sâni” övgülerindeki haklılık payını ispat etmektedir. Her ne kadar mûsikî nazariyatı hakkında günümüze ulaşan müstakil bir eserine ya da mevcut tarihî kaynaklarda nazarî çalışmalarına dair bilgilere rastlanılmasa da İtrî'nin besteleri üzerinde yapılan çeşitli ilmî tetkikler, onun Türk mûsikîsi besteciliğine kazandırdığı kendine has üslubun, ancak sahip olduğu nazarî bilgilerin tekâmülüyle mümkün olabileceğini gözler önüne sermektedir.

Osmanlı/Türk mûsikîsinin en önemli bestekârlarından biri olan İtrî'nin günümüzde eserlerinin neredeyse tamamına yakınının ilmî tetkikleri yapılmış olup bu eserlerden en çok öne çıkanları arasında *Nevâ Kâr'ı*, *Nevâ Beste'si*, *Segâh Yürük Semâî'si*, *Hisâr Ağır Semâî'si*, *Nühüft Sâz Semâî'si* ve diğer bazı beste formundaki eserleri yer almaktadır. Türk mûsikîsi lahin, makam, usûl ve besteleme teknikleri açısından değerlendirilmesi yapılan bu eserlerin, İtrî'nin hem kendinden önceki hem de kendi çağında yaşamış bestekârların eserlerinden, alışılmışın dışında birçok özelliği ile farklılık sergilediği görülmektedir.² Klasik Türk mûsikîsi repertuarının en seçkin eserleri arasında zikredilen bu eserlerde görülen güfte ve mûsikî uyumu, zengin lahin yapısı içerisinde ustalıkla yapılmış makam ve usûl geçkileri, motif ve perde kullanımlarındaki yenilikler, terennümlerin farklı şekillerde kullanımı vb. farklılıklar, çoğu müzikolog ve araştırmacı tarafından bu sıra dışılığın nedenleri olarak sıralanmaktadır. (Uslu, 2014) Bu konuda yapılmış en kapsamlı çalışmalar arasında yer alan Gülçin Yahya Kaçar'a ait bir çalışmada, İtrî'nin yirmi bir eseri terennümleri açısından incelenmiş, genel olarak bu eserleri diğer bestekârların eserlerinden ayıran farklılıklar, lafzî, ikâ ve karışık terennümlerin birlikte kullanıldığı, beste ve semâî formundaki eserlerde son mısra'ın genellikle terennüm sonrası devam ettirildiği, makam geçkilerinin terennümlerle gerçekleştirildiği, zaman zaman bir motifin terennümlerde farklı perdelerle taşınarak kullanıldığı, terennümlerde kullanılan dörtlüden onluya kadar çeşitli aralıklarla zengin bir lahin örgüsünün kurulduğu, zemin ve meyan bölümlerinde aynı motiflerin kullanıldığı vb. şeklinde tespit edilmiştir. Tespiti yapılan tüm bu farklılar, İtrî'nin Türk mûsikîsi bestecilik anlayışına kazandırdığı yeni bir üslup/tavır olarak değerlendirilmektedir. (Yahya Kaçar, 2013)

Osmanlı/Türk mûsikîsi tarihinin en velûd bestekârlarından biri olan Buhûrîzâde Mustafa İtrî Çelebi, aynı zamanda Türk din mûsikîsi repertuarına da -kanaatimizce eşsiz- bazı eserler kazandırmıştır. Mevlevî/tekke mûsikîsinin önde gelen eserlerinden *Râst N'at-ı Mevlâna'sı* ve *Segâh Mevlevî Âyîn'i*; câmiî mûsikîsinin ve günümüz Türk-İslâm kültürünün “sembolik” eserlerinden olan *Segâh Tekbîr'i* ve *Segâh Salât-ı Ümmiye'si*, bu eserler arasında en meşhur olanlarıdır. Bazı akademik çalışmalarda *Segâh Tekbîr'in* bestecisinin İtrî olmadığı, makamının ise “Fa (#) Diyez Segâh” olduğu ise şu şekilde belirtilmiştir: “*Bestelenmiş en ünlü Tekbîr, İtrî'ye ait olduğu inancı yaygın olan, fakat, gerek ezgi anlayışı ve gerek başlı başına bir dini müzik bestecisi olması nedeniyle Hatîb Zâkirî Hasan Efendi'ye (ö.1623) ait olduğuna inandığımız Segâh makamındaki Tekbîr'dir*” Aynı kaynağın bu bilgilere ait dipnot kısmında ise “*Irâk, makâm olarak da belirtilmiştir. Oysa #Fa Segâh demek daha doğrudur*” şeklinde açıklamalar yer almaktadır. (Akdoğan, 1996) Ayrıca yine *Segâh Tekbîr'in* makamının Irâk, bestekârinin ise Hatîb Zakirî Hasan Efendi olduğu bilgilerini içeren başka kaynaklar olsa da (Ezgi, 1933) sâir kaynaklarda yer alan bilgiler doğrultusunda ve genel geçer bir kanaatle bu eserin İtrî'ye ait olduğu daha makul görünmektedir.

Bu eserler hakkında Nuri Özcan ise şunları ifade etmektedir:

“Onun dinî eserler içerisinde yer alan ve Türk din mûsikîsinde birer şâheser kabul edilen segâh makamındaki *Tekbîr* ve *Salât-ı Ümmiye'si*, büyük bir ifade gücünün çarpıcı iki örneğidir...İtrî'nin *Tekbîr'inin* tam anlamıyla bir sehl-i mümtenî olduğu herkes tarafından kabul edilmiştir...*Salât-ı Ümmiye* ise inançlı bir sanatkârın gönlündeki Hazret-i Peygamber (s.a.v.) sevgisinin büyük bir coşkuyla ifadesi olarak yorumlanmalıdır. Bu sevginin, bir tarikat âyîni esnasında asırlarca devam eden akislerinden bir tanesi de onun Mevlevî âyînlerinin başında okunmasından dolayı *N'at-ı Mevlânâ* adıyla tanınmış eserdir...İtrî'nin melodik bakımdan dinî sahadaki en büyük eseri *Segâh Mevlevî Âyîn'idir*...âdetâ bir makam tarifi niteliğindeki âyinde, vakur bir ifade dikkati çeker...” (Özcan, 2013)

Büyük bir bestekârlık mahareti ve “kemâle ulaşmış” bir nazarî birikimle bestelenen bu dinî eserlerin dışında, ilk defa cumhur müezziniği ile câmiilerde yapılan birtakım icrâlar ve “Enderûn Usûlü Terâvih Tertîbi” uygulaması da

² Türk Mûsikîsi lahin, makam, usûl ve besteleme teknikleri açısından İtrî'ye ait incelenen tüm eserler hakkında ayrıntılı bilgiler için bk. (Harmancı, 2013); (Öksüzöğlü ve Ümit 2012); (Torun, 2012); (Özcan, 2013); (Güray ve Tokaç, 2012).

Itrî'nin Türk din mûsikîsine kazandırdığı diğer katkılarından. (Rauf Yekta, 1922) Bu tertîb, Ramazan ayında Terâvih namazlarının her dört rekâtı arasında, Ramazan ilâhîlerinin makamına uygun olarak birtakım salât ü selâmların cumhur müezzîn tarafından okunmasıyla uygulanır. Bu uygulamanın Itrî'ye mâl edilmesi ise okunan mezkûr salât ü selâmların kendisine ait olduğu kanaatiyle belirginleşmiştir. Nitekim bu eserlerin Itrî'ye ait olduğunu gösteren bir delil de mevcut değildir. (Koca ve Turabi, 2017) Bu manada bazı kaynaklarda bu tertîbin Hatib Zâkirî Hasan Efendi'ye ait olduğu yönünde farklı görüşler de mevcuttur. (Ergun, 1942)

Besteleri

Tezkire ve mecmûa türü bazı eserlerden yola çıkarak tespit edilmeye çalışılan Itrî'nin bestelerinin sayısı hakkında bugün -onunla ilgi birçok konuda olduğu gibi- henüz kesin bilgilere ulaşılmış değildir. Çağdaş Sâlim Efendi'nin *Tezkiretü's-Şu'arâ*'sında günümüz Türkçesiyle “İnsanların dünya gözüyle ve kulaklarıyla işiterek şahit olduğu pek çok (binlerce) esere sahip, ruha tazelik veren bir sanatla bestelediği Nakış ve Kâr eserleri dönüp dururken...” şeklinde şerhini yaptığımız “...*hezâr âsârı meşhûd-ı çeşm-i cihân ve mesmû'-ı sımâh-ı ins ü cân nakş kâr-ı sanâyi'-i revnak-bahş-ı dâ'ire-i devrân iken...*” şeklindeki ifadesi (Sâlim Efendi 2005) ve Şeyhülislâm Mehmed Es'ad Efendi'nin *Atrâbü'l-Âsâr*'ında günümüz Türkçesiyle “murabba'â, kâr ve nakış sayısı binden çok” şeklinde şerhini yaptığımız “...*Murabba'ât ve nakş ve kâr adedi hezârdan bisyâr*” şeklindeki ifadesi, (Mehmed Es'ad Efendi, t.y.) Itrî'nin muhtelif formlarda 1000'den fazla eser bestelediğine elbette delil olarak gösterilebilir. Hatta günümüzde, Itrî'nin eserlerinin 2000'den fazla olduğu yönünde iddialar bulunmaktaysa da bu iddiaları ispatlayan kesin bilgiler henüz mevcut değildir. (Demirtaş, 2017) Bu sebeple *Tezkiretü's-Şu'arâ*, *Atrâbü'l-Âsâr* ve sair çalışmalarda belirtilen beste sayılarının birçok müzikolog ve araştırmacı tarafından, Itrî'nin eserlerinin çokluğuna dair yapılan bir kinâye olduğu kabul görmektedir. (Uslu, 2013) Bu konuda ayrıca Yılmaz Öztuna, *Atrâbü'l-Âsâr*'ın bir başka yazma nüshasında Itrî'ye ait bestelerin sayısının “dü hezâr” (2000) olarak verildiğini belirtmekte olup (Öztuna, 1987) nitekim bu bilgi, mezkûr tezkirelerde Itrî'nin bestelerine dair verilen sayıların kesrete dair bir kinâye ile zikredildiği görüşünü kuvvetlendirmektedir.

Kantemiroğlu, Kevserî ve Hamparsum nota mecmûalarında kaydedilmiş eserleri günümüz notasına aktarmak suretiyle Itrî'ye ait bestelerin tespit çalışmalarında öncülük eden Rauf Yektâ Bey ve Suphi Ezgi'nin ardından, bu konuda daha birçok ilmî tetkik yapılmış ve Itrî'ye ait olduğu iddia edilen muhtelif sayıda besteden müteşekkil birçok derleme örneği günümüze ulaşmıştır. (Uslu, vd., 2012)

Buhûrîzâde Mustafa Itrî'nin bestelerinin derlenmesiyle ilgili yapılan en hacimli çalışmalardan birisi Rüştü Şardağ'a ait olanıdır. Itrî'ye ait çeşitli makamlarda 250 kadar eserin Arapça, Farsça ve Türkçe güfteleriyle şiirlerinden bir kısmını derlemeye çalışan Şardağ'ın, Türk mûsikîsi usûllerinden biri olan Ber-efşân usûlünü, bir makam adı olarak “Bereşân Makamı” şeklinde yanlış olarak verdiği ve diğer makamlarda verdiği bazı eserleri de birbirine karıştırdığı tespit edilmiştir. Şardağ ayrıca, Itrî'ye ait olduğu konusunda günümüzde de ittifak edilen 29 eserinin notasını bir arada yayınlamıştır. (Uslu, vd., 2012) Bu eserlere ait güfteler ise sırasıyla Râst, Nevâ, Beyâfî, Hümâyûn, Nühüft, Acem, Sünbüle, Acem-Aşîrân, Arazbâr, Hüseyinî, Büselik, Hisâr, Hicâz, Uzzâl, Şehnâz, Muhayyer, Beste-nigâr, Râhatü'l-Ervâh, Evç, Sûz-nâk, Muhâlîf-İrâk, Baba-Tâhir, İrâk, Kürdî, Çargâh, Rehâvî, Büselik-Aşîrân, Sabâ, Segâh, Mâhûr makamları altında tasniflendirilmiştir. (Şardağ, 1989)

Itrî'nin bestelerinin tespiti üzerine yapılan bir diğer çalışmaya dair Yılmaz Öztuna'nın verdiği bilgiler ise oldukça dikkat çekici olup bu konuda Öztuna: “*Itrî'nin yalnız 15 aded dindışı güfte Mecmû'a'sı taranarak, 347 parça dindışı bestesinin güftesi, Sâdeddin Nüzhet Ergun tarafından toplanmış, fakat yayınlanmamıştır (el yazısıyla Millî Kütüphane'dedir); Bu 347 parçasının çoğu beste ve semâî, bir kısmı kâr ve şarkı olup, diğer dindışı formlar çok azdır. Başka eski güfte dergileri taranınca bu sayının 400'ün çok üzerine çıkacağına eminim...*” ifadelerine yer vermekte ve ayrıca Itrî'ye ait günümüzde notası bulunan “*10 dinî eser (5 câmî mûkîsi, 5 tasavvuf mûsikîsi); 4 saz eseri (3 peşrev, 1 saz semâisi) 28 büyük formulu dindışı söz eseri (2 kâr, 13 beste, 8 ağır semâî, 5 yürük semâî)*” şeklinde tasniflendirdiği 42 eseri, makamları ve güftelerinin ilk mısra'larıyla birlikte notaları olmaksızın sunmaktadır. (Öztuna, 1987)

Bu konuda Ekrem Karadeniz'in de bir çalışması mevcut olup bu çalışmada dinî ve din dışı olarak tasniflendirdiği Itrî'nin günümüzde notaya alınmış 49 kadar eserinin bir listesini vermektedir. (Karadeniz, 1978)

Günümüzde Itrî'nin bestelerinin derlenmesiyle ilgili yapılan en hacimli çalışma ise Recep Uslu'ya aittir. Yukarıda da değindiğimiz üzere, Sâdeddin Nüzhet Ergun tarafından tespitinin yapılarak Millî Kütüphaneye devredildiği Yılmaz Öztuna tarafından bildirilen 347 adet eserin, bu kurumda bulunmadığını bizzat yerinde tespit eden Uslu, birçok mecmûanın orijinal nüshasını ve bu konuda yapılan akademik çalışmaları inceleyerek, hem daha önce birkaç yayında yer almış hem de henüz yayınlanmamış olan Itrî'ye ait çeşitli formlarda 362 adet bestenin tespitini yaparak bir liste hazırlamıştır. (Uslu, 2013)

Yukarıda bahsettiğimiz çalışmalarda elde edilen veriler incelendiğinde, Itrî'nin günümüze ulaşarak notaya alındığı iddia edilen eserlerinin Ekrem Karadeniz'e göre 49, Yılmaz Öztuna'ya göre 42, Rüştü Şardağ'a göre 29 adet olduğu görülmektedir. Tüm bu derleme çalışmalarının yanında, günümüzde bu konuda yapılmış başka çalışmalara da

rastlıyoruz. Yavuz Demirtaş'ın, XVII. yüzyıl İstanbul'unda yaşayan mutasavvıf mûsikîşinaslarla ilgili çalışmasında, İtrî'ye ayırdığı bölümün "Notalı Eserleri" başlığı altında 42 adet; (Demirtaş, 2017) Aytaç Ergen tarafından TRT İstanbul Radyosu arşivinden derlenerek hazırlanan dijital repertuar programında (1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017) ve 2012 yılında İtrî'nin vefatının 300. yılı anısına yapılan ve bazı makalelerle birlikte yayınlanan bir albüm çalışmasında yer alan İstanbul Devlet Türk Müziği Araştırma ve Uygulama Topluluğu'nun verdiği listede ise İtrî'nin günümüze ulaşan notalı 34 adet eserinin listesine rastlanılmaktadır. (Öksüzöğlü ve Atalay, 2012)

Yukarıda zikredilen tüm bu derleme çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde notalı ve notasız olmak üzere İtrî'ye ait yaklaşık 400 eserin tespit edildiğini görüyoruz. Biz de yukarıda sunduğumuz bu tespitler ışığında, sair araştırmacılar tarafından İtrî'ye ait olduğu kuvvetli bir ittifakla kabul edilen ve notası günümüze ulaşan çeşitli formlarda 38 esere ulaştık. (Güray, 2012);(1A Takımı Bilgisayar Yazılım, 2017) Bu 38 eserden yalnızca *Dilkeş-Hâverân Sabah Salâsı*'nın Hatip Zakirî Hasan Efendi'ye ait olduğu yönünde görüşlere rastladık. (Ezgi, 1933) Fakat daha ziyade araştırdığımız kaynaklarda (Öztuna, 1987);(Şardağ, 1989);(Sezgin, 2000);(Can, 1996);(Uzun, 2013);(Demirtaş, 2017);(Öksüzöğlü ve Atalay, 2012) salâ formundaki bu mezkûr eserin İtrî'ye nispet edilmesi sebebiyle biz de bu salânın muhtemelen kendisine ait olabileceği kanaatine ulaşarak diğer eserleri arasında zikretmeyi uygun gördük.

Aşağıdaki tabloda bestelendikleri makamların alfabetik sıralamasına göre sunduğumuz bu eserlerden 25'inin çeşitli sözlü formlardan, 10'unun çeşitli Türk din mûsikîsi formlarından ve 3'ünün sâz eseri formlarından müteşekkil olduğu görülmektedir:

Tablo 1. İtrî'nin günümüzde notası bulunan eserleri

LÂ-DİNÎ ESERLER					
NO	ESER ADI	MAKAMI	USÛLÜ	FORMU	GÜFTEKÂRI
1	Bileydi dil gibi dilber gam-ı cihân	Acem-Aşîrân	Yürük Semâî	Yürük Semâî	Lâ-edrî
2	Muhabetin dilimi dâğ-dâr eder bir gün	Beyâtî	Çenber	Beste	Lâ-edrî
3	Gamzen ki ola sâkî-i çeşm-i siyeh	Beste-Nigâr	Darb-ı Fetih	Beste	Rezmî
4	Her gördüğü periye gönül müptelâ olur	Büselik	Hafif	Beste	Ahmed Çelebi (Tıflî) / İtrî?
5	Gedâyız (Gedâmız), şâha (bâya) baş eğmez dil-i âgâhımız vardır	Dügâh	Hafif	Beste	Lâ-edrî
6	Câm, la'lindir senin, âyine rûyi enverin	Hisâr	Devr-i Kebîr	Beste	Bâkî
7	Dil-i pür ızdırâbım mevce-i seylâbdır sensiz	Hisâr	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Lâ-edrî
8	Sanman ki mugân zâhîde peymâne sunarlar	Hisâr	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Fehîm-i Kadîm
9	Nevrûz erişti bağa şarâb istemez misin	Irâk	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Lâ-edrî
10	Yâ Rab kime feryâd edeyim yârın elinden	İsfahân	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Hâletî
11	Gel ey nesîm-i sabâ, kûy-ı (hatt-ı) yârdan ne haber	İsfahân	Zencîr	Beste	Nâbî
12	Bu ne lebdürür, bu ne âğız, ne güzel gülüşdürür bu	Mâhûr	Muhammes	Beste	Fuzûlî
13	Cihân-ı l'al-gün eden sirişk-i ergûvânımdır	Mâhûr	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Lâ-edrî
14	Gülbin-i ayş (ıyş) midemed sâkî-i gül-i zâr kû	Nevâ	Muhtelif Usûller (Nîm-sakîl, Sakîl, Nîm-sakîl, Beste Devr-i Revânî, Remel, Yürük Semâî, Devr-i Kebîr, Ber-efşân, Muhammes, Fer, Nîm-sakîl)	Kâr	Hâfîz-ı Şîrâzî
15	Piyâleler ki o rûhsârî â'l'a der (ter) getirir	Nevâ	Zencîr	Beste	Ahmed Muhtâr Efendi
16	Câm-ı (Cânî) küllâbı ser-i zülfün çeker senden yana	Nikrîz	Muhammes	Beste	Şeyhülislâm Yahyâ Efendi
17	Mecbûr-ı aşkı olduğumu her gören bilir	Nühüft	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Hanîf

18	Pây-ı yâre düşmeye ağyardan nevbet (nevbetten) mi var	Pençgâh	Çenber	Beste	Nâbî
19	Hem sohbet-i dildâr ile mesrûr idik evvel	Pençgâh	Fer'	Beste	Lâ-edrî
20	Unutturur gamın (gami) ol kâm-rânı söyletsen (söyletsek)	Rahâtü'l-Ervâh	Zencîr	Beste	III.Mehmed (Adlî)
21	Ne bülbülüz, ne giriftâr-ı reng-i bû oluruz	Râst	Aksak Semâî	Ağır Semâî	Nâbî ?
22	Yine ey rûh-i musavver kafes-i tende misin	Rehâvî	Ber-efşân	Beste	Enverî
23	Bi yâ ke gadde to der	Sâz-kâr	Yürük Semâî	Nakış Beste	Lâ-edrî
24	Der mevc-i perişân-ı mâ fâsıla-i nîst	Segâh	Sengîn Semâî	Ağır Semâî	Sâlib-i Tebrizî
25	Tûtî-i mu'cize güyem ne desem lâf değil	Segâh	Yürük Semâî	Yürük Semâî	Nef'î
TÜRK DİN MÜSİKİSİ FORMUNDA ESERLER					
1	Dilkeşhâverân Sabah Salâsı	Dilkeş-Hâverân	Durak Evferi	Salâ	-
2	Sâyesi düşmez yere bir böyle nahl-i Tür'sun	Nühüft	Düyek	Tevşîh	Buhûrizâde Itrî
3	N'ola tâcım gibi başımda götürsem dâ'im	Pençgâh	Darbeyn (Çenber, Fahte)	Tevşîh	I.Ahmed (Ahmedî)
4	Bu şeb hürşid-i evrengî risâlet	Râst	Ağır Sofyân	Tevşîh	Lâ-edrî
5	Çün doğup tuttu cihân yüzünün hüsnün güneşi	Râst	Sofyân	Îlâhî	Ömer Rüşenî Dede
6	Mefâtihu'l-Hudâ oldu hilâlin Yâ Rasûlallâh	Râst	Fahte	Tevşîh	Hasan Kenzî Efendi
7	N'at-ı Mevlânâ	Râst	Serbest	N'at-ı Şerîf	Hız. Mevlânâ
8	Mevlevî Âyini	Segâh	Muhtelif Usûller (I. Selâm: Devr-i Revân; II. Selâm: Evfer; III. Selâm: Devr-i Kebîr, Aksak Semâî, Yürük Semâî; IV.Selâm:Evfer)	Mevlevî Âyin-i Şerifi	Hız. Mevlânâ
9	Salât-ı Ümmiye	Segâh	Muhtelif Usûller (Aksak Semâî, Nîm-evsât, Aksak Semâî)	Salât ü Selâm	-
10	Tekbîr	Segâh	Serbest	Tekbîr	-
SÂZ ESERLERİ					
1	Sâz Eseri	Nühüft	Sakîl	Peşrev	-
2	Sâz Eseri	Nühüft	Aksak Semâî	Sâz Semâî (3 hâneli)	-
3	Sâz Eseri	Râst	Darbeyn (Fîreng-i Fer' ve Ber-efşân)	Peşrev (2hâneli)	-

Yukarda da görüldüğü üzere, tabloda yer alan eserler arasında yalnızca Bûselik makamındaki *Her gördüğü periye gönül müptelâ olur* isimli eserin güftesinin Itrî'ye ait olup olmadığı konusunda ihtilaf bulunmaktadır. Nadir Eserler Kütüphanesi arşivinde yer alan anonim bir mecmûada (Anonim, t.y.) ve Mehmet Söylemez'e ait doktora tezinde bu eserin güftekârının "Tıflî Ahmed Çelebi" olduğu bilgileri yer almaktadır. (Söylemez, 2016) Bununla birlikte, Seher Tetik Işık'a ait çalışmada ise eserin güftekârının Itrî olduğuna dikkat çekilirken ayrıca makamının Bûselik olmadığı yönünde görüşlere de atıfta bulunmaktadır. (Tetik Işık, 2013)

Mûsikî Talebeleri

Enderûn-ı Hümâyûn'da mûsikî hocalığı yapan Itrî'nin, yine kendisi gibi birer bestekâr olan ve Enderûn'da eğitim gören talebeleri arasında Ebûbekir Ağa (ö.?) ve Enfî Hasan Ağa'nın (ö. 1724) olduğu kaynaklarda yer almaktadır. (Öztuna, 1990) Bu isimlerin yanı sıra ayrıca, Kilârî İsmail Ağa (ö.?), Mehmed Reşîd Çelebi (ö.?), Edirneli Ebezâde Muslî Çelebi (ö. 1710?), Çarşeb Mustafa Ağa (ö.?), Serhânende Mustafa Ağa (ö. 1690), Küçük Müezzîn (ö. 1717), Tosunzâde (ö.?), Çalâk Ahmed (ö. 1717), Yahya Nazîm (ö. 1727) ve Süleyman Rıfat Efendi (ö.?) gibi isimlerin de Itrî'nin mûsikî tedrisatından geçtikleri ve kendi talebeleriyle yaptıkları meşk sayesinde onun eserlerini Lâle Devri'ne (1718-1730) taşıdıkları, Hekimbaşı Subhizâde Abdülazîz Ârif Efendi (ö. 1783) tarafından 1757'lerde kaleme alınan *Mecmûa-i Letâif* isimli eserindeki kayıtlardan anlaşılmaktadır. (Kılıç, 2013)

“İtrî” ve “Buhûrîzâde” Mahlaslı Diğer Şahıslar

Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin bugünkü kimliğiyle anılmasında, “İtrî” ve “Buhûrîzâde” mahlaslarının rolü hiç şüphesiz çok büyüktür. Kendisi de ayrıca bir şair olan ve şiirlerinde “İtrî” mahlasını kullanan Buhûrîzâde, XVI. ve XVII. yüzyılları kapsayan *Rizâî Tezkîresi*'nde (Seyyid Mehmed Rıza 2010) “İtrî” mahlasıyla zikredilen ve asıl adı Mehmed olan Acem kökenli başka bir şairle karıştırılmış fakat bu eserde adı geçen kişinin Buhûrîzâde Mustafa İtrî olmadığı sonradan tespit edilmiştir. (Güray ve Tokaç, 2012) Bu konuda Rüştü Şardağ şu ifadelerle yer vermektedir: “*Rıza, ‘Acem’ olarak nitelediği bu İtrî'nin asıl adını Mehmed diye niteler. O da büyük İtrî'miz gibi yazı sanatı ustasıdır. Güzel şiirler yazmıştır. Ancak mûsikî ile ilgili olduğu kesin değildir. Buna rağmen bu İtrî'nin şiirlerini, dâhi bestecimizin şiirleri olarak benimseyenler de vardır. Rıza tezkiresindeki İtrî'nin bizim İtrî'miz olmadığı da kesinlikle reddedilemez.*” (Şardağ, 1989)

Topkapı Sarayı Kütüphanesi, Bağdat Köşkü Yazmaları Bölümü'nde 402 numara ile kayıtlı mürettibi meçhul bir güfte mecmûasında, dinî sahadaki eserleriyle “Buhûrîzâde-i Sâni” olarak şöhret bulmuş, günümüze 5 İlahîsi ulaşan ve asıl ismi Abdülkerim Efendi (ö. 1778) olan bir kişiden bahsedilmektedir. (Tokdemir, 2006) Mezkûr mahlası sebebiyle günümüzde Buhûrîzâde Mustafa İtrî ile zaman zaman karıştırılan Abdülkerim Efendi'nin 1767 yılında Eyüp'te bulunan Şah Sultan Tekkesine şeyh olduğu daha sonra ayrıca Kocamustafa Paşa Tekkesi'nde de şeyhlik yaptığı bilinmektedir. Daha ziyade, bir İlahî bestekârı olan Abdülkerim Efendi'nin şiirlerinde ise “Kemterî” mahlasını kullandığı görülmektedir. (Özalp, 2000);(Mehmed Süreyyâ, 1996);(Güray ve Tokaç, 2012)

Evliya Çelebi'nin *Seyhâtnâme*'sinde “sâhib-i beste, üstâd-ı kâmil bir zât-ı şerîf” övgüleriyle “Hânende Buhûrîzâde Hâfız” mahlaslı bir kişiden bahsedilmektedir. (Evliyâ Çelebi, t.y.) Sadeddin Nüzhet Ergun, *Seyhâtnâme*'nin ilk cildinin 1631 senesinde kaleme alındığı gerekçesiyle burada zikredilen kişinin Buhûrîzâde Mustafa İtrî olamayacağını ileri sürmektedir. (Ergun, 1942) Bu konuyla ilgili olarak Yılmaz Öztuna farklı bir yaklaşımda bulunmakta, *Seyhâtnâme*'nin ilk cildinin 1680'li yıllarda Evliya Çelebi tarafından yeniden gözden geçirilip düzenlendiğinden bahsederek, mezkûr kişinin Buhûrîzâde Mustafa İtrî olabileceği gibi hatta İtrî'nin, hünkâr hânendeliği yapmış olma ihtimali bulunan babası dahi olabileceğini vurgulamaktadır.(Öztuna, 1987) *Seyhâtnâme*'nin 1680'lerde yeniden gözden geçirilerek düzenlendiği bilgisi her ne kadar “Hânende Buhûrîzâde Hâfız” mahlasının İtrî'ye atfen kullanılmış olabileceğini gösterse de günümüze ulaşan kaynak ve belgelerde İtrî'nin hâfız olduğuna dair herhangi bir kaydın yer almaması, (Uslu, vd., 2012) bu kişinin Buhûrîzâde Mustafa İtrî olma ihtimalini oldukça zayıflatmaktadır.

Çiçek ve Meyve Yetiştiriciliği

Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin çiçekçilik yaptığı ve meyve yetiştirdiği bilgileri de onun hakkında ihtilafli konulardan biri olarak literatürümüzde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Hatta o kadar ki bu konuda bir kanaate varılması veya tahminde bulunulması, İtrî'nin yaşadığı dönemlerde pek çok tanınmış kişinin “amatör çiçekçi” olmasına dahi dayandırılmaktadır. Bu konunun bir “söylenti”den ibaret olduğunu belirtmesine rağmen, doğru olma ihtimaline de değinen Yılmaz Öztuna'nın şu ifadeleri, günümüzde İtrî hakkında varsayma dayanan birçok bilginin nasıl literatürümüzde yer edindiğini göstermek adına yine oldukça dikkatleri celbedici bir mahiyete sahiptir: “*İtrî'nin çiçekçiliğe, meyveciliğe meraklı olduğu, hatta ‘Mustafabey armudu’ adıyla bir çeşit armut yetiştirdiği, günümüze gelen sözlü söylentiler arasındadır ve herhalde doğrudur. O dönemin pek çok tanınmış kişininin amatör çiçekçi olduğunu biliyoruz*”(Öztuna, 1987) Bu konuyla alakalı olarak kadim kaynaklarda ise herhangi bir bilgi mevcut değildir.

İtrî'nin Kabri

İtrî'nin kabrinin nerede olduğu konusunda literatürümüze ait kaynaklarda muhtelif bilgiler yer almaktadır. İtrî'nin Yenikapı Mevlevîhânesi bahçesinde ve/veya Edirnekapı Mustafa Paşa Dergâhı karşısında medfûn olduğu gibi farklı görüşlere rastlanılmakta olup fakat bu konuda da kesinlik arz edecek bir bilgi elimizde henüz bulunmamaktadır. (Uslu, vd., 2012) Şeyhî Mehmed Efendi *Vekâyü'l Fudala*'da İtrî'nin Yenikapı Mevlevîhânesi'nde medfûn olduğunu “...bin yüz yigirmi üç târîhinde ‘âlem-i ukbâya hurâm eyleyüp Mevlevîhâne Yenikapusu hâricinde defn olundu...” şeklinde ifade etmektedir. Mehmed Süreyyâ *Sicill-i Osmanî*'de (Mehmed Süreyyâ, 1996), Sadeddin Nüzhet Ergun ise Mehmed Es'ad Efendi'ye ait *Atrâbu'l-Âsâr*'ın “Veled Çelebi” neşrinde İtrî'nin Edirnekapı Mustafa Paşa Dergâhı karşısına defnedildiği bilgilerine yer verildiğini fakat Rauf Yekta Bey'in Yenikapı Mevlevîhânesi'nde İtrî'ye ait olduğu iddia edilen kabirde ona ait olduğunu gösterir bir işaret olmadığını dile getirdiğinden bahsetmektedir. (Ergun, 1942) Edirnekapı Büyük Kabristanı'nın köşesinde, Kocamustafa Paşa Dergâhı civarında İtrî'ye ait olduğu iddia edilen bir mezarın da ona ait olmadığını ve bu mezarda medfûn kişinin “Buhûrcu Yakup” isimli başka bir kişi olduğunu ise yine Rauf Yekta Bey *Tevhîd-i Efkar*'da şu şekilde ifade etmektedir:

“Nihayet, Üsküdârî Hasib'in *Vefâyât-ı Meşâhir* ünvanlı eser-i nâdiri, imdâdımıza yetişip bu mes'ele etrafındaki son şüphelerimizi de halletti...‘Vefât-ı Buhûrcu Ya'kûb, sene 919... Hayf Buhûrcu târihtir’. Şu fıkra vuzuhla gösteriyordu ki orada medfûn olan zât Buhûrcu Yakub nâmında ma'rûf bir san'atkâr olup taşının üzerine buhurdan resmi yapılması da buhurculuktaki şöhretinden neş'et etmiştir. Bu zâtın, İtrî'nin pederi olması ihtimali vehleten

hatıra gelmiş ise de İtrî'nin 1123 senesinde vefatı mazbut bulunmasına nazaran, Buhûrcu Yakub'un İtrî'den tam 204 sene mukaddem irtihal ettiği düşünülünce bu ihtimalin de gayr-ı vârid olduğu anlaşılmalıdır.” (Rauf Yekta, 1922)

SONUÇ

Osmanlı'nın çeşitli dönemlerinde kaleme alınan tarihî kaynaklar, mûsikî literatürü ve günümüzde bu konuda yapılan bazı akademik çalışmalar incelendiğinde, Buhûrîzâde Mustafa İtrî hakkındaki aşağıda yer alan muhtelif bilgilere erişilerek bu bilgilerin hangilerinin kesinlik ifade ettiği, hangilerinin ise birer tahminî yaklaşımdan ibaret olduğu ile ilgili şu sonuçlara varılmıştır:

* İstanbul'da doğduğu kesin olan İtrî'nin kaynaklarda ona hasredilen doğum tarihleri kronolojik olarak (h. 1040) 1630, “1630-1640 arası”, “1640'a doğru” ve (h. 1050) 1640 olarak yer almaktadır. Ayrıca İtrî'nin doğum tarihini “meçhul” olarak zikreden araştırmacılara da rastlanılmaktadır. İtrî'ye hasredilen ölüm tarihleri ise kronolojik olarak (h.1122) 1710, (h.1123) 1711, “(h.1123) 1711 hududunda”, “1711 veya 1712'de”, “(h.1124) 1712 hududunda”, (h.1124) 1712 olarak ifade edilmektedir. Ayrıca kaynaklarda (h.1143) 1730-31 şeklinde ileri sürülen bir ölüm tarihine rastlanılsa da bu bilginin doğru olması mümkün değildir. Tüm çalışmalar ve tarihî kaynaklarda yer alan muhtelif kayıtlar dikkate alındığında İtrî'ye ait en erken doğum tarihinin 1630, günümüze en yakın ölüm tarihinin ise 1712 olduğu görülmektedir. İtrî'nin doğum tarihinin 1630, ölüm tarihinin ise 1712 oldu varsayılacak olduğunda ise IV. Murad (1623-1640), Sultan İbrahim (1640-1648), IV. Mehmed (1648-1687), II. Süleyman (1687-1691), II. Ahmed (1691-1695), II. Mustafa (1695-1703), III. Ahmed (1703-1730) olmak üzere toplam yedi padişahın saltanat dönemini idrak ettiği sonucuna varılmaktadır.

* İtrî'nin ailesi ile ilgili herhangi bir bilgi mevcut değildir. Mûsikîşinâslığının ailesinden gelmiş olma ihtimali vardır fakat ailesinden herhangi birinin Saray mûsikîşinâslarından olduğu hakkında kayıtlarda herhangi bir bilgi mevcut değildir. “Buhûrîzâde” unvanını, ailesinin iştiğal olduğu iş sebebiyle almış olması muhtemel görülmektedir. Çocukları hakkında da herhangi bir kayda rastlanılmamaktadır. Bazı güfte mecmualarında İtrî'ye ait bestelerin yanında “İtrîzâde” unvanlı bir şahsın kaydedildiği görülmektedir. İtrîzâde, İtrî'nin oğlu olabileceği gibi ayrıca kendisinin bir bestekâr olma ihtimali de bulunmaktadır.

* İtrî'nin tahsili ile ilgili herhangi bir bilgi mevcut değildir. Sübyan mektebindeki tahsilini tamamladıktan sonra bir süre medreseye devam etmiş olabileceği tahminî bir yaklaşım olup medrese icazetine dair kesin bir bilgiye henüz rastlanılmamaktadır. Nüfuzlu bir aileden geldiği ve bu sebeple Enderûn'da eğitim aldığı yönündeki görüşleri de bugün ispatlayacak bir bilgi elimizde bulunmamaktadır. Tüm bu ihtimallerin yanı sıra Mevlevîhâne'den veya aile çevresindeki kişilerden eğitim almış olması da muhtemel kabul edilmektedir. Kayıtlarda “müderriş” veya “molla” gibi unvanlarla anılmayan İtrî'nin Küçük İmam Mehmed Çelebi (ö. 1674), Hâfız Post (Tanburî Mehmed Efendi / ö. 1694), Kasımpaşalı Koca Osman (ö. 1660?) başta olmak üzere Saray çevresinden birçok önemli ismin tedrisatından geçtiği kabul görmektedir.

* Dönemin en büyük mûsikîşinâslarından müteşekkil mûsikî çevresine ise IV. Mehmed'in kendisine hâmilik yaptığı dönemlerde katıldığı tarihî kaynaklarda kaydedilmiştir. İtrî'nin Saray bünyesinde düzenlenen çeşitli meşk meclislerinde tanıştığı devlet adamı, âlim, bestekâr, sâzende, hânende ve şair şahsiyetler arasında Hâfız Post (Tanburî Mehmed Efendi / ö. 1694), Küçük İmam Mehmed Çelebi (ö. 1674), Kasımpaşalı Koca Osman (ö. 1660?), Çömlekçizâde Receb (ö. 1692), Solakzâde Miskâlî Mehmed Çelebi (ö. ?), Taşçızâde Recep (ö. 1690), Nasuhasazâde Ömer (ö. 1666), Zurnazen Mustafa Paşa (ö. 1666), Osman Paşa (ö. ?), Ali Paşa (ö. ?), Edirneli İbrahim Efendi (ö. ?), Benli Hasan Ağa (ö. 1662), Vâhid Mahtûmî (ö. ?), Şeştârî Murad Ağa (ö. 1673), Âhenî Mehmed Çelebi (ö. 1700), Neyzen Dervîş Fenni (ö.?), Yahya Nazîm (ö. 1727), Hâfız İbrâhim (saray imamı / ö. 1691), Ali Ufkî Bey (ö. 1675?), Münecimbaşı Ahmed Dede (ö. 1702) gibi isimlerin yer aldığı kesindir. Buhûrîzâde Mustafa İtrî'nin ayrıca Kırım Hânı I. Selim Giray'ın (ö. 1704) mûsikî meclislerine katıldığı da yine tarihî kaynaklarda yer almaktadır.

* Buhûrîzâde'nin Saray'da hânende ve serhânende vazifelerinde bulunduğu arşiv belgelerince kesindir. Her ne kadar sâzende olması da muhtemel görünen İtrî'nin bir sâzende olarak resmî manada Saray'da vazife yaptığına dair bir bilgi ise elimizde henüz mevcut değildir. Enderûn ve Harem-i Hümayûn'da mûsikî hocalığı vazifelerinde bulunduğu tarihî belgelerle kesinlik kazanmış İtrî'nin ayrıca esirciler kethüdâlığı, Saray kâtipliği, nedimlik ve müteferrikalık vazifelerinde de bulunduğu muhakkaktır.

* Bir Mevlevî müntesibi olduğuna dair kesin bir bilgi bulunmayan İtrî'nin, her Mevlevî âyîninin başında icrâ edilen *Râst N'at-ı Mevlâna*'sı ve *Segâh Mevlevî Âyîn*'i, onun bu tarikatın yalnızca bir muhibbi olmasının yanı sıra intisâbına da delil olarak sunulmaktadır.

* İtrî'nin hâfız ve hacı olduğuna dair bir kesin bir bilgiye rastlanılmamaktadır.

* İyi derecede bir hattat olan Buhûrîzâde'nin özellikle nesih ve ta'lik hatlarında çok mâhir olduğu muhakkaktır.

* İtrî, güçlü bir bestekâr olduğu kadar aynı zamanda birçok manzum eseri günümüze ulaşmış iyi bir şair ve güftekârdır.

* Bazı tarihî kaynaklarda bir de dîvân tertip ettiği zikredilen İtrî'nin, maalesef mezkûr dîvânı henüz bulunmamıştır. Bunun yanı sıra, iç kapağında “Mecmûa-ı Eş'âr” şeklinde dercedilmiş bir başlık bulunan ve İtrî'nin kendi hattıyla kaleme aldığı, “karma konulardan müteşekkil” bir külliyyât eseri ya da “Mecmûatü'r-Resâil” türünde bir “risâleler mecmûası” olan bir eseri mevcuttur. Bir doktora tezi çalışması olarak günümüz Türkçesine çeviri-yazı yöntemiyle aktarılan bu mecmûanın, kayıp olduğu öne sürülen dîvân olması da muhtemel görünmektedir.

* Güçlü ve velûd bir bestekâr olan İtrî'nin ayrıca mûsikî nazariyatına da oldukça vakıf bir mûsikîşinâs olduğu kesindir.

* Bazı tarihî kaynaklarda “1000'den fazla”, “2000'den fazla” şeklinde besteleri bulunduğu zikredilen İtrî'nin, günümüzde yapılan ilmî tetkikler neticesinde notalı ve notasız olmak üzere yaklaşık 400 civarında eserine rastlanılmaktadır. Mûsikî literatüründe ise günümüzde notası mevcut eserlerinin sayısı, çeşitli arşivler göz önünde bulundurulmak suretiyle en az 24, en fazla 42 olarak verilmektedir. *Dilkeş-Hâverân Sabah Salâsı*'nın bestesinin Hatip Zakirî Hasan Efendi'ye ve *Her gördüğü periye gönül müptelâ olur* isimli eserin güftesinin Tıflî Ahmed Çelebi'ye ait olduğu yönünde ihtilafli görüşler bulunmakla birlikte, mezkûr bu iki eser de dahil olmak üzere 25'i çeşitli sözlü formlarda, 10'u çeşitli Türk din mûsikîsi formlarında ve 3'ü sâz eseri formunda notası günümüze ulaşan İtrî'ye ait 38 eser tarafımızdan tespit edilmiştir.

* İtrî'nin mûsikî talebeleri arasında Ebûbekir Ağa (ö.?) ve Enfî Hasan Ağa'nın (ö. 1724), Kilârî İsmail Ağa (ö.?), Mehmed Reşîd Çelebi (ö.?), Edirneli Ebezâde Muslî Çelebi (ö. 1710?), Çârşeb Mustafa Ağa (ö.?), Serhânende Mustafa Ağa (ö. 1690), Küçük Müezzîn (ö. 1717), Tosunzâde (ö.?), Çalâk Ahmed (ö. 1717), Yahya Nazîm (ö. 1727) ve Süleyman Rıfat Efendi (ö.?) gibi isimlerin yer aldığı kaynaklarda zikredilmektedir.

* *Rızâî Tezkîresi*'nde “İtrî” mahlasıyla zikredilen ve asıl adı Mehmed olan Acem kökenli bir şair;

Topkapı Sarayı Kütüphanesi'nin Bağdat Köşkü Yazmaları Bölümü'nde 402 numara ile kayıtlı mürettibi meçhul bir güfte mecmûasında “Buhûrîzâde-i Sâni” olarak şöhret bulduğu zikredilen, asıl ismi Abdülkerim Efendi (ö. 1778), mahlası “Kemterî” olan bir mûsikîşinâs;

Seyhâtnâme'de “sâhib-i beste, üstâd-ı kâmil bir zât-ı şerîf” övgüleriyle zikredilen “Hânende Buhûrîzâde Hâfız” mahlaslı bir diğer şahıs olmak üzere toplam üç kişinin Buhûrîzâde Mustafa İtrî ile zaman zaman karıştırıldığı görülmektedir.

* Buhûrîzâde Mustafa İtrî hakkında mûsikî literatürüne konu olan her ayrıntının ele alınarak değerlendirmesi maksadıyla bu çalışmada yer verdiğimiz “çiçek ve meyve yetiştiricisi olarak İtrî”, “amatör çiçekçi İtrî” ve “Mustafabey armudu yetiştiricisi İtrî” şeklinde kendisine hasredilen bu vasıflarla alakalı hiçbir bilginin kaynaklarda yer almadığı ve bu bilgilerin tahminî birer yaklaşımdan ibaret olduğu muhakkaktır.

* İtrî'nin kabrinin nerede olduğu konusunda da bazı muhtelif görüşler bulunmaktadır. Fakat bu konuda da kesinlik arz edecek bir bilgi elimizde henüz bulunmamaktadır.

Öneriler

Elimizde mevcut olan tarihî birtakım kaynaklar, mûsikî literatürü ve günümüzde hazırlanmış birçok akademik çalışma incelendiğinde, Buhûrîzâde Mustafa İtrî hakkında yer alan bilgilerin neredeyse tamamı muhtelif, mükerrer ve bir o kadar da dağınık şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Kendisi hakkında ise günümüzde, 2022'de doktora tezi olarak tamamlanan “*Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)*” isimli çalışma (Tüysüz, 2021) altında sunulan bilgiler dışında güncel bilgilere ulaşamadığı görülmektedir. Bu çalışmada derlenen mezkûr konuların, İtrî hakkında yeni ve kesinlik kazanmış bilgiler tespit edilinceye kadar akademik çalışmalarda mükerrer şekilde ele alınması, kanaatimizce ilmî açıdan uygun görülmemektedir.

KAYNAKÇA

1A Takımı Bilgisayar Yazılım. (2017). *Notam*.

Akdoğu, O. (1996). *Türk Müziği'nde Türler ve Biçimler*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

Anonim, (t.y.). *Güfte Mecmûası*.

Bardakçı, M. (2011). “Hâfız Post'un Kayıp Bilinen Elyazması Güfte Mecmûası”, *Atlas*, (Ocak Sayısı):90-92.

Behar, C. (2017). *Şeyhülislâm'ın Müziği 18. Yüzyılda Osmanlı/Türk Musikisi ve Şeyhülislâm Es'ad Efendi'nin Atrabü'l-Âsâr'ı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Can, H. (1996). “Dinî Türk Mûsikîsi Lügatı”, *Mûsikî Mecmuası*, 19(218-219):56-57.

CDA, Osmanlı Arşivi, (t.y.-a.). *Bâb-ı Defterî Başmuhasebe Evrakları*.

CDA, Osmanlı Arşivi, (t.y.-b.). *İbnü'l-Emin Tasnîfi*.

CDA, Osmanlı Arşivi, (t.y.-c.). *İbnü'l-Emin Tasnîfi*.

Demirtaş, Y. (2017). *XVII. Yüzyıl İstanbul'unda Mutasavvıf Mûsikîşinâsı*, Hiperyayın Yayıncılık, İstanbul.

Devellioğlu, F. (2015). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski ve Yeni Harflerle) Osmanlıca-Türkçe Sözlük*, Aydın Kitabevi, Ankara.

Dimitri Kantemir. (2001). *Kitâbu İlmi'l-Mûsikî alâ Vechi'l-Hurûfât*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Durmuş, İ. (2006). "Nazîre", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (32):455-56, İstanbul.

Ergun, S. N. (1942). *Türk Musikisi Antolojisi- Dinî Eserler C. 1.*, Rıza Koşkun Matbaası, İstanbul.

Erguner, S. (1990). "Kutb-ı Nâyî Osman Dede ve Rabt-ı Ta'birât-ı Mûsikî", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Evliyâ Çelebi. (1996). *Seyahâtnâme*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Ezgi, S. (1933). *Nazarî ve Amelî Türk Musikisi C. 1.*, İstanbul Belediyesi Konservatuvarı Tasnif Heyeti Neşriyatları İstanbul.

Güler, K. (2010). "Buhûrî-zâde Mustafa İtrî ve Yetiştirdiği Çevre", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (5):163-171.

Güray, C. (2012). *Bin Yılın Mirası Makamı Var Eden Döngü Edvar Geleneği*, Pan Yayıncılık, İstanbul.

Güray, C. & Tokaç, M. S. (2012). "XVII. Yüzyıl Osmanlı Müzik Geleneği ve Buhûrîzâde Mustafa Efendi (İtrî)" (Ed. Yüce Gümüş), *Vefatının 300. Yılı Anısına Buhûrîzâde Mustafa Efendi (İtrî)*, ss. 30-43, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Harmancı, A. B. (2013). "Bestekâr İtrî: Na't-ı Mevlânâ ve Segâh Mevlevî Âyîni'nin Makam, Beste ve Usûl Açısından Değeri" (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa İtrî*, ss. 67-90, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.

İsmail Belig. (1999). *Nuhbetü'l-Âsâr li-Zeyli Zübdeti'l-Eş'âr*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınevi, Ankara.

Karadeniz, E. (1978). "Buhûrîzâde Mustafa İtrî Efendi", *Türk Kültürü Dergisi*, (194):44-53.

Kılıç, E. (2013). "Mecmûa-yı Letâif fi Sandukati'l-Me'ârif (Metin ve Değerlendirme)", Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koca F. & Turabi A. H. (2017). "Türk Din Mûsikîsi" (Ed. Ahmet Hakkı Turabi), *Türk Din Mûsikîsi Formları*, ss. 71-106, Grafiker Yayınları, Ankara.

Kolukırık, K. (2010). "Abdülkâdir Merâğî'nin Hayatı, Kişiliği ve Mûsikî Yönü", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1):227-52.

Mehmed Es'ad Efendi. (t.y.). *Atrâbü'l-Âsâr fî Tezkireti 'Urefâi'l-Edvâr*.

Mehmed Süreyyâ. (1996). *Sicill-i Osmanî Cilt 3*, Kültür Bakanlığı ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Mert, T. (2013). "Osmanlı Arşiv Kayıtlarına Göre Buhûrîzâde Mustafa Çelebi" (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa İtrî*, ss. 47-62, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.

Mesnevîhân Tefik. (t.y.). *Mecmûatü't-Terâcim*.

Mustafa Safâyî Efendi. (t.y.). *Tezkire-i Safâyî*.

Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin. (1928). *Tuhfe-i Hattâtîn*, Devlet Matbaası, İstanbul.

Öksüzöğlü, O. & Atalay, Ü. (2012). "İtrî'nin Eserlerinin Usûl Analizleri" (Ed. Yüce Gümüş), *Vefatının 300. Yılı Anısına Buhûrîzâde Mustafa Efendi (İtrî)*, ss. 44-49, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Özalp, M. N. (2000). *Türk Mûsikîsi Tarihi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Özcan, N. (1996). "Gulâm Şâdî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (14):186-87, İstanbul

Özcan, N. (2013). "Buhûrîzâde Mustafa İtrî Efendi" (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa İtrî*, ss. 35-46, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.

Öztuna, Y. (1987). *İtrî-Türk Büyükleri Dizisi 38*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Rauf Yekta. (1922). *Tevhîd-i Efkâr*.

- Rauf Yekta. (1934). "İtrî", *Türk Mûsikîsi Klasiklerinden Mevlevî Âyînleri*, VII (vii,viii), İstanbul Konservatuvarı Neşriyatı Feniks Matbaası, İstanbul.
- Salgar, F. (1982). "İtrî", *KÖK Aylık Fikir ve Mûsikî Dergisi*, 2:54-56.
- Sâlim Efendi. (2005). *Tezkiretü 'ş-Şu'arâ*, Atatürk Kültür Merkezi Yayinevi, Ankara.
- Saraç, M. A. Y. (2005). "Muamma", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (30):322-23, İstanbul.
- Seyyid Mehmed Rıza. (2010). *Rızâî Tezkîresi*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sezgin, B. S. (2000). *Dînî Mûsikî Ders Notları*.
- Söylemez, M. (2016). "Türk Musikisinde Hâfız Post", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Şardağ, R. (1989). *Mustafa İtrî Efendi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Şeyhî Mehmed Efendi. (1989). *Vekâyiü'l Fudala II-III.*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Tetik Işık, S. (2013). "İtrî'nin Edebiyattaki Yeri", *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1):93-140.
- Tıraşçı, M. (2015). *İlahiyat Fakülteleri İçin Dînî Mûsikî Ders Notları*, Dört Mevsim Yayıncılık, İstanbul.
- Tokdemir, H. (2006). "18. Y.Y.'da Yazıldığı Tahmin Edilen Bir El Yazması Mecmuadaki Dinî Musiki Güfteleri", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Torun, M. (2012). "Nevâ Kâr ve Segâh Mevlevî Âyîni Hakkında Düşünceler" (Ed. Yüce Gümüş), *Vefatının 300. Yılı Anısına Buhûrîzâde Mustafa Efendi (İtrî)*, ss. 50-72, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Tüysüz, F. (2021). "Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)", Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Uslu, R. (2012). "İtrî'nin Oğlu da Bestekar mıydı?" *Itrî Sempozyumu*, 10 Mart 2012, (Editör. Neşredilmemiş Bildiri) İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Müdürlüğü, İstanbul.
- Uslu, R. (2013). "İtrî Bestelerinin Listelenmesi Üzerine Bir Deneme" (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa İtrî*, ss. 109-139, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Uslu, R. (2014). "Türk Klasik Musikisi'nin En Büyük Bestekarı Buhurizade İtrî", *Yeni Türkiye Dergisi Türk Mûsikîsi Özel Sayısı*, (57):419-428, Ankara
- Uslu, R.; Doğrusöz, N. & Tan, A. (2012). *Itrî İzleri*, Balat Yayınları, İstanbul.
- Uzun, M. İ. (2013). "İtrî Bestelerinin Notaları Hakkında" (Ed. Mustafa İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafa İtrî*, ss. 140-264, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1977). "Osmanlı Zamanında Saraylarda Musiki Hayatı", *Bellekten*, 41(161):79-114.
- Yahya Kaçar, G. (2013). "İtrî'nin Bestelerinde Terennüm ve Müzikal Analizleri", *Kadem* (12-13):38-39.

Öğretmenlerin Denetim Uygulamaları Konusundaki Görüşleri

Teachers' Views on Supervision Practices

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin denetim uygulamaları konusundaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen örnekleme tekniklerinden biri olan amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde araştırmacı tarafından evreni en iyi temsil ettiği düşünülen bireyler tercih edilmektedir. Araştırmanın katılımcıları okul müdürü tarafından denetlenmiş olan beş öğretmen, kendileri müfettiş tarafından denetlenmiş ve öğretmen denetimi gerçekleştirmiş beş okul müdürü ve beş müfettiştir. Veri toplama sürecinde yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve çok yönlü veri elde edebilmek amacıyla yapılandırılmamış görüşme formu tercih edilmiştir. Katılımcıların beyanı içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Katılımcılar, denetim uygulamalarının iyi bir denetim mekanizması ile yürütülmesi halinde olumlu sonuçlar doğuracağına, kaliteli eğitimin önünü açacağına, öğretmenlerin performansını artıracığına, ölçme ve değerlendirme açısından öğretmenlerin hem iyi hem de kötü yanlarını görmelerine olanak sağlayacağına ve denetim uygulamaları sonucunda başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Ancak bir öğretmen bu görüşe katılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Öğretmen, Eğitim, Okul.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on supervision practices. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 17 teachers. Purposive sampling technique, which is one of the sampling techniques frequently preferred in qualitative research, was used in the study. In this sampling technique, individuals who are considered by the researcher to best represent the universe are preferred. The participants of the study were five teachers who were supervised by the school principal, five school principals and five inspectors who were themselves supervised by the inspector and conducted teacher supervision. An unstructured interview form was used in the data collection process. The unstructured interview form was preferred in order for the participants to express themselves comfortably and to obtain multidimensional data. The statements of the participants were analyzed using content analysis method. According to the results obtained from the research: the participants believe that if the supervision practices are carried out with a good supervision mechanism, they will lead to positive results, pave the way for quality education, increase the performance of teachers, allow teachers to see both good and bad sides of teachers in terms of measurement and evaluation, and teachers who are successful as a result of supervision practices should be rewarded. However, one teacher disagreed with this view.

Keywords: Supervision, Teacher, Education, School

Davut Arkadaş¹ 

How to Cite This Article

Arkadaş, D. (2023). "Öğretmenlerin Denetim Uygulamaları Konusundaki Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2435-2443 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68746>

Arrival: 06 February 2023

Published: 28 March 2023

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

GİRİŞ

Yönetim, örgütsel amaçları yerine getirmek, etkin bir şekilde kullanılmasına rehberlik etmek, iç ve dış paydaşlar arasında senkronizasyonu sağlamak için bir araya gelmiş maddi ve beşeri kaynakların belirlenmiş amaç ve hedefler doğrultusunda etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Süreci yönetmek ve başkaları aracılığıyla iş yapmak yönetimdir (Koçel, 2020). Yönetim, hayata bağlı pratik karşılığı olan sosyal bir faaliyettir. İnsanoğlu var olduğu sürece yönetim olgusu da var olmuştur. Yönetim bu anlamda sosyal bir faaliyettir. Yönetimsel bir eylem, iki kişinin herhangi bir şeyi, bir taşı bile kaldırmasını gerektiren herhangi bir şeydir. İşin içinde birden fazla taraf olduğunda ve ortak bir amaç söz konusu olduğunda (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019). Yönetimin fikirlerinin ve yol gösterici ilkelerinin incelenmesi ve araştırılması, akademi içinde bir disiplindir. Bu disiplinin amacı, daha yetkin yöneticiler yetiştirmek için araştırma yapmak ve yeterli sayıda yetkin yönetici yetiştirmektir. İkinci bir sanat da yöneticiliktir. Aynı işleri yapıyor olsalar bile yöneticiler oldukça farklı sonuçlar üretirler. Yönetim sanatında ustalaşmış yetkin yöneticiler daha etkilidir (Öztaş, 2017). Eğitim ve diğer birçok akademik alanın yönetim araştırmaları alanıyla sıkı bir ilişkisi vardır. Günümüzde eğitim yönetiminin bir meslek olarak kabul edilmesinin bir sonucu olarak eğitim yönetimi üzerine ayrı bir literatür oluşmuştur. Bu açıdan bakıldığında eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitim alanına uygulanması olarak tanımlanabilir. Sonuç olarak, eğitim yöneticisinin rolü, iç ve dış faaliyetleri koordine etmek ve öğretimi verimli bir şekilde yürütmek için gerekli insan ve maddi kaynakları tahsis etmektir (Okutan, 2016). Özdemir (2011) eğitim yönetiminin hem bir bilim hem de bir meslek olduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetimi, çağın gereklerine

¹ Uzman Öğretmen., MEB, Mardin, Türkiye

uygun olarak modern yöntem ve usulleri kullanarak toplumun eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını toplumun bireylerine aktarma faaliyetidir. Eğitimde yönetim olgularının incelenmesi bilimsel bileşendir. Sanayileşmiş ülkelerde eğitim yönetimi bir uzmanlık konusu olarak kabul görmüştür. Eğitim yöneticileri de profesyonelleşmeye başlamış ve buna bağlı olarak özlük hakları düzenlenmiştir (Bursalıoğlu, 2010). Eğitim yönetimi fikri, eğitim sistemini bir bütün olarak inceler, değerlendirir, uyumlu hale getirir ve kontrol eder. Eğitim yönetiminin amacı, öğrencilerin kaliteli bir şekilde yetişmesini garanti altına almak, nitelikli işgücü üretmek, eğitim kaynakları üretmek ve sunmak, gelecekteki toplumsal ihtiyaçları belirlemek, bu ihtiyaçları karşılamak için harekete geçmek ve planlar oluşturmaktır (Taymaz, 2019). Okul yönetimi, eğitim yönetimi kavramının bir parçasıdır. Okul yönetimi kavramı, tıpkı eğitim yönetiminin yönetim bilimi sistem ve disiplinlerinin eğitim alanına aktarılması sonucu ortaya çıkması gibi, eğitim yönetimi sistem ve disiplinlerinin okula aktarılması sonucu ortaya çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2010). Her ne kadar okul yönetimi eğitim yönetiminin bir parçası olsa da, bu çalışma alanının yüksek sorumluluk ve kısıtlı yetki düzeyi nedeniyle eğitim yönetiminden çok daha zorlu olduğu iddia edilebilir. Her ne kadar sistem eğitim yönetiminin ana odağı olsa da, insan ve insan davranışlarının değiştirilmesi ve onaylanması okul yönetiminin ana odağıdır (Özmen ve Kömürlü, 2010). Üst düzey eğitim yöneticileri, eğitim politikaları, planları ve stratejileri oluşturmaktan sorumludur. Üst düzey eğitim yöneticileri ile okul yöneticileri arasında bir nevi bağlantı görevi gören orta kademe eğitim yöneticileri ise bu politika, plan ve stratejilerin yorumlanması ve uygulamaya geçirilmesinden sorumludur. Ancak eğitim yöneticilerinin ilk kademesi olan okul yöneticileri tüm kural, plan ve stratejilerin hayata geçirilmesinden sorumludur. Okulda görev yapan yöneticiler okul yöneticisi, okul dışında Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında görev yapan yöneticiler ise eğitim yöneticisi olarak kabul edilir (Açıkalın, 1994). Bu ayrım, eğitim yöneticisi ve okul yöneticisi kavramlarını eğitim örgütü bağlamında netleştirmek için yapılmıştır. İnsan ve davranışlarının sürekli değiştiği ve bu değişimi yönetmenin yönetim ilke, yöntem ve tekniklerinin yanı sıra insan psikolojisi bilgisini de gerektirdiği gerçeğinden hareketle, eğitim yöneticiliğinin Türkiye'de bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Aktepe ve Uluç, 2014). Okul yöneticisi, okul sistemi içindeki ve dışındaki kişi ve grupları kurumun amaçları doğrultusunda etkileyebilmek için yönetim bilimi, eğitim yönetimi ve davranış bilimlerinde yetkin olmalıdır. Bu yetkinliği kazanmanın tek yolu akademik çalışmadır. Bir okul yöneticisi, işini ve faaliyetlerini deneme yanılma yöntemiyle değil, bilimi kullanarak yürütmeyi seçecek ve bu alanlarda yetkinlik kazanmışsa sonuç olarak başarılı olacaktır (Bursalıoğlu, 2020). Okullar ve diğer eğitim kurumları, sosyal kurumlar olmaları nedeniyle toplumdan doğrudan etkilenen bir yapıya sahiptir, ancak aynı zamanda toplum için sonuçlar üreterek toplumu değiştirir ve yeniden biçimlendirir. Eğitim ortamlarındaki öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer kişilerin sayısı arttıkça ve görevler çeşitlendikçe, okul içinde ve tüm bu okulların bağlı olduğu eğitim sisteminde koordinasyon sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu durum nedeniyle, yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel çeşitli şekillerde sürekli yönlendirme ve denetime ihtiyaç duymaktadır. Sürekli yönlendirme ve denetim ihtiyacı, çalışanların her zaman yanında olma şansına sahip olan okul müdürünün değerini vurgular (Altunay, 2020). Eğitim denetiminin amacı, okulun hedeflerine ulaşmasını engelleyen engelleri tespit etmek ve bunları çözmek için harekete geçmek, ayrıca fiziksel ve insan kaynaklarının yasalara uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemektir (Altıntaş, 1992). Sonuç olarak, okul müdürünün denetim görevleri arasında kurumun insan ve fiziksel kaynaklarını amaçlarına ulaştırmaya yönlendirmek ve çıktılarının hem sayısını hem de kalitesini artırmak için çalışmak yer alır (Erdem, 2006). Ayrıca, eğitim yöneticisinin temel sorumluluklarından biri, okul içinde görev yapan tüm personel arasında koordinasyonu sağlamak ve hepsinin bu görevleri yerine getirmesini garanti etmektir (Gönülaçar, 2007). Eğitim denetimi uygulaması, geleneksel denetim anlayışının yerini süreç denetimi ve çıktıyı geliştirmeye yönelik rehberlik anlayışına bırakmasıyla birlikte, üyelerin olumlu yönlerinin geliştirilmesine rehberlik etmek ve bilgi eksikliklerinin giderilmesi için fırsatlar yaratmak gibi nedenlerle kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim denetimi anlayışını da etkileyen denetim anlayışındaki bu değişim sonucunda sistemin çıktısını denetleme olgusu yerini bu çıktıyı artırmaya yönelik çabalara bırakmıştır. Katılımcıların ve sürecin olumsuz yönlerinin ortadan kaldırılmasıyla daha etkili bir öğretim gerçekleştirilecek ve eğitim sisteminin çıktısı ve ürünü olan öğrencilerin gelişimine katkı sağlanacaktır (Yılmaz, 2010). Yeni eğitim denetimi anlayışına göre, öğretmenin ya da sınıfın izlenmesi için öğretmen ile okul müdürü arasında eşgüdüm gereklidir (Topçu, 2010). Okul müdürü, yeni eğitim denetimi stratejisinin üretimi geliştirme amacını gerçekleştirmek için sorumluluklarını başarıyla yerine getirmelidir. Okul müdürünün görevleri arasında yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin koordinasyonunu gözetmek, müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve okulda sunulan derslerin müfredata uygun olarak uygulanmasını sağlamak yer alır (Ural ve Tüfekçi, 2013).

İyi bir denetim sonucunda toplanacak bilgilerle, eğitim kurumlarının başarı ya da başarısızlığına katkıda bulunan hususlar tespit edilebilecek, önleyici tedbirler alınabilecek ve sistem iyileştirilebilecektir. Denetimin amacı zayıflıkları bulmak değil, süreci ve sürece dahil olanları geliştirmek olmalıdır. Birçok yazar, eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi için güçlü bir denetim sisteminin gerekli olduğunu savunmaktadır (Bozkurt ve Karabıyık, 2003). Eğitim sistemi karmaşıklaştıkça öğretmenlik işi de değişmekte ve zorlaşmaktadır (Seçkin, 1998). Öğretmenlerin gelişimi, denetim alanındaki en önemli zorluklardan biridir ve denetime bu görev için bazı sorumluluklar verilmiştir. Denetmenlerin, öğretmenlerin iş başındayken gelişimlerinde öğretimsel lider rolünü üstlenmeleri gerekmektedir (Pehlivan, 1998). Bu hizmet, danışmanlık faaliyetleri aracılığıyla denetim yoluyla sağlanır. Denetmenin

yönlendirmesi, hedeflenen rotadan sapmayı önler, öğretim ve eğitim düzeyini geliştirir ve nihai çıktıyı şekillendirmeye yardımcı olacak norm ve standartları ortaya koyar (Bilgen, 2004).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı ve verimli olmasında en önemli unsur, çağın ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken öğretmendir. Eğitim denetmenleri, öğretmenlerin bu gelişimine katkı sağlayacak en önemli kişilerdir. Denetmenlerin öğretmenlerle birlikte bilgilendirici, yönlendirici ve rehber olmaları gerekmektedir (Taymaz, 2015). Görevleri hakkında bilgi sahibi olan denetmenler, doğru gözlemlerle doğru veriler toplayarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını inceleyebilir ve bu ihtiyaçların giderilmesi için gereken desteği sağlayabilir (Aydın, 2020). Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede öğretmenleri değerlendirmek için kullanılan en önemli yaklaşım sınıf içi gözlemdir (Seçkin, 1988). Sınıf gözlemi sırasında öğretmenin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve eğitim yeterliliğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Taymaz, 2015). Bu noktaya kadar yapılan çalışmalar çoğunlukla denetim prosedürlerinin öğretmenleri nasıl etkilediğine bakmıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin izleme teknikleri hakkında ne düşündüklerini öğrenmek için bu çalışmanın gerekli olduğu sonucuna varılmasına yol açmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmacı, bu konunun nitel araştırma için daha uygun olduğuna inandığı için nitel araştırma yapmayı tercih etmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının amaçlandığı çalışmalarda konuya ilişkin kapsamlı ve derinlemesine sonuçlar çıkarma çabası vardır. Araştırmacı sonuç olarak bir kaşif gibi davranmalıdır. Süreç boyunca araştırmacı sürece yeni sorular ekler ve insanların özgün bakış açılarının değerini vurgular. Nitel araştırmanın temelinde araştırmacının keşfettiği olguları anlama arzusu yatar. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırma, insanların bakış açılarını ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları olayları gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde betimler. Nitel araştırmanın amacı, araştırma konusunu multidisipliner, bütünlendirici bir yaklaşımla keşfetmektir. İncelenen olgu ve olaylar kendi bağlamları içinde ele alınır ve bireylerin bunlara yükledikleri anlamlar ışığında anlaşılır. İnsanların kendi gizemlerini çözmelerine ve yaratılmasına yardımcı oldukları sosyal sistemlerin iç işleyişini anlamalarına yardımcı olacak bilgileri üretmek için kullandıkları yöntemlerden biri de nitel araştırmadır (Özdemir, 2010). Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden biri de deneyimi değerlendirmeye odaklanan fenomenolojidir (Miller, 2003). Fenomenolojinin temel amacı, insanların deneyimlerine ilişkin gözlemlere dayanarak olgular için ortak açıklamaları belirlemek ve bu açıklamaları derinlemesine değerlendirmektir (Miller, 2003). Sonuç olarak fenomenoloji, fenomen ile onu deneyimleyen insanlar arasında bir ilişki olduğunu vurgular. Bu çalışmada kullanılan yaklaşım, bulgularını belirli kişilerin deneyimlerine dayanarak analiz eder ve temellendirir. Fenomenoloji, günlük hayatta karşılaştığımız ve deneyimlediğimiz ancak tam olarak kavrayamadığımız ve farkına varamadığımız olguları incelemek için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 17 öğretmen katılmıştır. Ön görüşmeler, fenomenolojinin doğasına uygun olarak en az bir yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu durumda, ölçüt örnekleme kullanılarak en az bir yıldır meslekte olan öğretmenler ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak branş, cinsiyet ve yaş açısından çeşitliliği temsil eden öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılırken, araştırmacı farklı örnekleme mesafelerinde bir dizi birimi araştırmaya dahil eder. Bu durumda araştırmacı, çeşitlilik gösteren bir örnekleme evreni geliştirmeye çalışır (Baş ve Akturan, 2017). Bu çeşitliliğin genellemeler yapmak için sunulması amaçlanmamaktadır; daha ziyade, birçok senaryo arasında paylaşılan veya ortak özellikler olup olmadığını araştırmak ve bu çeşitlilik ışığında konuların çeşitli yönlerine bakmak amaçlanmaktadır (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Önceden belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan tüm örnekler kriter örneklemesinde incelenir. Önceden oluşturulmuş bir dizi ölçüt kullanılabilir ya da araştırmacı kendi ölçütlerini oluşturabilir (Baltacı, 2018).

Veri Toplama Aracı

Veriler deneyimli bireylerden toplanır. Fenomenolojik araştırmalarda veriler genellikle çalışma katılımcılarıyla yapılan bir veya daha fazla görüşme yoluyla toplanır (Polatcan ve Kılınç, 2018). İnsanların bakış açılarına ışık tutabilecek birçok veri kaynağı olmasına rağmen, fenomenolojik araştırma tasarımlarında bilgi toplamak için genellikle görüşmelerden yararlanılır (Kumandaş Öztürk, 2019). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle literatürün incelenmesi ve alt problemlerin belirlenmesinin ardından bu alt problemlere yönelik sorular oluşturulmuştur. Okul yönetimi alanında çalışan üç uzmana bu formun birer kopyası verilmiştir. Oluşturulan forma üç anahtar soru eklenmiş ve bu sorular nihai formun oluşturulmasında kullanılmıştır. Veri toplama süreci boyunca öğretmenlere kişisel olarak yaklaşılmış, güven tesis edilmiş ve kişisel verilerin gizliliği konusunda bilinçlendirilmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelerin yapılabilmesi için çalışma grubundaki öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişime geçilmeden önce araştırmanın amaçları kendilerine açıklanmıştır. Yüz yüze görüşmeler, iki okulun eğitimcileri ve yöneticileriyle 25-30 dakika ayırabilecekleri uygun zamanlarda toplantılar planlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme boyunca dürüst bir dil kullanılarak katılımcıların kendilerini güvenilir ve rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Eğitimcilerle birlikte okula yakın bir yer seçilmiş, gönüllülük ve gizlilik ilkeleri doğrultusunda ve izin alınarak ses kayıtları alınmış ve ardından görüşmeler belgelenmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri anlamaya çalışarak verileri açıklayabilecek fikirlere ve bağlantılara ulaşmayı amaçlar. Toplanan veriler daha yakından incelenmeli ve bu verileri açıklayan fikirler ve temalar belirlenmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz yöntemi, verileri belirlenen temalar doğrultusunda özetler ve yorumlar. Betimsel analizde, görülen veya sorgulanan kişilerin görüşlerini canlı bir şekilde yakalamak için genellikle doğrudan alıntılar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinden elde edilen veriler kategoriler ve temalar halinde kodlanmış ve temalar daha sonra derlenmiş, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). İçerik analizi verileri düzgün bir şekilde aktarılmaya çalışılacağı için doğrudan alıntılara düzenli olarak yer verilmesine özen gösterilmiştir (Zdemir, 2010). Bunun amacı, toplanan verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmış bir biçimde okuyuculara sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). "Sembolik eylemlerin betimlenmesinde ve içeriklerinde yer alan bilgilerin analizinde kullanılan düzenli, nesnel ve nicel yaklaşımlar" içerik analizinin tanımıdır (Bilgin, 2000). Bu yaklaşım, belirli kişilerin davranışlarını yargılamaktan ziyade insanların ortaya koyduğu iletişim bilgilerini ele alır ve değerlendirir. Görüntüler, metinsel materyaller ve sesli kaynaklar içerik analizinin ana konularıdır. Belirli bir materyalde belirli özelliklerin var olup olmadığını incelemek içerik analizinin temel amacıdır (Türer, 1991).

BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Brans	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	55	32	Lisans
K2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	35	6	Lisans
K3	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	59	37	Lisans
K4	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	3	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38	16	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	25	1	Lisans
K7	Erkek	Arapça Öğretmeni	27	3	Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	25	1	Lisans
K9	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmeni	33	8	Lisans
K10	Erkek	Türkçe Öğretmeni	42	18	Lisans
K11	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36	13	Yüksek Lisans
K12	Kadın	Türkçe Öğretmeni	29	6	Lisans
K13	Erkek	Türkçe Öğretmeni	41	12	Doktora
K14	Erkek	Resim Öğretmeni	30	7	Lisans
K15	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmeni	45	23	Lisans
K16	Erkek	Müzik Öğretmeni	48	21	Yüksek Lisans
K17	Erkek	Sınıf Öğretmeni	32	8	Lisans

Katılımcı profili değerlendirildiğinde, 4 katılımcının Sınıf Öğretmeni olduğu, 3 katılımcının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 3 katılımcının Türkçe Öğretmeni olduğu, 2 katılımcının Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2 katılımcının Fen Bilgisi Öğretmeni, 1 katılımcının Arapça, 1 katılımcının Resim, 1 katılımcının Müzik öğretmeni olmak üzere toplam 17 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. 15 Katılımcının erkek, 2 katılımcının kadın olduğu, yaşları açısından 25-55 yaş aralığında katılımcıdan oluştuğu, kıdem olarak 1-37 yıl arasında çalışma yılına sahip oldukları, 12 katılımcının lisans, 4 katılımcının yüksek lisans, bir katılımcının doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "Öğretmen denetimi uygulamaları konusundaki görüşleriniz nelerdir? Bu konuda bildiklerinizi paylaşır mısınız?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Denetimine Yönelik Görüşlere Ait Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Denetim Uygulamaları	Denetim mekanizması	4
	Kaliteli eğitim	4
	Performans	4
	Ölçme ve değerlendirme	3
	Ödüllendirme	1
	Etkisiz	1

Tablo 2 incelendiğinde "denetim uygulamaları" teması altında "denetim mekanizması", "performans", "kaliteli eğitim", "ölçme ve değerlendirme", "ödüllendirme" ve "etkisiz" olmak üzere 6 kod şeklinde belirlenmiştir. Buna

göre öğretmenler denetim uygulamalarının iyi bir denetim mekanizması ile yapıldığında olumlu sonuçlar doğuracağını, denetim uygulamalarının kaliteli bir eğitime zemin oluşturduğunu, öğretmenlerin performansını olumlu yönde geliştirdiğini, ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin eksi ve artı yönlerini görebildiklerini, denetim uygulamaları sonucunda başarılı bulunan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğini ifade ederken bir öğretmen de denetim uygulamalarının etkisiz olduğunu ifade etmiştir. Denetim uygulamalarına yönelik katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen denetiminin olumlu bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Özellikle yeni atanan öğretmenler için denetim yapılması gereken bir uygulama. Yeni atanan öğretmenler tecrübe veya deneyim eksiklikleri yaşadıkları için yapılacak denetimler onların işleri daha düzenli ve daha aktif yapmaları sağlar. Hem yeni atanıp hem de köye atanan öğretmenler genelde tek öğretmen veya iki öğretmenden oluşmakta olup çoğunluğu deneyimsiz olduğu için ilk başlarda öğretmenlikte zorlanmaktadır. Eğer denetim mekanizması düzgün bir şekilde işlerse bu öğretmenlerin eksiklikleri giderilir ve işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını öğrenirler. Onları denetleyen öğretmenler her konuda alanında uzman nerde ne yapacağını bilen bir denetleyici olması lazım. Denetleyiciler denetledikleri kişilere deneyimlerini ve zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını veya eksik kaldıkları yerde kimden yardım alacaklarını öğretmeli ve yardım etmelidir. Bu denetlemeler sadece yeni öğretmenler için değil tüm öğretmenler için yapılmalıdır. Daha sık şekilde her ay bir kereliğine denetlemek hem öğretmen hem de denetleyici arasından düzgün ve güzel bir bağ oluşturur. Ders işleyişi, evraklar ve velilerle olan ilişkileri nasıl ve ne tarzda olacağına yardımcı olur” (K2)

“Öğretmen denetimleri kesinlikle okul müdürleri tarafından yapılmalıdır okul müdürü öğretmenlerini yalından tanır akademik başarı durumu öğrencilere bilgi aktarımı öğrenci üye verileri ile olan diyalogları ihtiyaç ve kriz anında doğru karar vermedeki rolünü en iyi gören ve şahit olan okul müdürüdür ve davranışları ile öğrencilere rol model olduğunu yalından gören okul idaresidir”. (K3)

“Öğretmen denetimi uygulamaları, okullarda kaliteli eğitimin sağlanmasının önemli bir bileşenidir. Öğretmen denetiminin birincil amacı, bir gözlem, geri bildirim ve destek süreci yoluyla öğretme ve öğrenmeyi geliştirmektir. Etkili öğretmen gözetimi uygulamaları, sınıf eğitiminin düzenli olarak gözlemlenmesini, öğretim performansına ilişkin geri bildirim ve mesleki gelişim için desteği içerir. Denetim, okul yöneticileri, eğitim koçları veya öğretmen danışmanları tarafından yapılabilir. Öğretmen performansını değerlendirmek için sınıf gözlemleri, öğretmen öz değerlendirmeleri, öğrenci geri bildirim ve öğrenci çalışmasının analizi gibi çeşitli yöntemler kullanılabilirler.” (K4)

“Öğretmen denetimi Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda müfredattaki kazanımların verilme sürecinin takibi ve öğretmenlerin mesleklerini daha iyi icra etmelerini ve performanslarını artırmalarını sağlamak amacıyla yapılmalıdır”. (K5)

“Öğretmen denetimleri; öğretmenin sınıf hakimiyetini, akademik bilgi birikimini vb. edindiği birçok bilginin uygulama aşamasındaki doğruluğunu ya da yanlışlığını ölçme ve değerlendirme açısından gereklilik arz eden bir husus olduğuna inanmaktayım. Bu denetim yerinde, zamanında ve doğru bir şekilde yapılırsa olumlu sonuçların alınacağını öngörmekteyim. Zira KPSS gibi zorlu bir sürece atlatıp öğretmenlerin yanlış tarzda denetime tabi tutulmasına karşı çıkmaktayım. Bunun yerine destekleyici, motive ve teşvik edici denetimler yapılmalıdır”. (K5)

“Öğretmen denetimi yapılmaktadır. Sorun liyakatte. Sorun öğretmenlere sunulan imkânlarda. Materyal çok eksik. Çoğu okulun fiziki imkânları yetersiz. Çoğu okulda hala fen Laboratuvarı yok. En basiti öğretmen doğru dürüst fotokopi çekemiyor.” (K10)

“Denetimler eksik ve düzensiz yapılmaktadır. Bazı öğretmenler birkaç defa denetim yaşarken bazılarına hiç denk gelmemektedir. Okul idareleri ve milli eğitim müfettişleri sadece olumsuz bir durum ile karşılaşıldığında denetim yapmaktadırlar. Görevini iyi yapan öğretmenler ödüllendirilmeli yapmayanlara rehberlik edilmelidir”. (K13)

“Denetimlerin etkili olduğunu düşünmüyorum. Bölgemizde yapılan denetimlerin ve verilen kararların yerel etkilerle caydırıcılığının kaybedildiğini düşünüyorum”. (K16)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Etkili bir denetim uygulaması sizce nasıl olmalıdır? Bakanlık kapsamında neler yapılmalıdır?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Bakanlık Kapsamında Etkili Denetim Mekanizmasının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Etkili Bakanlık Denetim Mekanizması	İyi planlanmalı	5
	Liyakat	5
	Anlaşılır yönetmelik	3
	Müfettiş	2
	Denetim anlayışı değişikliği	2

Tablo 3 incelendiğinde “etkili bakanlık denetim mekanizması” teması altında “iyi planlanmalı”, “liyakat”, “anlaşılır yönetmelik”, “müfettiş”, “denetim anlayış değişikliği” olmak üzere 5 kod şeklinde belirlenmiştir. Buna göre

katılımcılar Bakanlık kapsamında etkin bir denetim mekanizması oluşturulabilmesine yönelik olarak iyi bir plan ve program yapılması gerektiğini ve bu plan ve programlar kapsamında müdürlüklere eğitimler verilmesi gerektiğini, müfettiş seçimlerinde liyakata önem verilmesi gerektiği, denetimlerin açık ve anlaşılır yönetmeliklerle belirlenmesi gerektiği, müfettişlerin mutlaka eğitici yol gösterici olması gerektiği ve puan sistemi ile onların da kontrol edilmesin yönelik çalışmalar yapılması gerektiği, klasik denetim anlayışından vazgeçilmeli, yerine çağdaş denetim anlayışı getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinden bazılarına ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Bakanlık en başında bunun plan ve programını düzgün bir şekilde yapmalı ve bunları tüm milli eğitim müdürlüklerine gönderilmesi sağlanmalıdır. Gerekirse yapılan programdan deneyimli bir kişi gittiği ildeki müdürlükte orda olan görevli olacaklara yüz yüze ders vermeli. Yapılacak bu kadar işte en önemli kısım bunları yapacak kişinin alanında uzman olması ve eksiği çok olmaması, iletişim yönünün güçlü olması gerekmektedir. Müdürlükler olayı anladıktan sonra bakanlık uzaktan eğitim veya seminerlerle öğretmenlere bu konu hakkında ders verilmelidir. Verilen bu derslerde deneyimli öğretmenler görev almalı ve bu öğretmenler gönderildikleri veya denetleyecekleri öğretmenleri tanımalı ekstradan ortamı ve çevreyi de araştıran ve orayı bilen biri olmalıdır. Kısacası bakanlık en büyük işi plan program yapıp bunu seminerler aracılığıyla öğretmenlere veya müdürlüklere bildirmesi ve işletmesini sağlamalıdır. (K2)

“Denetim yapacak müfettişlerin liyakat esasına göre seçimi yapılmalı ve müfettişlerin denetim yaparken okul yönetimi ile işbirliği içerisinde olmalıdır”. (K5)

“Bakanlık öncelikle neyi ve nasıl denetleyeceğini açık ve anlaşılır bir yönetmelik ile açıklamalıdır. Bunun dışında denetim için görevlendirilecek kişilerin liyakat sahibi kimseler olmasına dikkat edilmelidir. Yapılacak olan denetimi tüm hatları ile kayıt altına almalıdır”. (K7)

“Bakanlık olarak her okula birkaç yetkili öğretmen ya da milli eğitimden müfettişler görevlendirmeli. Bu müfettişler öğretmenlerin eksikliklerini gidermesi konusunda yardımcı olmalı. Öğretmen kendini değerlendirmesi eksi ve artı yönlerini bir araya getirip denetleme zamanı bunu uygun müfettişlere ya da görevli öğretmenlere vermeli. Denetimler sırasında eksik görülen yerler için uzaktan veya yüz yüze eğitimler verilmesi gerekmektedir. Denetime gelen müfettişler ilk önce okul çevresi, aile ve zamanı dikkate alması gerekmekte daha sonra öğretmeni denetlemesi lazım. Bu üç kriter dikkate alındıktan sonra öğretmen zor durumda bırakılmadan rahat bir şekilde denetlenmeli ve bazı öğretmenler arsından dayanışma sağlatılmalıdır. Öğretmenler arası iş birliği tecrübeli öğretmenlerle eşleştirip onların eksikliklerini giderilmesini sağlamalıdır”. (K8)

“Etkili bir eğitim uygulaması bakanlık müfettişlerinin de puan verebildiği verilen puanların%25 etkili olduğu bir sistem olabilmeli. Okul müdürünün %50, İle ile İl milli Eğitim de %25 olacak şekilde bir sistem yapılabilir”. (K11)

“Denetim evrak ile sınırlı kalmamalıdır. Okulun şartları göz önünde bulundurulmalıdır. Herhangi bir siyasi görüş etkisinde kalınmamalıdır”. (K14)

“Klasik denetim anlayışından vazgeçilmeli, yerine çağdaş denetim anlayışı getirilmelidir. Denetim sadece kontrol amaçlı değil, sistemi gelişmek olmalıdır. Denetim işini yapan denetçi, işin gereği olan bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalıdır”. (K15)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Etkili bir denetim uygulaması sizce nasıl olmalıdır? Okul kapsamında neler yapılmalıdır?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Kapsamında Etkili Denetim Mekanizmasının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Etkili Okul Denetim Mekanizması	Denetim kurulu	10
	İşbirliği	4
	Branş bazında denetim	2
	Fayda sağlaması	1

Tablo 4 incelendiğinde “Etkili Okul Denetim Mekanizması” teması altında, “denetim kurulu”, “işbirliği”, “brans bazında denetim”, “fayda sağlaması” şeklinde 4 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar etkili okul denetim mekanizması kapsamında okullarda mutlaka buna yönelik bir kurul oluşturması gerektiği ve kurula yönelik standartların oluşturulması gerektiğini, işbirliği içinde öğretmenlerin birbirini teşvik ve destekleyici tavır ve tutum içerisinde bulunmalarını sağlayacak uygulamalar yapılması gerektiği, okul müdürünün sınıflarda denetim yapması brans bazında tecrübeli okul müdürlerine (her müdürün kendi bransında olmak şartıyla) okuluna davet edip denetimlerde bulunması gerektiği, denetimlerin iyi niyetle yapılması ve öğretici olması gerektiğine yönelik çalışmaların yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazılarına yönelik doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Her okulun velilerden oluşan bir genel kurulu var. Sene başında yapılan veliler toplantısında okulun büyüklüğüne göre genel kurul üyelerinden üniversite mezunu olma şartı ile okul müdürünün de yer aldığı üç, beş, yedi, dokuz

üyeden oluşacak bir denetleme kurulu seçimi gerçekleştirsin. Denetleme kurulu yıl boyunca öğrencilerden, velilerden, çevreden toplayacağı bilgileri kullanarak, öğretmenleri, idareyi izlesin kontrol etsin ve öğretmen ve idareciler hakkında karar versin. İdare ile ilgili kararlarda okul müdürü olmasın. Alınan kararlar tavsiye niteliğinde olsun. Alınan kararları incelemek ve soruşturmak üzere müfettişler görevlendirilsin. Müfettişlerin verilecek kararları İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bildirilerek ödül ve cezalar kesinleştirilsin” (K1)

“Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde olduğu bir denetim uygulaması yapılmalıdır. Öğretmenlerin birbirini teşvik ve destekleyici tavır ve tutum içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Aynı zamanda müdür ve müdür yardımcılarının mobbinge maruz bırakmadan öğretmenlerin meydana getirdiği bu destekleyici ortamı eleştirebilmeli, yorumlar yapabilmelidirler. Kısa zamanlı ve sürekli toplantılar yapıp akademik başarının, öğrenci davranışlarının vb. gelişimi hakkında sorun ve çözümler konuşulmalıdır. Günlük plan, yıllık plan vb. ziyade öğretmene akademik bilgi birikimini, bu bilgiyi aktarma kolaylığını, sınıf otoritesini geliştirici örneklemeler sunulmalı ve gerekirse mikro öğretim ya da bir başka öğretmenin dersini gözlemleyip gerekli kısımlar örnek alınmalıdır”. (K6)

“Okul müdürünün sınıflarda denetim yapması branş bazında tecrübeli okul müdürlerine (her müdürün kendi branşında olmak şartıyla) okuluna davet edip denetimlerde bulunması, Denetimdeki farklılık, kendi bildiklerimin doğruluğu noktasında belli bir kanaatin oluşmasına ve belli bir süre sonra denetimin oluşturduğu baskıdan kurtulmaya neden olabilir. Bana göre göre etkin bir denetimin temel ilkelerini şu şekilde ortaya koymak mümkündür. Baskı ve stresten arınmış sağlıklı bir ortam olmalıdır. Personele kendilerinden beklenen çalışma kalitesiyle ilgili oryantasyon eğitimi verilmelidir. Yapıcı eleştiriler yapılmalıdır, yani kötü iş eleştirilmeli fakat etkilenen tarafa öğüt verilmelidir” (K9).

“Değerler eğitimine okul sınırları içinde daha çok zaman ayırmalılar. Tek bir gözden değil de farklı farklı gözlerden ve farklı açılardan değerlendirilmek kişisel gelişim açısından fayda sağlayabilir. Fakat değerlendirme gerçekten iyi niyetle ve faydalı olabilmek için yapılmalı, sadece eleştirmek için değil” Geniş katılım, dakiklik, disiplin, genel davranış ve performans ile ilgili olarak, personel arasında denetleme yapmayı amaçlanmalıdır.” (K12)

“Okul Müdürü derslere girerek öğretmenleri yerinde denetleyebilir. Öğretmenler branşıyla ilgili evrakları kontrol edip öğrencilerin başarı durumuna göre rapor düzenleyebilir”. (K17)

SONUÇ

Katılımcılar denetim uygulamalarının iyi bir denetim mekanizması ile yapıldığında olumlu sonuçlar doğuracağını, denetim uygulamalarının kaliteli bir eğitime zemin oluşturduğunu, öğretmenlerin performansını olumlu yönde geliştirdiğini, ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin eksi ve artı yönlerini görebildiklerini, denetim uygulamaları sonucunda başarılı bulunan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğini ifade ederken bir öğretmen de denetim uygulamalarının etkisiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar Bakanlık kapsamında etkin bir denetim mekanizması oluşturulabilmesine yönelik olarak iyi bir plan ve program yapılması gerektiğini ve bu plan ve programlar kapsamında müdürlüklere eğitimler verilmesi gerektiğini, müfettiş seçimlerinde liyakata önem verilmesi gerektiği, denetimlerin açık ve anlaşılır yönetmeliklerle belirlenmesi gerektiği, müfettişlerin mutlaka eğitici yol gösterici olması gerektiği ve puan sistemi ile onların da kontrol edilmesin yönelik çalışmalar yapılması gerektiği, klasik denetim anlayışından vazgeçilmeli, yerine çağdaş denetim anlayışı getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar etkili okul denetim mekanizması kapsamında okullarda mutlaka buna yönelik bir kurul oluşturması gerektiği ve kurula yönelik standartların oluşturulması gerektiğini, işbirliği içinde öğretmenlerin birbirini teşvik ve destekleyici tavır ve tutum içerisinde bulunmalarını sağlayacak uygulamalar yapılması gerektiği, okul müdürünün sınıflarda denetim yapması branş bazında tecrübeli okul müdürlerine (her müdürün kendi branşında olmak şartıyla) okuluna davet edip denetimlerde bulunması gerektiği, denetimlerin iyi niyetle yapılması ve öğretici olması gerektiğine yönelik çalışmaların yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tonbul ve Baysülen (2017) araştırmalarında, öğretmen denetiminin tarafsız bir şekilde yapılmasını istedikleri sonucuna varmışlardır. Okullarda başarılı bir denetim için iş birliğinin şart olduğu sonucu da yine bulgulardan biridir. Bu sonuca benzer şekilde, Ağaoğlu ve Selim'in (2020) araştırmasında da okul müdürünün zaman yetersizliği ve katılım konusundaki isteksizliği bulguları desteklemektedir. Veloo, Kamuji ve Khalid'e (2013) göre, rutin sinik izleme yapılan okullarda sınıf yönetimi daha iyidir. Şahin, Bilecik ve Saçlı (2020), öğretmenlerin ve yöneticilerin her denetim prosedürüne aktif olarak katılmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Bir başka araştırma, okul yöneticilerinin de ders denetimi konusunda hizmet içi eğitim almaları ve süreci öğretmenlerle birlikte yürütmeleri gerektiğini, ancak müfettişlerin öğretmenlere mesleki danışmanlık konusunda yardımcı olmaya devam etmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Sarpkaya'ya (2004) göre bir ulusu aydınlatacak meşaleler okullarda yakılır, ancak eğitimsiz müfettişlerin olduğu bir eğitim sisteminde bu okulların etrafının müfettişlerle çevrili olması pek olası değildir. Araştırmasının sonucunda, müfettişlerin aydınlanmadan önce kendilerini eğitmeye çok istekli olmadıkları sonucuna varmıştır. Baysülen ve Tonbul (2017). Önceki araştırmalara göre, okul yöneticileri denetimlerin etkililiğini artırmak için paydaşlarla birlikte çalışırlarsa yapacak daha az işleri olacaktır (Dibia, 2013; Ergen ve Eşiyok, 2017; Ikechi, 2010; Kaya ve Ülker, 2011; Onuma, 2015; zbaş, 2002; Ünal ve Şentürk, 2011). Literatürdeki araştırmalar, bu araştırmanın bulguları ve diğer çalışmalardan elde edilen benzer bulgularla desteklenmektedir.

Varılan sonuçlardan biri, okullarda başarılı denetimin işbirlikçi davranışa bağlı olduğudur. Dolayısıyla, herhangi bir okul bir kurul oluşturabilir ve kurulun seçimlerinin bilim ve genel eğitimin amaç ve ilkelerine uygun olması gerekir. Bu ortamda denetim sorunlarına çözümler üretilebilir. Okul paydaşlarının eğitilmesi, hizmet içi eğitimler (öğretmenler, veliler, hizmetliler, müdürler, müdür yardımcıları) verilerek gerçekleştirilebilir. Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Daha genel sonuçlara ulaşmak için bu araştırma nicel bir çalışmayla desteklenebilir. Hızlı geribildirim almak ve yol boyunca düzeltmeler yapmak için, okullardaki teftişler üzerine bir eylem araştırması hazırlanabilir ve daha sonra uygulamaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Ağaoğlu, S. & Selim, Y. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları . *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 219-226
- Aktepe, V. ve Uluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Altıntaş, R. (1992). İlköğretimin teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 403-422.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95- 127
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baltacı, A. (2018, 06). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 231-274.
- Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Bilgen, N. (2004). *Teftişin işlevi. Millî Eğitim Bakanlığı Yeni Bir Teftiş Anlayışı Yapı ve İşleyişi Paneli* (ss.41-48). Ankara: TemSen Yayınları
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bozkurt, E. ve Karabıyık, İ. (2003). *Türk milli eğitiminde denetim sistemi sorunları ve çözüm önerileri. Türk milli eğitim sisteminde yapılanma sorunu. (Geçmişten Günümüze)*. Ankara: Tem-Sen Yayınları, 119-129.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık
- Cemaloğlu, N., & Özdemir, M. (2019). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Dibia, N.G. (2013). Extrinsic motivation and its effect on teachers' job performance. *Journal of Nigerian Academy of Education*, 8(1), 25-41
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Gönülaçar, Ş. (2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler. *Mali Hukuk Dergisi*, 130, 1-21.
- Ikechi, M. (2010). Supervision in Nigeria: problem and prospects. *Journal of Educational Studies and Research*, 3(1), 30-38.
- Kaya, S., & Ülker, Y. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmakta olduğu işler konusunda öğretmen görüşleri. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22-24.
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma Modelleri ve Türleri. Kürşad Yılmaz ve Recep Serkan Arık (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (s.76-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials Of Research Design And Methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.

- Okutan, M. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Onuma, N. (2015). Principals' management support practices for enhancing teachers' performance in secondary schools in Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(1), 11-17
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Özdemir, S. (2011). İç denetim etiği ve kamu iç denetçileri tarafından algılanışı. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 150- 168.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Öztaş, N. (2017). *Örgüt ve yönetim kuramları II*. Antalya: Otorite Yayınları.
- Pehlivan, İ. (1998). *Denetimde stres ve başa çıkma yolları. İlköğretim Müfettişleri Semineri 27 Temmuz–21 Ağustos 1998*. (ss.262-282).Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Polatcan, M., & Kılınc, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. *Eğitim yönetiminde araştırma*. (ss. 88-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim süresince karşılaştıkları sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129
- Seçkin, N. (1998). *Teftişte yeni bir yaklaşım: sanatsal teftiş*. (Ed. M. Hesapçioğlu ve H.Taymaz). *Türkiye'de eğitim yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, ss. 209-217
- Şahin, A., Bilecik, T., & Saçlı, B. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri .. *Asya Studies*, 4(13), 1-15.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Türer, C. (1991). Eğitimde İçerik Analizi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 321. Öğretmenlerin Denetim Uygulamaları Konusundaki Görüşleri
- Ural, A. ve Tüfekçi, S. A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bir betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 26-38.
- Ünal, A., & Şentürk, R. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur
- Veloo, A., Komuji, M. M. A., & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 35-39.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2010). İlköğretim denetim sisteminin tarihi gelişim süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(374), 23-29.

Lizbon Metro İstasyonlarındaki Azulejo Uygulamaları Üzerine Antolojik Bir Çalışma*

An Anthological Study On Azulejo Applications At Lisbon Metro Stations

ÖZET

Duvar karosu, tarihsel süreçte farklı kültür ve coğrafyalarda kullanılmış, teknik ve üslup açısından çeşitlilik göstermiştir. Portekiz duvar karosu olarak bilinen geleneksel azulejolar, çağdaş uygulamalarla da gelişme göstermiş ve seçkin örnekler oluşturmuştur. Kültürel miras kapsamında azulejolar, oluşturulan toplumsal bilinç ve farkındalıklar ekseninde Portekiz kimliğinin tanınmasında önemli bir sanatsal ifadeye dönüşmüştür. Bu yaklaşım sayesinde halka açık yerlerde azulejo kullanımlı projelere önem verilmiş ve özellikle metro istasyonları bu açıdan ayrıcalıklı alanlar olmuştur. Yer altı yapısı ile kapalı ve kasvetli bir ortama sahip olduğu düşünülen metroların kullanımının cazip kılınması, yolculukların özendirilmesi, Lizbon metro istasyonlarında azulejolar ile oluşturulmuş sanatsal yaklaşımlarla sağlanmıştır. Azulejo eserlerinin metro ağında sistematik olarak sergilenmesi ile Lizbon Metrosu, geniş bir kitle tarafından ziyaret edilen, devasa bir çağdaş sanat galerisi konumuna ulaşmıştır. Bu çalışma, Lizbon Metrosu'nun kurulduğu tarihten günümüze kadar geçen sürede, sanat ile ilişkisi üzerine biçimlenmiştir. Sanatsal ifadenin mevcut kültürel yaklaşımla nasıl sağlandığı ve seramik bir kaplama malzemesi olarak azulejoların bu sanatsal ifadeye önemi üzerine durulmuştur. Ayrıca metro istasyonlarında kullanılan azulejoların sanatsal özelliklerinin yanında dokusal, biçimsel ve fiziksel özelliklerinin mekâna katkısı değerlendirilmiştir. Halkın toplu taşıma ağında önemli bir yere sahip olan Lizbon Metrosu'nun, Portekiz kimliğini oluşturan azulejolar ile ilişkisi ortaya konmuştur. Sanatsal ve kültürel önemi doğrultusunda azulejoların Lizbon Metrosu'nda kullanımı, sanatçılar ve eserleri ile açıklanmıştır. Lizbon Metrosu'nun sanatsal sponsorlukları ve uluslararası sanatsal çalışmalarını yine bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azulejo, Lizbon Metrosu, Portekiz, Lizbon, Duvar Karosu

ABSTRACT

Wall tiles have been used in different cultures and geographies in the historical process and have shown diversity in terms of technique and style. Traditional azulejos, known as Portuguese wall tiles, have also developed with contemporary applications and have created outstanding examples. Azulejos, within the scope of cultural heritage, have become an important artistic expression in the recognition of Portuguese identity in the axis of social consciousness and awareness. Thanks to this approach, the importance is given to azulejo-used projects in public places, and especially metro stations have created privileged areas in this respect. Making the use of the metros, which are considered to have a closed and gloomy environment due to their underground structure, more attractive, encouraging the use of the metro, is provided with artistic approaches created with azulejos in the Lisbon metro stations. With the systematic exhibition of Azulejo works on the metro network, the Lisbon metro has become a huge contemporary art gallery visited by a large audience. This study has been shaped by its relationship with art, from the date of the Lisbon metro establishment to the present day. How artistic expression is achieved through the current cultural approach and the importance of azulejos as a ceramic coating material in this artistic expression are emphasized. In addition to the artistic features of the azulejos used at metro stations, the contribution of their textural, formal, and physical features to the place has been evaluated. The relationship between the Lisbon metro, which has an important place in the public transportation network of the people, and the azulejos that constitute the Portuguese identity has been revealed. In line with their artistic and cultural importance, the use of azulejo in the Lisbon metro has been explained with the artists and their works. The Lisbon metro's artistic sponsorships and international artistic works has been also be evaluated in this context.

Keywords: Azulejo, Lisbon Metro, Portugal, Lisbon, Wall Tile

GİRİŞ

15. yüzyıldan 18. yüzyıla kadar kullanımı yüksek sosyal sınıflar ve soylu çevrelerle ilişkilendirilen seramik duvar karosu olan “azulejo”, ilk olarak Portekiz kiliselerinde, manastırlarında ve saraylarında estetik amaçlı kullanılmış, yüzyıllar boyunca giderek daha “ifşa edilen” bir sanat eseri haline gelerek, günümüzde evlerde, tren istasyonlarında ve hatta futbol stadyumlarında yaygın bir dekoratif unsura dönüşmüştür (Meco:1989). İlk olarak Hispano-Moresk tarzında üretilmiş büyük ölçekli azulejoların, kamusal alanlar, sivil yapılar, sıradan evlerde kullanımına kadar geçen sürede üretim teknikleri, desen ve motifleri çeşitlilik sergilemiştir. Bitkisel, geometrik, figüratif desenler ile oluşturulan azulejolar, mimari yüzeylerde bir kaplama malzemesi olarak, toplum zevklerinin gelişiminin takibi

Fidan Tonza Helvacıkara¹ 

How to Cite This Article

Helvacıkara, F. T. (2023). “Lizbon Metro İstasyonlarındaki Azulejo Uygulamaları Üzerine Antolojik Bir Çalışma”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2444-2473 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68755>

Arrival: 06 February 2023

Published: 28 March 2023

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

* 2021-2022 Tarihleri Arasında TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Burs Programı Tarafından “Sokak Sanatında Yeni Yaklaşımlar; Mimari ve Kültürel Tasarım Örneği Olan Azulejo Seramik Karolarının Araştırılması” adlı proje kapsamında bu makale yazılmıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik ve Cam Bölümü, Samsun, Türkiye

içinde, özellikle 1950 yıllarında itibaren çağdaş söylemler ile farklı mekanlarda söz sahibi olmaya başlamıştır. Bu mekanların başında toplu taşıma ağlarını oluşturan Lizbon metro hattı, halkın gündelik yaşamının önemli bir parçası haline gelen azulejolar için çağdaş bir sanat galerisi konumuna ulaşmıştır.

Lizbon Metrosu'nun 1959'da halka açılan ilk istasyonlarının duvarları, ressam Maria Keil (1914–2012) tarafından tasarlanan azulejolar ile kaplanmıştır. 1970'lerin başına kadar neredeyse tamamen Lizbon metro ağının istasyonları üzerinde çalışan Maria Keil, 1991'den itibaren Lizbon Metrosu'nda mimari ve sanatsal tutumlar için çok sayıda ulusal ve uluslararası sanatçıların bu alanda çalışmalarının önünü açmış, böylelikle Lizbon Metrosu'nda azulejo uygulamaları açısından multidisipliner bir yol izlemiştir (URL 1). Maria Keil, Lizbon metro hattını, mimari ve sanatsal yaklaşımlar konusunda farklı öneriler ve uygulamalar ile açık bir platforma taşıyarak, kamusal sanatın öncüsü olarak adlandırılmıştır. Aynı zamanda Portekiz kültürel mirasının önemli bir parçası olan azulejoların, yoğun, kalabalık olan toplu taşıma istasyonlarında kullanımının artırılmasına, sanatsal biçim ve yaklaşım olarak çeşitlenmesini sağlamış, kamusal alanların sanatsal olarak geliştirilmesine katkı oluşturmuştur.

Metropollerde yaşayan insanların ulaşım sistemlerine iyi bir alternatif sunan metrolar, yüksek yolcu kapasiteleri, yüksek hızları ve güvenli sistemleriyle tercih edilmektedir. Yoğun yapılaşma, kamulaştırma sorunları ve yetersiz ulaşım ağı gibi nedenlerle, çoğunlukla yer altında inşa edilen metrolar, kent içi ulaşımı yer altındaki istasyonlar ve istasyonları birbirine bağlayan tünellerle sağlamaktadır. Yolculuk sırasında kullanıcıların kentle ilişkisini zayıflatan fiziksel yapısı gereği metrolarda, yolcu alanlarının sorunsuz bir şekilde kullanımının sağlanması, bu alanların belli konfor ölçülerine uygun tasarlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Kullanıcı konforu sağlanmadığında bu yapılar; kullanımı zorlaşan, kullanıcı gereksinimlerine yanıt vermediği için kullanılmak istenmeyen, yolcuların fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri verimsiz ortamlara dönüşmektedir (Maden, Avlar, 2017:14).

Metrolar, kentteki birçok mekânla göre farklı bir çevreye sahip kamusal alanları oluşturmaktadır. Ulaşım sistemleri arasında kent yüzeyi ile yer altı arasında kullanıcı açısından birçok farklılıklar oluşturmaktadır. Gün ışığının olmaması ile sahip olunan yapay aydınlatma ve mekanların benzerlikleri yer altı ulaşım sistemlerinin tasarimsal açıdan farklı değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Kent yüzeyine göre farklı algılanan yeraltı istasyonları, tek mekân duygusunun sonsuz tekrarının döngüsel formuna biçimlenmektedir. Kent yüzeyinde ulaşım sırasında sokaklara, binalara veya kent aksesuarlarına aşinalık gibi yolun izlenmesi ile oluşan farkındalık söz konusu iken metroda yolculuk sırasında zihinsel bir harita oluşturmak mümkün değildir.

Birçok insan için yeraltı yapısı nedeniyle metro ulaşımı, kaçınılması, uzak durulması gereken bir transit sistemi olarak görülebilmektedir. Kendisine ait bir hattın kullanılması mantığından hareketle günümüz yoğun araç trafiğinde, hızlı ulaşımı, bekleme ve varış sürelerinin netliği açısından metro, günlük hayat akışı içinde cazip görünürken, yolcu sayısını çoğaltma, seyahati keyifli hale getirme kaygısı, metronun kuruluşundan bu yana her zaman var olmuştur. 20. yüzyılın ortalarına kadar bu kaygı, metro istasyonlarının bir şekilde iç tasarımının farklı olmasını sağlamıştır.

Yer altı metro istasyonlarının tasarlanmasında ana unsur, yolcu dolaşımı üzerine biçimlenmiştir. İstasyonun yüzeyle bağlantısının sağlanması ile yolcunun yüzeyden alınması, bilet holünü geçmesi, yatay dolaşım alanları ve düşey dolaşım elemanları arasındaki mesafelerin hesaplanması ve en basit yoldan perona ulaşması hedefleri doğrultusunda belirtici olarak farklı renklerin kullanılması söz konusu olmuştur. Yolcuların istasyon rengine bakarak hangi istasyonda olduğunu algılama kolaylığı sağlamak adına, yer altı metro istasyonlarının her birinde farklı renkler kullanılması bugün dünya metrolarında sıklıkla kullanılan bir yöntem olmuştur. Lizbon Metrosu da bu anlamda renkler ile ayırt edilmiştir.

Metro istasyonlarında yolcuların seyahatini konforlu ve çekici hale getirmek için mimari ve sanatsal yaklaşımlar önemli bir unsurdur. Görsel ve estetik konfora sahip bir ortamda metronun daha sık kullanılacağı düşüncesinin hâkim olmasının yanında, metro istasyonlarının tasarlanmasında, metro ağlarında yüzey ve yeraltı arasında geçişlerin tasarimsal olarak çözümlenme kaygısı yatmaktadır. Bu açıdan Almanya'daki Münih U-Bahn, Rusya'da Moskova, Kanada'daki Montreal, Çek Cumhuriyeti'nde Hradcanska-Prag ve İsveç'teki Stokholm metroları, sanat ile bağlantıları açısından en iyi temsil edildiği düşünülen, dünyadaki çeşitli yeraltı sistemlerinden bazılarıdır. Sanatsal açıdan Lizbon Metrosu ise kültürel farkındalığın sanat ile ortaya konduğu en özel mekanlardan biridir.

1950'lerde Stokholm'de metro istasyonları içinde yeni alanlar, sanat eserlerinin sistematik ve bütünleşik bir şekilde sergilenmesi için tasarlanmış ve daha sonra (Miranda, 2018:9) ağı genişletilmesi ve yeniden nitelendirilmesi vesilesiyle 80'lerde bu yönelim Lizbon Metrosu tarafından benimsenmiştir (Almeida, 2009: 9).

1972'ye kadar inşa edilen tüm istasyonlar için şablon olarak kullanılan bir istasyon modeli, Mimar Francisco Keil do Amaral (1910–1975) tarafından Lizbon Metrosu için tasarlanmıştır (Almeida: 2009: 42). Eşi ressam Maria Keil'in tasarımları, 1959 yılında halka açılan Lizbon Metrosu ağının inşaatının ilk aşamasına ait olan on bir istasyonda kullanılmıştır. Avenida İstasyonu haricinde mavi hatta yer alan Restauradores, Parque, Praça de Espanha, Jardim Zoológico, S. Sebastião, sarı hatta yer alan Entre Campos, Campo Pequeno, Saldanha ve Picoas istasyonlarında Maria Keil'in ilk çalışmaları yer almaktadır. 1972 tarihine kadar yaklaşık on altı istasyonda azulejo kullanarak eserler üretmiş olan sanatçı, Lizbon metro hattının genişlemesi ile çalışmalarını sürdürmeye devam etmiştir.

1988'de, istasyonların düzenlenmesi ve iç tasarımlarının yeniden yapılması, çağdaş Portekizli sanatçıların eserleri ile sağlanmıştır. Laranjeiras İstasyonu'nda Rolando de Sá Nogueira, Alto dos Moinhos İstasyonu'nda Júlio Pomar, Colégio Militar/ Luz İstasyonu'nda Manuel Cargaleiro ve Cidade Universitária İstasyonu'nda Vieira da Silva gibi sanatçılar Lizbon Metrosu için önemli eserler üretmişlerdir (Miranda, 2018: 55). Bu tarihten itibaren Lizbon Metrosu'nda azulejo kullanımı ile gerçekleştirilen sanatsal ifadeler norm haline gelmiştir. Eski istasyonlar, kullanıcı ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmenin dışında estetik açıdan iyileştirilip yenilenmiştir. Lizbon Metrosu azulejo öncelikli projeleri ile istasyonlarını süslemeye devam ederek, metro ağının büyüyüp yayılması ile daha geniş alanlarda sanatsal söz sahibi olmuştur. İstasyon dışındaki alanlarda da sanatsal sponsorluğuna devam eden Lizbon Metrosu, Lizbon şehrinin sanat ile anılmasına katkıda bulunmuştur.

LİZBON METROSU

Lizbon (Portekizce: Lisboa, Latince: Olisipo), Portekiz'in başkenti ve en büyük şehridir. 2017 yılında 505.526 nüfusa sahip olan Lizbon şehrinin içinde bulunduğu "Lizbon Metropolitan Alanı"nın nüfusu 2017 yılında yaklaşık 2.800.000 civarında tespit edilmiştir (URL 2). Nüfus yoğunluğu ve kozmopolit yapısı ile bir metropol şehri olan Lizbon, yüksek kapasiteli toplu taşıma türü olan metro ağı ile şehrin Kuzey'den Güney'e ve Doğu'dan Batı'ya geçilmesini sağlamaktadır.

Yerel adı "Metropolitano de Lisboa" olan Lizbon Metrosu, Portekiz'in ilk metrosudur. Lizbon Metrosu 26 Ocak 1948'de kurumsal olarak kurulmuş, işletilmesi için 1 Temmuz 1949'da imtiyazlarını almıştır. 7 Ağustos 1955'te ilk metro hattının inşaatı ile başlamış olan Lizbon Metrosu, 29 Aralık 1959'da açılmış ve ilk yolcu taşımamı gerçekleştirmiştir. Başlangıçta iki farklı uzantıdan oluşan Y şeklinde (Görsel 1) bir hattan oluşan Lizbon Metrosu zaman içinde hat sayılarını arttırarak genişlemiştir (URL 3).



Görsel 1: 1959 tarihli Lizbon Metrosu Hatları, Lizbon, Portekiz.

Kaynak: (URL 4).

Başlangıç itibari ile metro beklenen yoğunluğu yakalayamamıştır. Yeni inşa edilen orta ve üst burjuvazinin yerleşeceği yeni caddelerin dışında, en yoğun nüfuslu bölgeler olan nehre ve şehir merkezine en yakın konumdaki popüler mahalleler, metronun hizmet vermediği, tramvaylarla ulaşımın sağlandığı mahallelerdi. Bu nedenle, başlangıçta metro ağırlıklı olarak, nüfusu az olan, orta ve yüksek eğitimli ticaret ve hizmet çalışanları tarafından kullanılıyordu. Ancak şehir kesin olarak çevreye doğru genişlediğinde ve 1972'lerde metro Alvalade'ye de devam ettirildiğinde yoğun bir şekilde kullanılmaya başlandı (Miranda, 2018).

Lizbon Metrosu şehrin gelişmesinde çok önemli bir rol oynayarak kentsel genişlemenin sınırlarını belirlemiştir. Güvenliği, hızı ve düzenliliği göz önüne alındığında şehrin ulaşım sisteminin ana itici gücü haline gelmiştir. Lizbon Metrosu 1975'te kamulaştırılarak, yeni tüzüklerle 1978'de devlete ait bir şirkete dönüştürülmüş ve adı Metropolitano de Lisboa E.P. olarak değiştirilmiştir. Temmuz 2012'de Lizbon Metrosu ağına 3,3 kilometre eklenerek Moscavide, Encarnação ve Aeroporto olmak üzere üç yeni istasyondan oluşan kırmızı hattın Portekizce Aeroporto de Lisboa olarak bilinen Lizbon Havaalanı'na kadar uzatılmasının açılışı sağlanmıştır. 2016'da mavi hat Amadora Este'den Reboleira'ya genişletilmiştir. Lizbon Büyükşehir Bölgesi için büyük önem taşıyan bu gelişmeler neticesinde 56 istasyon ve 4 bağımsız hat dahil olmak üzere toplam 44,2 km uzunluğa ulaşan Lizbon Metrosu ağına 937 metre daha eklemiştir (URL 5).

Lizbon Metrosu mavi hat (linha azul), sarı hat (linha amarela), yeşil hat (linha verde) ve kırmızı hat (linha vermelhe) / doğu hattı (linha do oriente) ile adlandırılmış ve 4 renkle ayırt edilmiştir (Görsel 2). 2019 yılı verilerine göre günlük yolcu sayısı 473.972 (2019 günlük ortalama), yıllık yolcu sayısı 173.000.000 olarak kayıtlara geçmiştir (Miguel,

2020). Lizbon, engebeli bir topografya sahip bir şehirdir. Burada bir yeraltı demiryolu inşa edilme süreci metro sistemlerini 1940'lara kadar inşa eden diğer şehirlere göre çok daha zor ve karmaşık bir yapı sergilemiştir (Miguel, 2020). Lizbon'un ana arterleri dışında birçok önemli mekanlarına ulaşım, günümüzde hala metro ağı ile değil, finiküler veya tramvay gibi diğer raylı sistemler ile devam etmektedir.



Görsel 2: Lizbon Metro Hatları ve İstasyonları, 2023, Lizbon, Portekiz.

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2022.

LİZBON METROSUNUN SANATSAL YAKLAŞIMI

Birbirinden çok farklı bölgelere sahip olan, birçok kültürü barındıran, dinamik kimliğiyle her geçen gün nüfusu artan Lizbon'da, metro hattının rahat kullanımını sağlamak için daha estetik ve sanat dolu istasyon yapılarının tasarlanması önemli görülmektedir. Bu yaklaşım sayesinde Lizbon Metrosu dünyada sanat yapıtları ile anılan metro hatlarından biri konumuna ulaşmıştır.

Birbirine çok benzeyen istasyon yapılarına sahip metro istasyonlarının, içlerinden geçilip gidilen boşluklar oluşturması yerine, kendine özgü renkler ile ayrılarak yolcuların kullanımını kolaylaştırmasının yanında sanat eserleri ile kimliklendirilmesi, Lizbon Metrosu'nda azulejo kullanımı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Peronlar, tüneller, gerçek işlevinin yanında sanatçıların eserlerini sergilediği birer sahne görevi görmekte, böylelikle Portekiz'in kültüre ve sanata verdiği öneme yönelik bakış açısını ortaya koymaktadırlar.

9 Ekim 1863 tarihinde açılmış olup, 27 Ekim 1904 tarihinde hizmete girmiş, dünyanın en eski toplu taşıma sistemlerinden biri olan ABD'nin New York kentinde bulunan New York Metrosu (URL 6), dünyada metro alanlarında seramik karo kullanan ilk metro istasyonu olarak bilinmektedir (Duran, 2017). Bu seramik karolar, 1904 tarihinde tasarımcılar George Lewis Heins (1860-1907) ve Christopher Grant LaFarge (1862-1938) tarafından yapılmıştır. Metro platformlarını süslemenin ötesinde kullanıcılara yön konusunda yardımcı olacak işaretlemeler için kullanılan seramik karolar, daha sonra başka ülke metro istasyonlarına ilham olmuştur (Duran, 2017). Bunların başında, (Darroch, 2012:12) 1863 yılında kurulan dünyanın ilk yer altı demir yolu olan Londra Metrosu gelmektedir. 1930'larda Harold Stabler (1872-1945) tarafından tasarlanan seramik karolar Londra Metrosu'nda kullanılmıştır (Mansfield, 2019). Londra Metrosu'nun ardından seramik karolar, kısa sürede Paris ve Madrid gibi diğer yeraltı demiryollarına yayılmıştır (URL 7). Azulejoların, Portekiz kültürel geleneği içinde önemli bir yere sahip olması, yeni inşa edilen metro istasyonlarında kullanımı açısından rastlantısal değildir. Hem dış hem de iç duvarları kaplamak için Portekiz'de asırlık bir geleneğe sahip bir malzeme olan azulejo, halkın gündelik yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Halka açık mekanlarda kullanımının artması ile azulejolar, zaman içinde toplu taşımanın önemli ağlarını oluşturan metro istasyonları için de bir sergi alanı konumuna ulaşmıştır.

Geniş yüzeyleri ile metro içinde yer alan duvarları kaplamak için mükemmel özelliklere sahip olan azulejolar, tasarım açısından geniş olanaklar sunmaktadır. Malzeme olarak azulejo, dokusal özelliği ve renk yelpazesinin genişliği sayesinde mekanlarda kullanımı fark yaratmaktadır. Azulejo, mekânın görsel değerlerine büyük ölçüde etki ederken, mekân, yüzey, malzeme ilişkisini karakterize ederek, görme ve dokunma algılarını aynı anda harekete geçiren, uyarıcı bir iletişim aracı haline gelmektedir. "İstasyon yapılarında görsel farkındalık için kullanılan mavi, yeşil gibi renkler soğuk mekân algısı yaratmaktadır. Bu ortamlarda sıcak mekân algısını artırmak için sıcak renklerle birlikte dokulu malzemeler kullanılabilir. Dokulu malzeme kullanımı hem sıcak mekân algısını artıracak hem de akustik düzenlemeye katkı sağlayacaktır" (Maden, Avlar, 2017:25). Azulejo yüzeyinde bulunan sır tabakasının da dahil olduğu dokusal ve renksel anlatım ile malzemenin parlaklık, matlık, sıcaklık, soğukluk, uzaklık ve yakınlık

ifadelerine etki edebileceği yönündedir. Diğer tüm görsel dokular gibi, sırlı seramik karolar tipik modüler yüzeyi, güçlü renkleri, sırlı yapısı ile bakış açısına, ışığa ve mesafeye göre farklı görünümlere sahiptir. Mesafe arttıkça azulejo yüzeyindeki resimler ve ayrıntılı tanımlamalar bulanıklaşırken sonuç olarak optik renk karışımı gözlemlenmektedir (Lobo, Pernão 2010:5). Yeraltı istasyonlarında bir kaplama malzemesi olarak azulejonun sahip olduğu doku dışında öne çıkan faktörlerden biri boyut olarak sıralanabilir. Azulejo kaplama alanının genel görsel alan üzerindeki boyutu, algısal hakimiyeti nedeniyle çok önemlidir. Lancaster (1996) gibi diğer yüzeylerin aksine sırlı seramiklerin sürekli algısal değişkenliği sayesinde monotonlaşmadan geniş alanlarda kullanılabileceğini belirtmektedir. Hem mimaride hem de çağdaş kent imajının yaratılmasında kültürel, duygusal, ergonomik, ekolojik, sosyal, ekonomik açıdan işlevsel ve katma değerli bir malzeme olan seramik kaplamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını teşvik etmek önemlidir (Lobo, Silva 2012). Azulejonun sahip olduğu tüm özellikler, metro istasyonları gibi karmaşık bir yapı içinde mekân oryantasyonu, organizasyonu ve sonuç olarak mekân kimliklendirilmesi açısından önem oluşturmaktadır.

Portekiz için kültürel ve sanatsal bir öneme sahip olmasının yanında azulejo, maliyetinin düşük ve bakımının kolay olması açısından yeraltı alanlarında tercih edilen özel bir malzeme olarak da görülebilmektedir. İklim şartlarına karşı gösterdiği direnç, azulejo kullanımını öne çıkarmaktadır. Yine su geçirmezliği ve ısı farklarından etkilenmeyen, dayanıklı bir malzeme olması, kolay temizlenebilme özellikleri açısından azulejoların kullanılmasına öncelik sağlamıştır. Moskova metrosu mermerleri gibi başka bir kaplama türü ile karşılaştırıldığında maliyeti düşük olan azulejoların kullanılması katma değer oluşturması açısından önem oluşturmaktadır.

Lizbon yer altı metro istasyonlarının, kent kurgusu içinde farklı mekânlar oluşturması üzerinden istasyonlara kimlik kazandırmak ve bu sayede kentle kültürel ve sanatsal bağı güçlendirmek için bir tema doğrultusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu temasal yaklaşımlar, azulejo kullanımı odağında sanatçı, mekân, sanatsal söylem merkezinde çeşitlenmektedir. Yine bazı istasyonlarda, Portekiz'de kültürel ve tarihsel öneme sahip olaylar, tanınmış kişiler ve eserler içeren azulejo paneller ile temasal yaklaşımlar sağlanmıştır. Genellikle istasyonun hizmet verdiği bölgenin konumuna ve geçmişine atıfta bulunacak şekilde bir tema yaklaşımı tasarımlarda öne çıkarılmıştır. Maria Keil, azulejo ile ilgili; "Karo aslında bir varlıktır, bir paralıdır [...] karo görülemez ama siz onu hissedebilirsiniz [...] çoğu insan duvarları görmez ama onları hisseder [...] işte bu gerçekten önemli" diye bahsetmektedir (Rodrigues, 2018). Maria Keil, azulejonun ulusal sanat topluluğu tarafından hala bir el sanatı olarak görüldüğü 1959 ile 1972 arasındaki zaman diliminde, Lizbon Metrosu'nun on bir istasyonunun ilk atriyumlarını ve iskeleye erişim merdivenlerini azulejo ile kaplamıştır. Dayanıklılığı, bakımının kolay olması, yer altı boşluğuna ışık sağlaması ve kaliteli olması gibi nedenler ile istasyonları için azulejonun ideal bir malzeme olduğunu ortaya koymuştur (Almeida, 2009: 42).

Lizbon'un kentsel imajına damgasını vuran çalışmaların ardından, Lizbon Metrosu'nun yeni bir genişleme aşamasında, azulejoların ayrıcalıklı bir aşamaya geldiği projelerde, 1980 ve 1990 yıllarında önemli üretimlere imza atılmıştır. Kentin kuzeye doğru gelişmesi ve buna bağlı olarak artan nüfusla birlikte Laranjeiras, Alto dos Moinhos, Colégio Militar Luz ve Cidade Universitária istasyonları 1989 yılında halka açılmış, Campo Grande İstasyonu'nun projesine başlanmıştır. 1980'lerde istasyonlar açıldığında, sanatçılar Manuel Cargaleiro, Rolando Sá Nogueira, Júlio Pomar ve Maria Helena Vieira da Silva'nın çalışmaları metro hattına dahil olmuştur. 1990'larda sanatçılar Françoise Schein, Federica Matta, Parque, Bartolomeu Cid dos Santos, Entre Campos ve Julio Resende, Jardim Zoológico istasyonları için çalışmalar yapmışlardır. Sanat anlamında çağdaş bir müze konumuna gelen Lizbon Metrosu yolcuları tarafından, Campo Grande İstasyonu'nda, Eduardo Nery'nin, Potinha İstasyonu'nda Jacinto Luís'in, Chelas İstasyonu'nda Jorge Martins'in azulejo eserleri görülebilmektedir (URL 8).

Doğu bölgesinin kentsel gelişimi ile yeni bir hat olan Oriente hattının hizmete açılması aynı zamanda uluslararası sanatçı iş birlikleri açısından önemlidir. Sanat tarihçi, yazar ve fotoğrafçı olan Marianne Ström (1995:93) "Son yıllarda metroların, sanat için modaya uygun bir vitrin haline geldiğini ve tanınmış mimarlar ve sanatçıların bir istasyon tasarlamak ve sanat eserleri yaratmakla görevlendirildiklerini dile getirmiştir. Lizbon Metrosu'nun sahip olduğu vizyon, azulejoların dünya çapında tanınır kılınmasına katkı sağlamıştır. Büyük ölçekli azulejo panelleri, sanatsal iş birlikleri, sanata sponsorluk ilkeleri ile çalışmalarını sürdürmekte olan Lizbon Metrosu, ulusal ve uluslararası birçok sanatçı ile etkileşime geçmiştir. Bu anlamda kamusal alanların sanatsal olarak geliştirilmesine katkı sağlamış ve sanat yoluyla Lizbon şehrini daha fazla görünür kılmıştır.

Lizbon Metrosu'nda eserleri bulunan sanatçılar daha sonraki yıllarda uluslararası arenada farklı ülkelerin metro istasyonlarında çalışmalara imza atmışlardır. Bu anlamda Lizbon'daki Entrecampos İstasyonu'nda 1991 tarihli çalışması ile Bartolomeu Cid dos Santos (Görsel 3), Tokyo Metrosu'nun Nihombashi (Nihombashi-eki) İstasyonu'nda 1993 tarihli çalışması ile yer almıştır (URL 9). Japonya ile Portekiz arasındaki dostluğu anmayı hedefleyen bu panelde Portekiz'den Japonya ve Nagasaki'ye yapılan bir yolculuk tasvir edilmiştir. Bir diğer sanatçı Julio Pomar'ın (Görsel 4) eseri, Europalia '91² sırasında, Botanique Metro İstasyonu için Lizbon Metrosu aracılığı ile Belçika'ya hediye edilmiş, azulejo panelleridir (URL 10). Portekizli şair Fernando Pessoa (1888-1935)

² Europalia, 1960 yılında Brüksel'de kurulmuş çok disiplinli bir kültür ve sanat festivalidir (Pideci, 2016).

betimlemelerine dayanan bu azulejo paneller, Lizbon Metrosu'nun, Portekizli sanatçıların çeşitli eserlerini dünyadaki diğer ölçülere sunması adına önemli bir yaklaşımı göstermektedir.



Görsel 3: Bartolomeu Cid dos Santos, Azulejo Panel, 1991, Tokyo Metrosu Nihombashi Metro İstasyonu.

Kaynak: (URL 11).

Görsel 4: Julio Pomar, Azulejo Panel, 1991, Belçika Botanique Metro İstasyonu.

Kaynak: (URL 12).

2004 yılında mavi hatta, Amadora Este İstasyonu'nda azulejo eseri ile yer alan sanatçı Graça Morais (Görsel 5) Moskova'daki Belarus Metro İstasyonu için mayolika tekniği ile bir azulejo panel üretmiştir. Bu panel Moskova'nın 850. yıldönümü kutlamaları için Lizbon Metrosu tarafından hediye edilmiştir (URL 13). Yine Lizbon Metrosu, Amerika Birleşik Devletleri Washington'da açılışı 6 Temmuz 1995'te yapılan Archives-Navy Memorial İstasyonu'nda sergilenmek üzere 1940 doğumlu Portekizli sanatçı Jorge Martins'in "Okyanus Parçası" (Ocean Piece) adlı mermer panelden gerçekleştirdiği eserini hediye etmiştir (URL 14). Bu eser, Portekizli şair Fernando Pessoa'nın "Ocidente" ve Amerikalı şair Walt Whitman'ın "Prayer of Columbus" (Columbus'un Duası) şiirlerinden esinlenilmiş ve sanatçı tarafından "hayat, okyanus, gelgit" temalarının metaforlaştırılması üzerinden şekillenmiştir.



Görsel 5: Graça Morais, Azulejo Panel, 2004, Moskova Belarus Metro İstasyonu.

Kaynak: (URL 15).

Bir başka sanatsal destek olarak, 1996 yılında Lizbon Metrosu tarafından, M3 Deák Ferenc Tér İstasyonu için Portekizli João Rodrigues Vieira'nın (1934-2009) (Görsel 6) azulejo eseri Budapeşte'ye resmi bir hediye olarak sunulmuştur (URL 16). Portekizli sanatçı Manuel Cargaleiro'nun (Görsel 7) "Azulejo Géométrique" adlı eserleri 1995 yılında Paris, Champs-Élysées-Clémenceau İstasyonu'nun giriş odası ve ana koridoruna yerleştirilmiştir (Hauer, 2021). Bu çalışmalar, Lizbon Metro Şirketi ile RATP³ arasında düzenlenen sanatsal bir alışverişin sonucu olarak gerçekleştirilmiştir. Paris ve Lizbon arasındaki eser değiş tokuşu olarak, Lizbon Picoas Metro İstasyonu'na bir Guimard metro girişi⁴ kurulmuş, karşılığında RATP, Manuel Cargaleiro'nun azulejo eserleri Champs-Élysées-Clémenceau İstasyonu'nda sergilenmek için alınmıştır (Hauer, 2021). Bununla birlikte, 21 Mayıs 1996'da açılan, Avustralya Sidney Martin Place İstasyonu'na, 1944 doğumlu Portekizli sanatçı Teresa Magalhães (Görsel 8) imzalı "Sidney 1", "Sidney 2" olarak adlandırılan iki azulejo panel, Lizbon Metrosu tarafından hediye edilmiştir (Shadwell, 2010).

³ Merkezi Paris'te bulunan devlete ait bir toplu taşıma idaresidir.

⁴ Hector Guimard (1867 -1942) tarafından, 1900 ve 1913 yılları arasında Paris Metrosu'nun yer altı istasyonlarının girişlerden sorumlu Fransız mimar ve tasarımcıdır. Art Nouveau tarzı ile bilinmektedir (URL 18).



Görsel 6: João Rodrigues Vieira, 1996, Budapeşte M3 Deák Ferenc Tér İstasyonu.

Kaynak: (URL 17).

Görsel 7: Manuel Cargaleiro, Azulejo Panel, 1995, Paris Champs-Élysées-Clémenceau İstasyonu.

Kaynak: (Hauer, 2021).



Görsel 8: Teresa Magalhães, “Sidney 1” ve “Sidney 2”, 1996, Avustralya Sidney Martin Place İstasyonu.

Kaynak: (Shadwell, 2010).

Brezilya'da 6 Eylül 1994'te açılışı yapılan São Paulo Metrosu Conceição İstasyonu için de Portekizli bir diğer sanatçı David de Almeida (1945-2014) (Görsel 9) “Su ve Gökyüzü Yolları” (As Vias da Água e As Vias Do Céu) adlı paneli yapmıştır (Miranda 2018: 152). Bu panel São Paulo Metrosu ve Lizbon Metrosu arasındaki kültürel alışverişe başka bir örnek oluşturmaktadır. José de Guimarães (Görsel 10) imzalı iki azulejo panel, 6 Kasım 1996'da açılan Mexico City Chabacano İstasyonu için yapılmıştır. “Kültür ve Medeniyet” (Civilización y Cultura) adlı Orta Amerika'nın Hispanik öncesi kültürlerinin unsurlarını içermekte olan bu azulejo paneller, yine Lizbon Metrosu'nun hediyesi olarak kayıtlara geçmiştir (Miranda, 2018: 66). Şili'nin Santiago kentindeki Santiago Metrosu üzerindeki Santa Lucía Metro İstasyonu, “Azulejos para Santiago” olarak adlandırılan, çeşitli mavi ve beyaz tonlardaki azulejolardan oluşmaktadır. Portekiz hükümeti, istasyonları süsleyen ilk sanat eserlerinden birini 1990'larda Santiago Metrosu'na hediye etmiştir. “Deniz” (O Mar), “Yolculuk” (A Viagem), “Toprak” (A Terra), “Keşif” (A Descoberta) adlı bu dört panel Portekizli sanatçı Rogério Ribeiro (1930-2008) (Görsel 11) imzalıdır (Miranda, 2018: 160). Bir başka örnek, 25 Haziran 1997'de açılan İsveç Stokholm, Friedhemplan İstasyonu'na Lizbon Metrosu tarafından hediye edilen, Portekizli sanatçı Dimas Macedo (1928-2009) (Görsel 12) imzalı azulejo-rölyef seramik pano ve heykeldir (Miranda 2018: 66).



Görsel 9: David de Almeida, Azulejo Panel, 1994, Brezilya, São Paulo Metrosu Conceição İstasyonu.

Kaynak: (URL 19).

Görsel 10: José de Guimarães, Azulejo Panel, 1996, Mexico City Chabacano İstasyonu.

Kaynak: (URL 20).





Görsel 11: Rogério Ribeiro, Azulejo Panel, Santiago Metrosta Santa Lucía İstasyonu.

Kaynak: (URL 21).

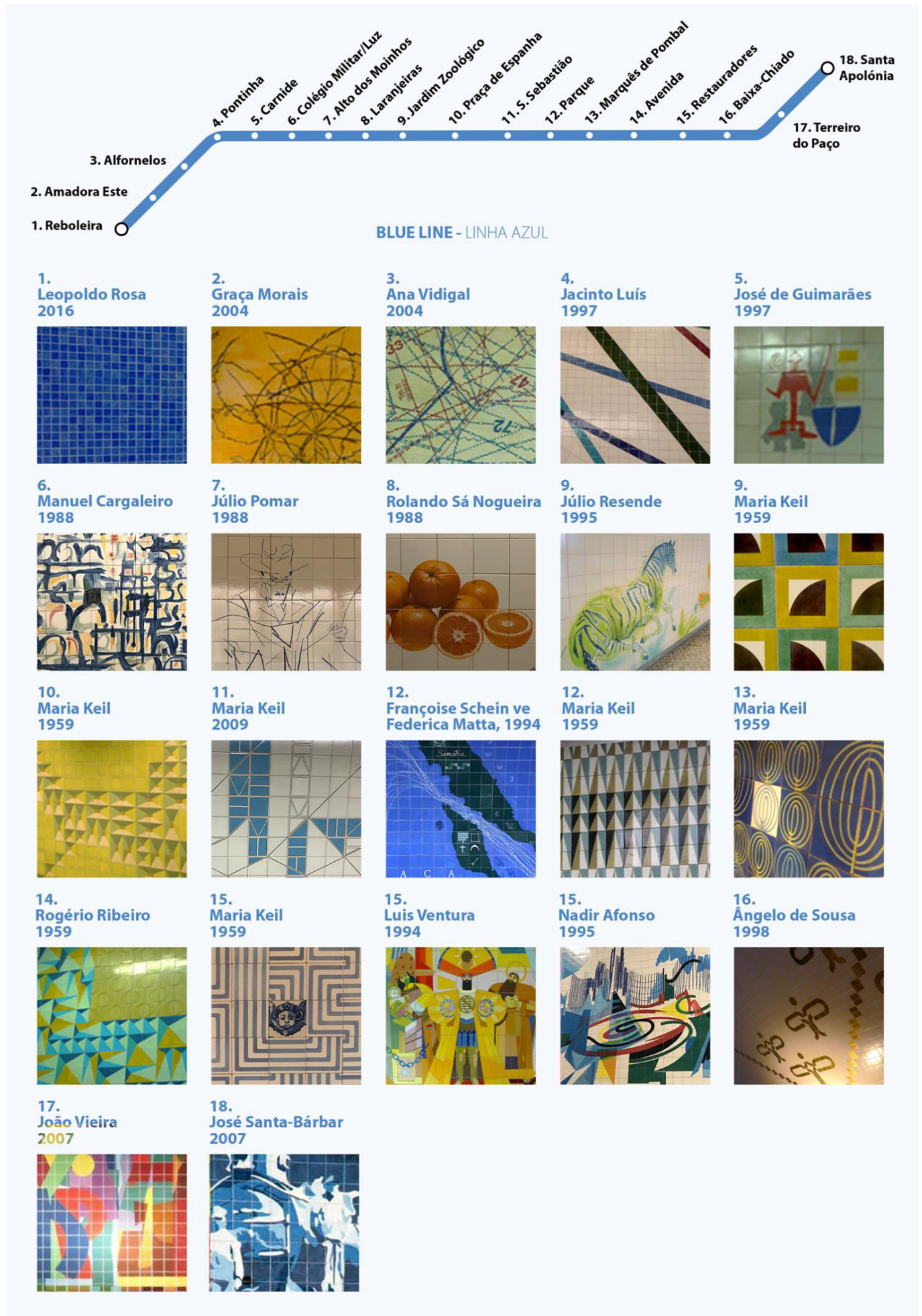
Görsel 12: Dimas Macedo, azulejo-rölyef seramik pano, 1997, İsveç Stokholm Friedhemplan İstasyonu.

Kaynak: (URL 22).

Lizbon Metrosta, Kanada'da 9 Eylül 1997'de açılan Montreal Metrosta'nun 30. yıl dönümünü kutlamak için sanatçı João Charters de Almeida'ya (1935-) ait beyaz granitten yaptığı "Hayali Şehir" (La Ville Imaginaire) adlı heykeli hediye etmiştir. Çalışma Jean-Drapeau Metro İstasyonu'na yerleştirilemeyecek kadar büyük olduğundan, Montréal Taşımacılık Derneği (STM) bu çalışmayı, Montreal Belediyesi Parc des Îles (Parc Jean-Drapeau) olarak adlandırılan şehir parkına yerleştirmiştir (URL 23). Lizbon Metrosta böylelikle kültürel ve sanatsal paylaşımlara destek vermiş, Portekizli sanatçıların eserlerini dünyanın birçok yerinde sergilenmesine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda Lizbon Metrosta Alto dos Moinhos İstasyonu, halka açık kültürel etkinlikleri teşvik etmek amaçlı bir oditoryuma sahiptir. Ulusal Müzik Müzesi (Museu Nacional da Música) Alto dos Moinhos İstasyonu'nun batı kanadında yer almaktadır. Enstrüman restorasyon atölyesi gibi özel alanların bulunduğu bu istasyonda düzenli olarak resitaller, konferanslar ve geçici sergiler gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bununla birlikte, Parque, Baixa-Chiado, Cais do Sodré, Oriente, Olaias ve Saldanha, Lizbon Metrosta'nun halka açık rehberli turlar düzenlediği istasyonlardır. Bu anlamda Lizbon Metrosta plastik sanatlara sunduğu katkı kadar, görsel sanatlar adına da önemli görevler üstlenmektedir.

Mavi Hat Üzerinde Yer Alan Azulejolar

Martı ile sembolize edilen mavi hat İngilizce blue line, Portekizce linha azul/linha da gaivota (martı hattı) olarak bilinmektedir. Lizbon Metrosta mavi hattı, São Paulo'da inşa edilen ilk metropol yapısı olarak 1974'te açılışı yapılmıştır (URL 24). Alfama'daki Santa Apolónia'yı Tagus Nehri yakınında Reboleira'nın kuzey ucuna bağlayan bu hat üzerinde 18 istasyon bulunmaktadır. Kuzey'den Güney Bölgesi'ne giden bu hat, merkezden geçerek diğer hatlarla bağlantılı ilerlemektedir. Aşağıda yer alan Görsel 13'de, mavi hat üzerinde yer alan istasyonlarda, sanatçıların azulejo çalışmaları ve bu çalışmalara ait detay fotoğrafları, yapıldıkları yıllara göre listelenmiştir. Görselde numaralandırılmış olan bu istasyonların bazılarında, birden fazla sanatçının eseri de sanatçı isimleri belirtilerek yer almaktadır.



Görsel 13: Mavi Hat Azulejo Paneller, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Alto dos Moinhos İstasyonu, sanatçı Júlio Pomar (1926-2018) (Görsel 14), tarafından 1988 yılında gerçekleştirilen azulejolar ile döşenmiştir. Desenlerindeki yalınlık ile öne çıkan sanatçı, Fernando Pessoa (1888-1935), Luís de Camões (1524- 1580), Manuel Maria Barbosa du Bocage (1765-1805), José Sobral de Almada Negreiros (1893-1970) gibi Portekizli şair ve yazarların portrelerini içeren azulejo eserleri Lizbon Metrosu'nda izlenebilmektedir. Portekiz'in evrensel edebi mirasını yansıtan bu azulejo paneller, Viúva Lamego Seramik Fabrikası tarafından yapılmıştır.

Laranjeiras İstasyonu, 1988 yılında Rolando Sá Nogueira (1921-2003) (Görsel 15) tarafından yapılan azulejolar ile kaplanmıştır. Bulunduğu bölgenin bir zamanlar kırsallığına gönderme yapmaya çalışan bu azulejolar, Hipergerçekçi bir temsil üzerinden, portakal ağaçları görselleri resimlenmiştir. "Portakal Ağaçları" olarak da adlandırılan bu istasyonda yer alan azulejolar üzerine görseller, serigrafik baskı teknikleri ile aktarılmış, Sintra'da yer alan Fábrica Rugo'da üretilmiştir. Lizbon Metrosu, bugün yoğun bir şekilde kentleşmiş olan şehrin bu bölgesinin geçmişini yolcularına hatırlatarak, bölgenin eskiden sahip olduğu kırsal ortamına, yolcularını tekrar sanat yolu ile yönlendirmeye çalışmaktadır (Henriques, 2001:130).

Julio Resende (1917-2011), (Görsel 16) 1995 yılında Sete Rios Tren İstasyonu ile kesişen Jardim Zoológico İstasyonu'nda hayvan figürlerini öne çıkardığı azulejo çalışması ile yer almıştır. İstasyonun hayvanat bahçesine yakınlığı dolayısı ile seçilen bu temanın azulejo üretimi, Viúva Lamego Seramik Fabrikası'nda yapılmıştır. Júlio Pomar, Rolando Sá Nogueira, Julio Resende'nin metro çalışmalarının replikası Ulusal Azulejo Müzesi'nde (Museu Nacional do Azulejo) yer almaktadır (Görsel 14-15-16).



Görsel 14: Alto dos Moinhos İstasyonu, Mavi Hat, Júlio Pomar, 1988, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Metro).

Görsel 15: Laranjeiras İstasyonu, Mavi Hat, Rolando Sá Nogueira, 1988, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Metro).

Görsel 16: Jardim Zoológico İstasyonu, Mavi Hat, Julio Resende, 1995, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Metro).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Maria Keil'in tasarımları Lizbon Metrosu istasyonlarında sıklıkla karşılaşılmaktadır. Lizbon Metrosu'nda toplamda 20 istasyonda azulejo çalışmaları bulunan sanatçının 2009 yılında São Sebastiao İstasyonu (Görsel 17) için gerçekleştirdiği çalışma, 2012'de vefat etmeden önceki son büyük eseridir. İstasyonda, Maria Keil, tek bir karoya kazanmış farklı eğriliklere sahip kemerlerden oluşan bir motifin sağ ve sol olmak üzere iki versiyonundan oluşturulan bir kompozisyon sunmuştur. Sol ve sağ şekillerin birbirini izlemesi ile oluşturulan grafiksel ritim, güçlü bir dinamiğe sahip bir model oluşturmaktadır. Beyaz, bej, koyu sarı, yeşil renkler ve yön işaretlerinin birlikte kullanımı ile oluşturulan modüler panoda "ağaç" teması öne çıkmaktadır. Mekânsal olarak dış mekân ile ilişkilendirilen temsili ağaçların geometrik formlar ile öne çıkarılması, kullanılan açık renkler ile São Sebastiao İstasyonu'nda ferah bir atmosfer yaratmıştır. Mimari ile entegre azulejo paneller, organik formların geometrik desenler ile çözümlenmesi aracılığı ile ortaya konmuştur.



Görsel 17: São Sebastião İstasyonu, Mavi Hat, Maria Keil, 2009, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Restauradores İstasyonu'nda, Maria Keil (1914-2012), Nadir Afonso Rodrigues (1920-2013), 1930 doğumlu ressam Luis Ventura ve heykeltıraş Lagoa Henriques (1923-2009)'in eserleri bulunmaktadır. 20. yüzyılın en önemli Portekizli sanatçılarından biri olarak kabul edilen Nadir Afonso Rodrigues (Görsel 18-19) resimlerini geometrik soyutlama üzerine kurgulamıştır. Estetik ve geometri arasındaki ilişkili eserleri ile bilinmekte olan sanatçının bu istasyondaki çalışmaları, Madrid, Paris, Londra, New York, Rio de Janeiro ve Moskova şehirlerine adanmış altı adet azulejo panel ile oluşturulmuştur. Bu eserlerde, Lizbon'dan metropol başkentlere duyulan övgü, sanat aracılığı ile sembolik temsillerle ifade edilmeye çalışılmıştır.



Görsel 18: Restauradores İstasyonu, Mavi Hat, Nadir Afonso Rodrigues, 1995, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 19: Restauradores İstasyonu, Mavi Hat, Nadir Afonso Rodrigues, 1995, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

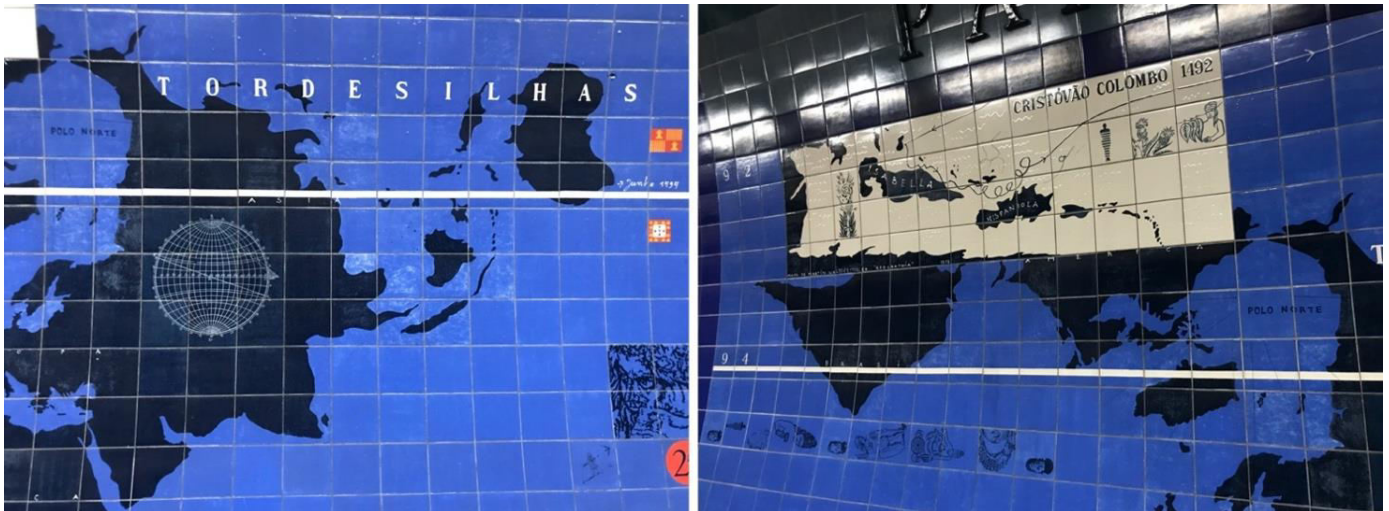
Parque İstasyonu, Maria Keil ve sanatçı iş birliği çerçevesinde Françoise Schein ile Federica Keil'in ortak azulejo eserlerinden oluşturulmuştur. 1994'te Françoise Schein ve Federica Matta (Görsel 20-21) tarafından yenilenmiş olan Parque İstasyonu, mavi katedral olarak nitelendirilmektedir. Portekiz'in Keşif Çağı olarak bilinen 15. ve 17. yüzyıl

dönemlerinden esinlenen dünya haritalarından, Lao-Tse, Platon, Gilles Deleuze gibi insan haklarına vurgu yapan yazarlar ve filozofların eserlerinden esinlenerek oluşturulan el boyamalı azulejo ile dekore edilmiştir. Avrupa başkentlerinin metrolarına “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” ni sanatsal olarak tekrar ifade etmek için bir proje başlatan sanatçı Françoise Schein, 1991 yılında Paris'teki Concorde Metro İstasyonu'nda insan hakları üzerine yaptığı yapıtın inşasının ardından kurduğu “INSCRIRE” adlı dernekle sanat, etik, pedagoji, şehir planlama ve yurttaşlık arasında çapraz bağlantılar kurmaya çalışmaktadır. Ev sahibi ülkelerin felsefi ve kültürel bileşenlerini de eklediği bu çalışmalarının bir ayağını Lizbon Metrosu için gerçekleştirmiştir.



Görsel 20: Parque İstasyonu, Mavi Hat, Françoise Schein ve Federica Matta, 1994, Lizbon Metrosu.

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 21: Parque İstasyonu, Mavi Hat, Françoise Schein ve Federica Matta, 1994, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Sarı Hat Üzerinde Yer Alan Azulejolar

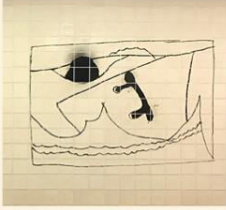
Ayçiçeği ile sembolize edilen sarı hat, İngilizce yellow line, Portekizce linha do girassol (ayçiçeği hattı) olarak adlandırılmaktadır. Lizbon Metrosu'nun dört hattından biri olan sarı hat, Odivelas'ın kuzey ucundan Rato'ya kadar 10,9 km uzanmaktadır. Bu hat üzerinde 13 istasyon bulunmaktadır.

Aşağıda yer alan Görsel 22'de, sarı hat üzerinde yer alan istasyonlar ve sanatçıların azulejo çalışmaları yapıldıkları yıllara göre listelenmiş, çalışmalarına dair detay fotoğrafları numaralarla ilişkilendirilmiştir.



YELLOW LINE - LINHA AMARELA

1.
Álvaro Lapa
2004



2.
José Pedro Croft
2004



3.
Irene Buarque
2004



4.
Lima & Rebelo
Moutinho, 2004



5.
Joana Rosa
2004



6.
Eduardo Nery
1993



7.
Vieira da Silva
1988



8.
Bartolomeu Cid dos
Santos, 1993



8.
Maria Keil
1959



9.
Maria Keil
1959



10.
Luís Felipe de Abreu
1996-1997



11.
Martins Correia
1994



11.
Maria Keil
1959



12.
Menez
1995



13.
Maria Vieira da Silva
1997



13.
Arpad Szènés
1997



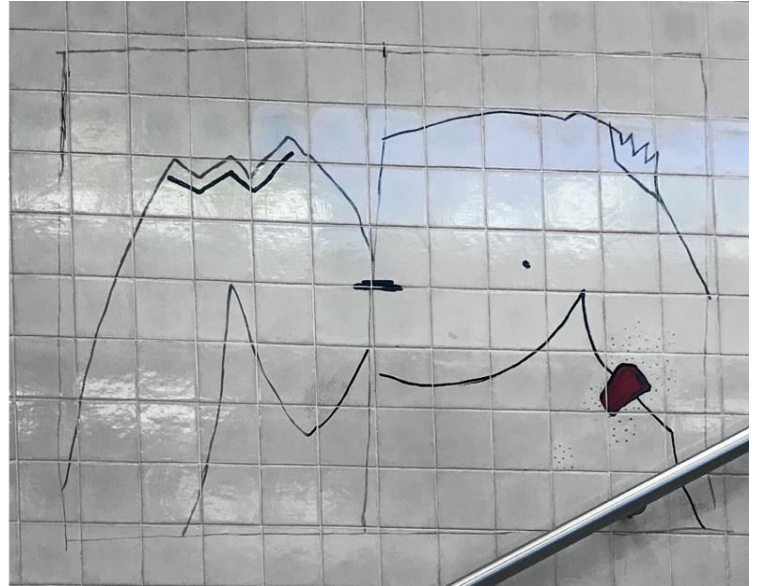
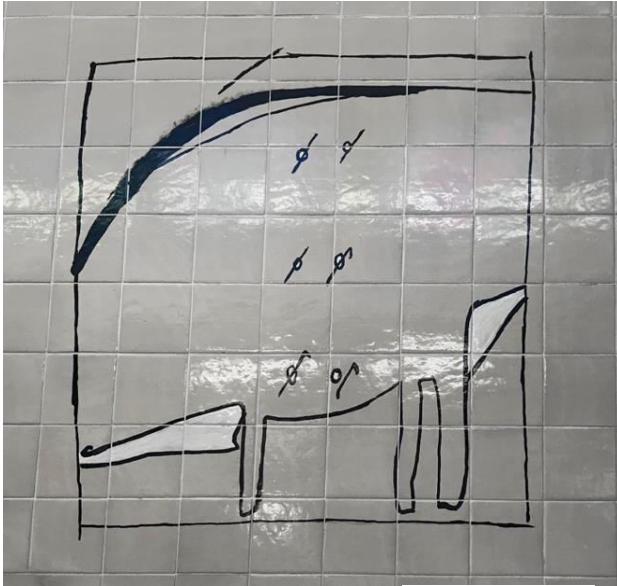
13.
Manuel Cargaleiro
1997



Görsel 22: Sarı Hat Azulejo Paneller, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa) Lizbon, Portekiz.

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Odivelas İstasyonu'nda (Görsel 23) yer alan, Portekizli ressam ve yazar olan sanatçı Álvaro Lapa'nın (1939-2006) 2004 yılında gerçekleştirdiği azulejo çalışmaları dikkat çekmektedir. Soyut dışavurumculuk akımı çerçevesinde, primitif çizgiler barındıran bu azulejolar, beyaz zemin üzerinde hayvan silüetlerini andıran çizgisel kompozisyonlardan oluşturulmuştur.



Görsel 23: Odivelas İstasyonu, Sarı Hat, Álvaro Lapa, 2004, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Campo Grande İstasyonu'nda Eduardo Nery'e (1938-2013) (Görsel 24) ait 1993 tarihli azulejo panel, 18. yüzyıl dönemine ait geleneksel "davet figürleri"nden ilham alarak gerçekleştirilmiştir. Genellikle sarayların girişinde, antrelerde ve merdivenlerde kullanılmış, "figüra de convite" olarak bilinen, gerçek boyutlu karşılama figürleri 18-19. yüzyıl üretimli, Portekiz üslubunu yansıtan azulejolar olarak bilinmektedir (Arruda, 1993). Misafirperver bir tavra sanatsal bir yaklaşım geliştiren Portekizliler tarafından kullanılan bu davet figürlerini, sanatçı Eduardo Nery farklı bir yaklaşım ile günümüze uyarlamıştır. Geleneksel tarzı, çağdaş bir üslup ile tekrar yorumlayan sanatçı, gerçeküstü ve Op Art etkilerinin birlikte izlendiği çalışmalar gerçekleştirmiştir.



Görsel 24: Campo Grande İstasyonu, Sarı Hat, Eduardo Nery, 1993, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Cidade Universitária İstasyonu (Görsel 25-26) Manuel Cargaleiro (1927-) tarafından Viúva Lamego Seramik Fabrikasında, Maria Helena Vieira da Silva'nın (1908–1992) soyut resimlerinden üretilen azulejo kompozisyonlarını sergilemektedir. Mimar Sanchez Jorge tarafından, 1988 yılında hizmete açılan bu istasyonda yer alan azulejolar başlangıçta 1940 tarihli "Abrigo Anti-Aéreo" olarak adlandırılan karton üzerine guaj tekniği ile yaptığı resimden esinlenilmiş ve adı "Le Métro" azulejo paneli olarak yeniden adlandırılmıştır. Biçim ve renkleri ustalıklı kullanan Maria Helena Vieira da Silva, Fransız uyruğuna geçmiş Portekizli bir ressamdır. Satranç tahtaları veya kart oyunları gibi motiflerden, sembolik anlatımlarla güçlü görsel belirsizlikler yakalayan sanatçı, karmaşık ızgara benzeri kompozisyonları ile öne çıkmaktadır. Eleştirmenler tarafından panik temaları döngüsü olarak tanımlanan yeni bir yaratıcı döngüyü başlattığı bir sürece ait olan sanatçının bu çalışmaları, ressamın Brezilya'da yaşadığı dönemde

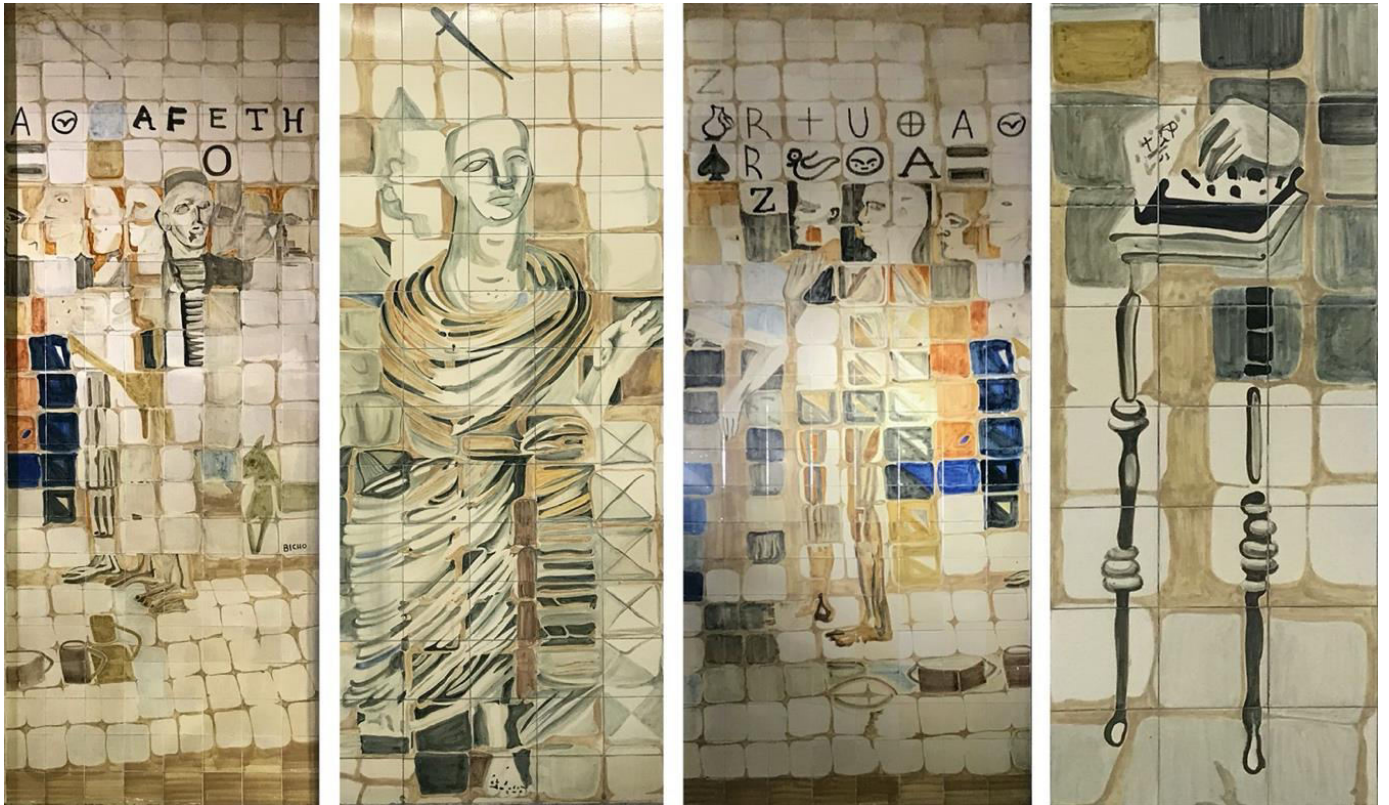
Avrupa'nın yaşadığı korkunç çatışmalardan oluşturulmuştur. “Le Métro” Paneli, bombalamalardan kaçmak için Paris Metro'su'na sığınan bir grup insanı temsil etmektedir. Vieira da Silva, içsel heterojenliği ile bir çokluğu sembolik olarak tasvir etmeyi amaçlamış, parçalanma kavramını, muazzam estetik tutarlılığı vurgulamak için kullanılmıştır (URL 25).

Azulejo panellerde gruplandırılmış balık, güneş, hançer, mektup gibi küçük figürlerden oluşan kompozisyonlar görülmektedir. Şehrin eski mahallelerinin görüntüsünü temsil eden, soyut nitelikteki kentsel manzaralar bu azulejo panellerde işlenmiştir.



Görsel 25: Cidade Universitária, Sarı Hat, Maria Helena Vieira da Silva, 1988, Lizbon Metro'su (Metropolitano de Lisboa),

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 26: Cidade Universitária İstasyonu, Sarı Hat, Maria Helena Vieira da Silva, 1988, Lizbon Metro'su (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

1959 yılında halka açılan Saldanha İstasyonu'nda, Luís Felipe de Abreu, Maria Keil ve Jorge Vieira'nın eserleri görülmektedir. İnsanın evrensel özelliklerini, hareket halindeki insan ve zamansal döngü ile bütünleştiren Luís Felipe de Abreu'nun (Görsel 27-28) 2009 yılında yaptığı azulejo paneller, Saldanha İstasyonu'nda sarı hatta görülebilmektedir. Dört element olan toprak, su, hava, ateş gibi temaları, mevsimleri, buluşma anlarını, elveda ve bekleyişleri bir yolculukta azulejo paneller ile işlemektedir. Figürlerin bir yolculuk eşliğinde hareketli izlenimlerini, insan, yer ve zaman temaları ile olan diyaloguna bir gönderme niteliğindedir.



Görsel 27: Saldanha İstasyonu, Sarı Hat, Luís Felipe de Abreu, 1996-1997, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 28: Saldanha İstasyonu, Sarı Hat, Luís Felipe de Abreu, 1996-1997, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Picoas İstasyonu hem içeride hem dışarıda ilgi çekicidir. İstasyonun girişi, Paris Metro tarafından bağışlanan orijinal bir dökme demir giriş yoluna sahiptir. Platformlar, Portekizli sanatçı Martins Correia'nın (Görsel 29-30) (1910-1999) azulejo ve heykelleriyle yaptığı sanat çalışmalarını içermektedir. Correia'nın çalışmasının odak noktasında, Lizbon şehri ve insanları yer almaktadır. Sanatçının 1994 yılında gerçekleştirdiği çalışmalar, Lizbon'un bir zamanlar şehir merkezindeki nehir kıyısını dolduran balıkçı kadınlarının çalışma halleri üzerinden görüntülere odaklanmaktadır. Sanatsal yaklaşımla gündelik hayattan kareler sunan bu çalışma ile sanatçı Lizbon'un tarihsel süreçlerine dair bilgiler ortaya koymaktadır. Toprak tonlarında bir palet kullanan sanatçı, derin kontrastlar içeren azulejo paneller yaratmıştır.

Marquês de Pombal İstasyonu'nda, 1995 tarihinde sanatçı Menez (Maria Inês Ribeiro da Fonseca) (1926-1995) (Görsel 31) tarafından yapılan azulejolar izlenebilmektedir. Menez, bilet gişesi lobisinde, azulejo üzerinde, istasyona adı verilen, 18. yüzyıl Portekizli devlet adamı, Sebastião José de Carvalho e Melo, 1. Marquis de Pombal'a (1699-1782) dair tarihsel bir süreci konu almaktadır. O döneme ait olan, José'ye saldırı, Távora çilesi, deprem, şehrin yeniden inşası, Cizvitlerin kovulması, imalatçıların gelişimi, sanat ve edebiyat, Marquês'in biyografisi, Masonik ikonografi gibi seçkin olayların tümünün temsil edildiği bu azulejolar, Viúva Lamego Seramik Fabrikası tarafından azulejolarla aktarılmıştır (URL 26).



Görsel 29: Picoas İstasyonu, Sarı Hat, Martins Correia, 1994, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 30: Picoas İstasyonu, Sarı Hat, Martins Correia, 1994, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Görsel 31: Marquês de Pombal İstasyonu, Sarı Hat, Menez, 1995, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Sarı hat üzerinde yer alan Rato İstasyonu'nda Portekizli sanatçı Maria Vieira da Silva (1908-1992) (Görsel 32) ve Macaristan doğumlu eşi ressam Arpad Szénés (1897- 1985) (Görsel 33) tarafından tasarlanmış azulejo panolar bulunmaktadır. Sanatçılar Arpad Szenes ve Maria Helena Vieira da Silva'nın çalışmalarını yaymak ve incelemek amaçlı Lizbon merkezli bir kurum olan "Árpád Szenes-Vieira da Silva Vakfı"nın bulunduğu bölgeye hizmet veren Rato İstasyonu'nda, sanatçıları onurlandırmak için yer ayrılarak, 1997 yılında eserleri sergilenmiştir. Rato İstasyonu'nda Arpad Szénés'in 1948 yapımı "Ziyafet" (Banquet) çalışmasının yeniden canlandırıldığı pano yer almaktadır. İstasyonda Vieira da Silva'nın 1970 tarihli "Ville en Extension" adlı eseri de yer almaktadır. Tasarımlar, Manuel Cargaleiro tarafından azulejolar üzerine aktarılmıştır.



Görsel 32: Rato İstasyonu, Sarı Hat, Maria Vieira da Silva, 1997, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 33: Rato İstasyonu, Sarı Hat, Arpad Szénés, 1997, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Yeşil Hat Üzerinde Yer Alan Azulejolar

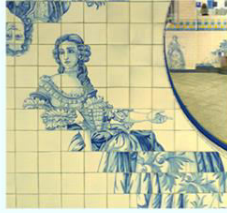
Yeşil Hat, Telheiras'ın kuzey ucundan Cais do Sodré'ye 9 km. boyunca uzanmaktadır. Yeşil hat İngilizce green line, Portekizce linha verde ve linha caravela olarak adlandırılmakta, yelken ile sembolize edilmektedir. Bu hat üzerinde yer alan istasyonlar ve sanatçıların çalışmaları yıllara göre belirtilmiştir. Aşağıda yer alan Görsel 34'de, sarı hat üzerinde yer alan istasyonlar ve sanatçıların azulejo çalışmaları yapıldıkları yıllara göre listelenmiş, çalışmalarına dair detay fotoğrafları numaralarla ilişkilendirilmiştir.



1. Eduardo Batarda
2003



2. Eduardo Nery
1993



3. Maria Keil,
2007



3. Bela Silva
2006



4. René Bertholo
2006



4. Maria Keil
1972



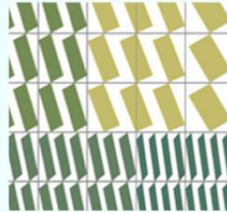
5. Maria Keil
1972



5. Júlia Ventura
2013



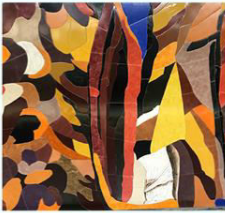
6. Maria Keil
1972



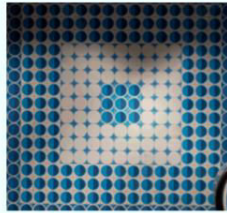
7. Maria Keil
1972



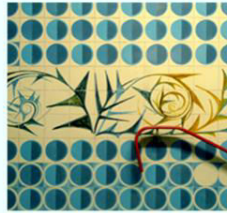
7. Nikias Skapinakis
2005



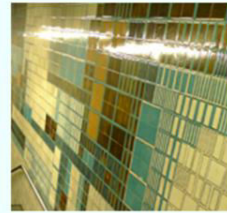
8. Rogério Ribeiro
1982



8. Maria Keil
1966



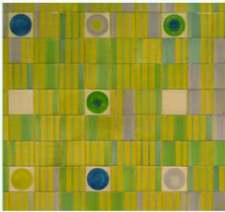
9. Maria Keil
1966



10. Gracinda Candeiras
1997



11. Maria Keil
1966



11. Maria Keil
1963



11. Helena Almeida
1999



12. Ângelo de Sousa
1998



13. António Dacosta,
Pedro Morais, 1998.

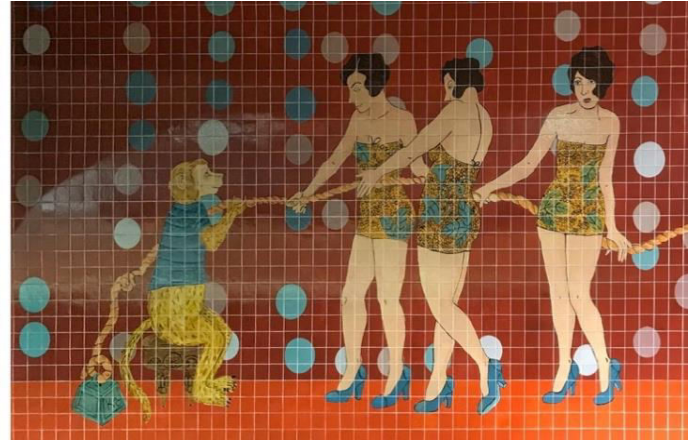


Görsel 34: Yeşil Hat Azulejo Paneller, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

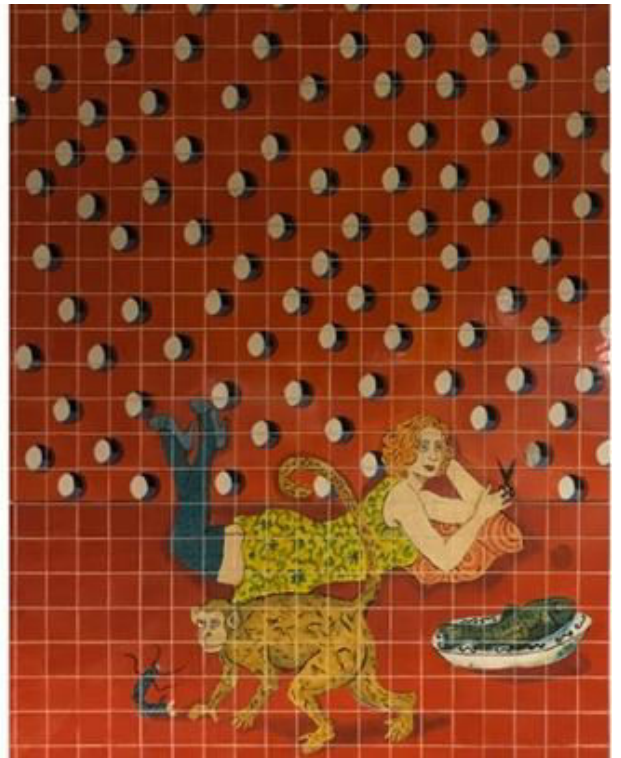
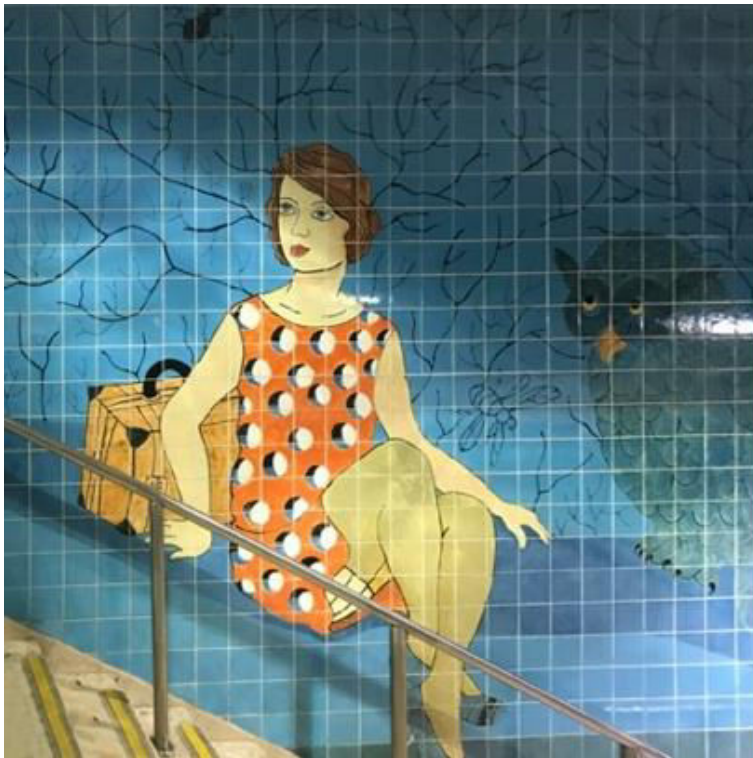
Mimarlar Dinış Gomes ve Sanchez Jorge tarafından kurgusu yapılan Alvalade İstasyonu, 1966 doğumlu Portekizli sanatçı Bela Silva'nın 2006 yılında ve Maria Keil'in 1972 ve 2007 yıllarında gerçekleştirdiği azulejo eserleri bulundurmaktadır. Alvalade İstasyonu'nun yenilenmesi, genişletilmesi kapsamında yer alan sanatsal çalışmalar, sanatçı Bela Silva tarafından yapılmıştır. 300 m² alana göre tasarlanan, Bela Silva'nın (Görsel 35-36) çalışmaları, mayolika tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu azulejo panellerde bir oyun kurgusu, kadın ve hayvan

figürlerinin öne çıkarılması üzerine biçimlenmiştir. Sanatçı, geleneksel Portekiz halk hikayesi olan “Kesik Kuyruklu Maymun”u (O Macaco do Rabo Cortado) azulejo eserler ile görsel olarak yeniden anlatmaya çalışmaktadır. Bir başka azulejo panelde gece teması, gizemli bir hayvan, sessiz bir röntgenci olan baykuşla simgelenmiştir. Sanatçı, kamusal sanat aracılığı ile halkla etkileşime geçmekte, ironik bir yaklaşımla, kolektif hayal gücünü harekete geçirmektedir. Hikayeler anlatan bu azulejo paneller canlı renkleri ile öne çıkmaktadır.



Görsel 35: Alvalade İstasyonu, Yeşil Hat, Bela Silva, 2007, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 36: Alvalade İstasyonu, Yeşil Hat, Bela Silva, 2007, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Maria Keil (Görsel 37) tarafından azulejo ile kaplanan bu istasyonda, oluşturulan illüzyon dikkate değer bir örnek oluşturmaktadır. Bir taban düzlemi üzerinde yer alan kıvrımlardan oluşan motifler, ışık gölge tonlamaları ile hacim kazandırılmış, böylelikle bir illüzyon etkisi yaratılmıştır. Maria Keil'in çalışmalarında öne çıkan renklerin, geometrik formlarla oluşturduğu etki, Lizbon Metro'su'nun sanatsal ana temasını oluşturmuştur. Bu konuda Raquel Henriques da Silva (1989:13), Maria Keil'in eserlerinde “Kültürel referansın, geometri ve rengin olasılıklarında, ritimlere dönüştüğünden bahsetmektedir”. Yine diller ve oluşturduğu kültürel değerlerin, Maria Keil'in çalışmalarında form, renk etkileşimi ile ardışık olarak, modüler bir şekilde yeniden kurgulandığını belirterek, sanatçının çağdaş bir yoruma ulaştığını ifade etmektedir.

Arroios İstasyonu'nda, 1972 yılına ait Maria Keil'in ve sanatçı 1931 doğumlu Nikias Skapinakis'in eserleri bulunmaktadır. Portekizli sanatçı Nikias Skapinakis'in (Görsel 38) “Curtina Mirabolante” adlı 15 metrelik çok renkli, soyut azulejo paneli 2005 yılında Arroios İstasyonu'nda sergilenmiştir.

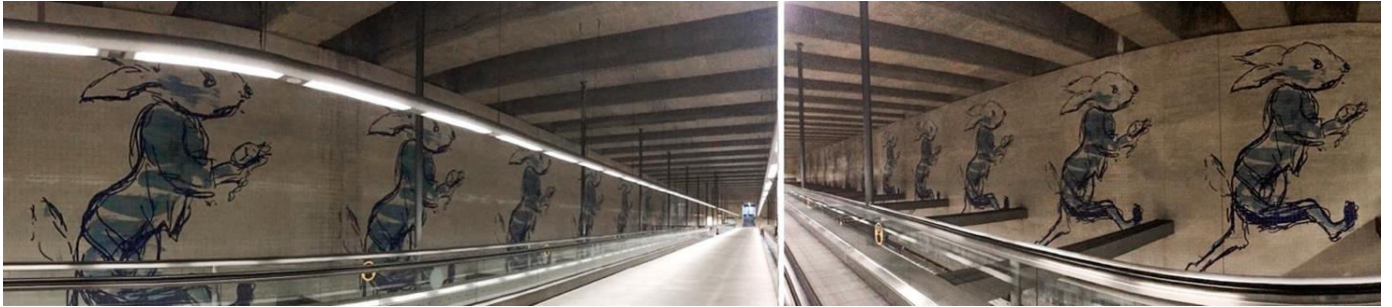


Görsel 37: Alvalade İstasyonu, Yeşil Hat, Maria Keil, 2007, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Görsel 38: Arroios İstasyonu, Yeşil Hat, Nikias Skapinakis, 2005, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

1998 Cais do Sodre İstasyonu'nun mimari projesi Nuno Teotónio Pereira, sanatsal yaklaşımları (Görsel 39) António Dacosta (1914-1990) ve Pedro Morais (1944- 2018) iş birliğinden oluşmuştur. Hacimsel olarak diğer istasyonlardan daha büyük olan bu istasyonda, Lewis Carroll'un evrensel edebiyat klasiği "Alice Harikalar Diyarında"nın karakterlerinden birini çağrıştıran, acelesi olan bir tavşanın tekrarları üzerine biçimlenmiştir. Bir yerden başka bir yere ulaşma telaşı içinde olan insanı temsilen, bir cep saatiyle koşan devasa boyutlarda bir dizi tavşan figürü, Cais do Sodre İstasyonu'nun duvarlarında azulejo paneller üzerine resmedilmiştir. Gündelik insan telaşlarının yoğun hissedildiği metro istasyonları "Geç kaldım" (Estou atrasado) yazan bu paneller aracılığı ile sanatsal olarak ortaya konmaktadır.



Görsel 39: Cais do Sodre İstasyonu, Yeşil Hat, António Dacosta, Pedro Morais, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Kırmızı Hat Üzerinde Yer Alan Azulejolar

Kırmızı Hat, İngilizce red line, Portekizce linha vermelha aynı zamanda doğu hattı (Portekizce linha do oriente) olarak adlandırılmakta, pusula gülü ile sembolize edilmektedir (URL 27). Lizbon Metro'sunun son yeni hattı olan bu hat, 19 Mayıs 1998'de açılmış olup, Aeroporto İstasyonu'nun kuzey ucundan São Sebastião İstasyonu'na kadar 10 km boyunca uzanmaktadır. Bu hat üzerindeki istasyonlarda yer alan eserler, sanatçısı ve yapım yılları ile Görsel 40'ta belirtilmiştir.



RED LINE - LINHA VERMELHA

2.
Alberto Barradas
2012



3.
Manuel Bastos
2012



4.
Yayoi Kusama
1998



4.
Syed Haider Raza
1998



4.
Friedensreich
Hundertwasser, 1998



4.
Erró
1998



4.
Arthur Boyd
1998



4.
Antonio Segui
1998



4.
Abdoulaye Konate
1998



4.
Zao Wou Ki
1998



4.
Joaquim Rodrigo
1998



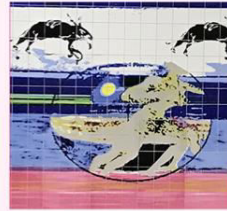
4.
Sean Scully
1998



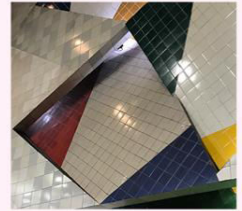
5.
David de Almeida
1998



6.
Nuno de Siqueira
1998



7.
Jorge Martins
1998



8.
Querubim Lapa
1998



9.
António Palolo
1998



10.
Costa Pinheiro
1998



11.
Almada Negreiros
1957



11.
Luís Felipe de Abreu
2009.



Görsel 40: Kırmızı Hat Azulejo Panelleri, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Oriente İstasyonu, tanınmış uluslararası sanatçıların eserlerine sahiptir. Magdalena Abakanowicz dışında toplam 10 sanatçı, 1998 Expo'nun teması üzerine azulejo eserler için çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. "Okyanuslar, gelecek için bir miras" mottosu ile António Ségui, Artur Boyd, Erró, Friedensreich Hundertwasser, Yayoi Kusama, Joaquim Rodrigo, Abdoulaye Konaté, Sean Scully, Syed Haider Raza, Zao Wou Ki, azulejo eserler ile Oriente İstasyonu'nda yer almışlardır. Mimar Sanchez Jorge tarafından mimari tasarımı yapılan bu hattın açılışı, 22 Mayıs ile 30 Eylül 1998 tarihleri arasında Portekiz'in başkenti Lizbon'da düzenlenen "Expo'98", "Lizbon Dünya Fuarı Organizasyonu"nun başlama tarihine yakın olarak açılmıştır. Fuarın teması Portekiz'in okyanus keşiflerinin başlamasının 500. yılı anısına "Okyanuslar; gelecek için miras" olarak seçilmiş, 143 ülke ve organizasyon bu fuar ile temsil edilmiştir (Pelle, K. D. 2008:389).

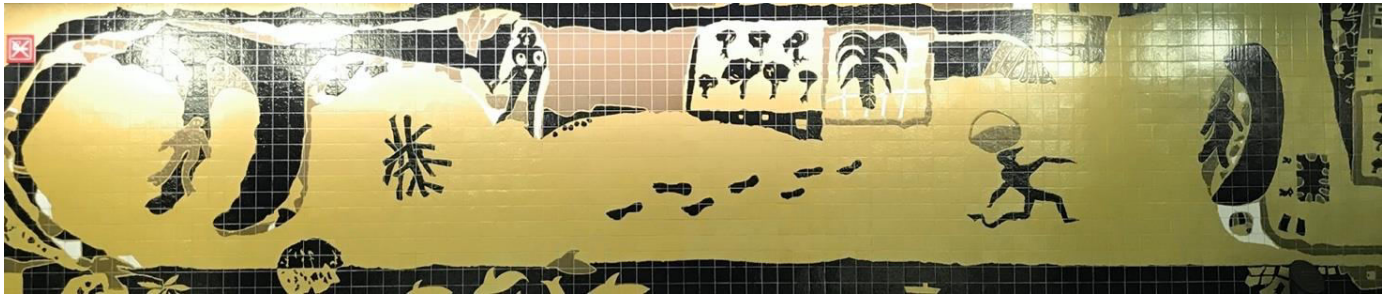
Sanatsal açıdan, Oriente İstasyonu'ndaki çalışmalar, Expo '98'in ana teması olan okyanusların, evrenselci doğasını vurgulama niyetinin sanatsal olarak somutlaştırılması olarak biçimlenmiştir. Lizbon Metro'su, ağırlıklı olarak Portekizli görsel sanatçıları çeşitli yeni istasyonlara veya eskilerin tadilatlarına sanatsal müdahale etmeye davet eden kültürel ve sanatsal bir yaklaşım sergilemiştir. Expo '98 temasının evrenselliği göz önüne alındığında, farklı bir uygulama izleyen Lizbon Metro'su, Oriente İstasyonu'nda dünyanın birçok yerinden sanatçılar ile ortak bir çalışma ortamı yaratmıştır. Endüstriyel- anıtsal sütunları, geometrik formları ve pek çok farklı mimari dokusuyla öne çıkan Oriente İstasyonu, beş kıtayı (beş Avrupalı, üç Asyalı, bir Afrikalı, bir Amerikalı ve bir Avustralyalı) temsil eden sanatçıları, kültürel- sanatsal öneme sahip olan azulejo ekseninde buluşturmuştur.

Avusturyalı ressam ve mimar olan Friedensreich Hundertwasser (1928-2000) (Görsel 41), gizemli bir şekilde kaybolan efsanevi kıta Atlantis'in bir temsilini azulejo panel üzerinden sunmuştur. Kaybolan kıtanın bir temsili olan "Atlantis'in Batışı" (Submersão da Atlântida) adlı eserde renk ve form kullanımları dikkat çekmektedir. Portekizli sanatçı Joaquim Rodrigo (1912-1996), (Görsel 42) son eseri "Vau Sahili" (Praia do Vau) adlı azulejo paneli ile katkıda bulunmuştur. Bu tasarımlar, Portekizli ressam Querubim Lapa (1925-2016) tarafından azulejo üzerine aktarılmıştır (URL 28).



Görsel 41: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, F. Hundertwasser, 1998, Lizbon Metro'su (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 42: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Joaquim Rodrigo, 1998, Lizbon Metro'su (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

1932 İzlanda doğumlu sanatçı olan Erró (Görsel 43), Yunan mitolojisinde denizler tanrısı Poseidon ve denizler kraliçesi olarak bilinen Amphitrite figürleri gibi deniz mitleri üzerinden çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ayrıca Portekiz deniz seferleri, Titanik trajedisi gibi büyük denizcilik olaylarından da esinlenmiştir (URL 29). Denizle bağlantılı mitler ve efsanelerden oluşturduğu figürler, süper kahraman algısı yaratmaktadır. Azulejolar üzerine resimlediği çizgi roman anlayışı ile kurguladığı bu yeni dünyanın figürlerinde, kontrastları arttırılmış neon renkler kullanmıştır.

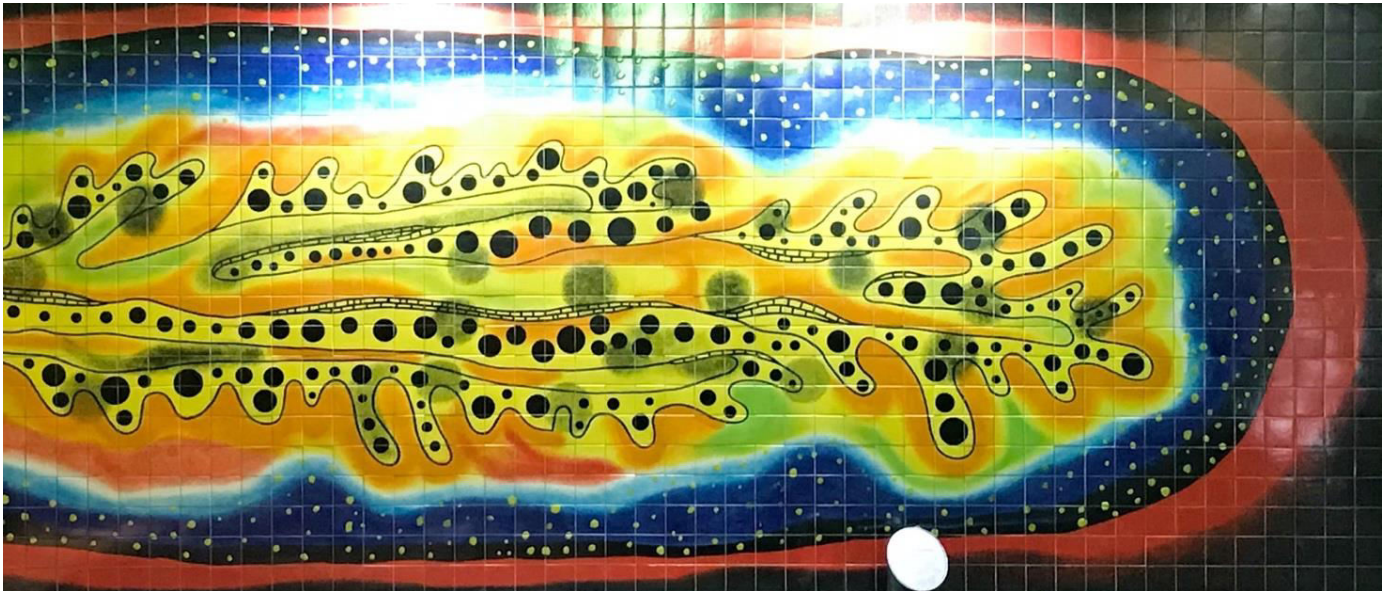


Görsel 43: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Erró, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: (URL 30).

1945 İrlanda doğumlu Amerikalı bir sanatçı olan Sean Scully (Görsel 44), soyut bir estetiğe sahip azulejo panelini Oriente İstasyonu için gerçekleştirmiştir. Bir diğer azulejo uygulaması olarak, 1929 doğumlu Japon sanatçı ve yazar olan Yayoi Kusama (Görsel 45) tarafından gerçekleştirilmiş ve istasyonun kuzey ucunda yer alan iki duvara yerleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. Sürrealizm, modernizm ve minimalizmden ilham aldığı tüm sanatsal dışavurumlarında tekrar ve birikim örneğinin fark edildiği çalışmalarında (URL 31), sanatçı farklı renk geçişleri ile yatay eksende öne çıkardığı bir kompozisyon ortaya koymuştur. Çalışmalarında sıklıkla kullandığı puantiyeler, farklı lekese tonlar ile azulejolar üzerinde görülmektedir.



Görsel 44: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Sean Scully, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 45: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Yayoi Kusama, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

1953 doğumlu Malili bir sanatçı olan Abdoulaye Konaté'nin (Görsel 46) Oriente İstasyonu'nda gerçekleştirdiği azulejo eserinde, kültürel gelenekleri ile harmanladığı sanat anlayışının izleri bulunmaktadır (URL 32). Çağdaş özellikler yakalayan bu eser, fantastik bir yolculuk temasını, okyanus aracılığı ile ortaya koymaktadır. Arjantinli sanatçı António Seguí (1934-2022) (Görsel 47) Oriente İstasyonu'nun güney ucunda yer alan tünel girişinin her iki tarafında olmak üzere iki azulejo eserini sergilemiştir. António Seguí'nin azulejo panellerinde deniz ile bağlantılı unsurlar kimi zaman gerçeküstücü bir yaklaşımla çok ayrıntılı bir şekilde stilize edilmiştir.



Görsel 46: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Abdoulaye Konate, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

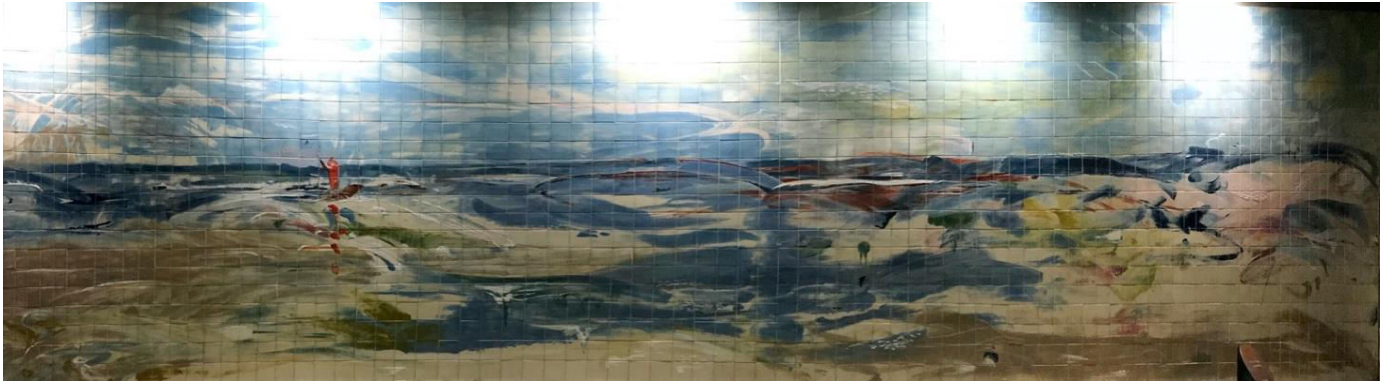
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 47: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Antonio Segui, Arjantin, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

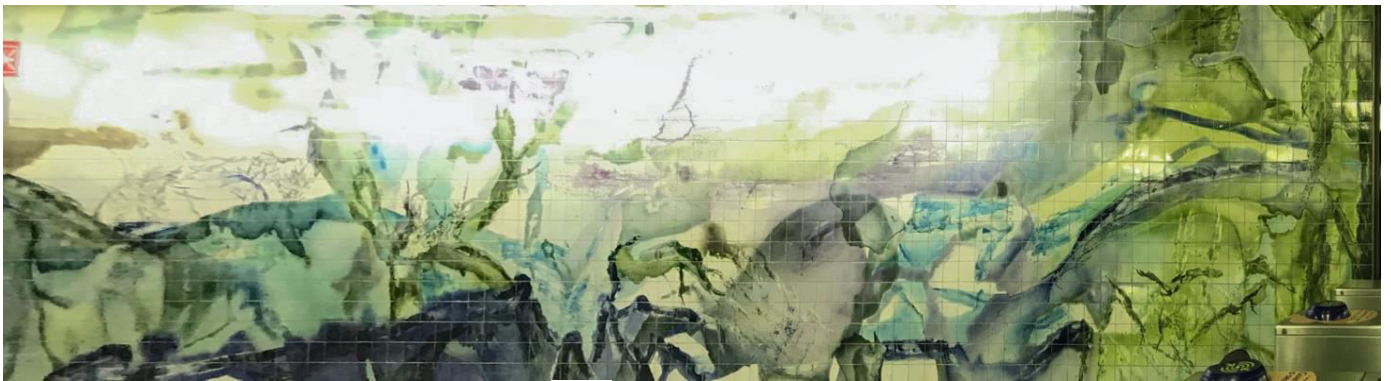
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Avustralyalı ressam Arthur Boyd (1920-1999) (Görsel 48) "Palha Denizi" (No Mar da Palha) olarak adlandırdığı çalışması, yumuşak tonlarda ve ince çizgilere sahip, okyanus manzaralı bir azulejo paneldir. Çinli-Fransız bir ressam olan Zao Wou Ki'nin (1921-2013) (Görsel 49) sulu boya tarzındaki azulejo çalışmasında, lüster etkili renk geçişleri ve parlıltıları görülmektedir. Okyanusların uçsuz bucaksızlığının tüm dinginliğini, kullandığı renk tonları ile çalışmasında sağlamaya çalışmıştır.



Görsel 48: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Arthur Boyd, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 49: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Zao Wou Ki, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Döneminin önde gelen Hintli ressamlarından biri olarak kabul edilen Syed Haider Raza (1922-2016) (Görsel 50) yenilikçi soyut çalışmaları ile bilinmektedir. "Karanın, okyanusların, ışığın, tüm insanlığın tek bir aile olarak nefes aldığı doğanın vizyonu" gibi temel unsurları vurguladığı "Les Océans" adlı azulejo çalışması, Oriente İstasyonu'nda

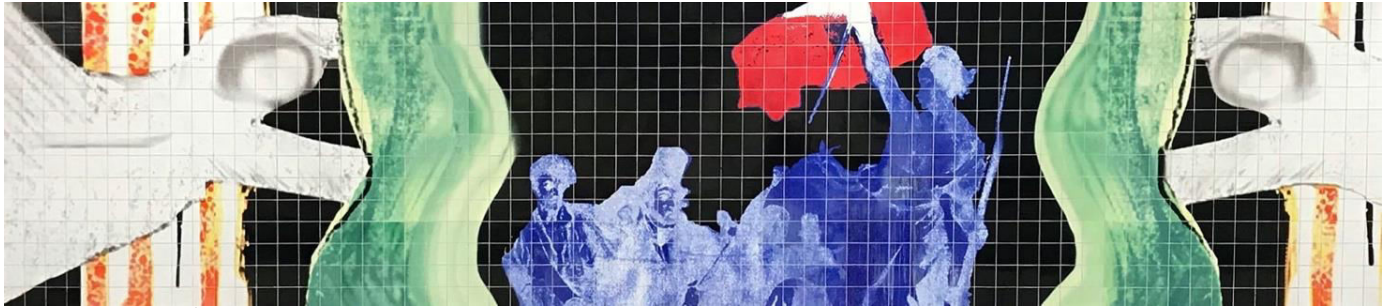
yer almıştır (URL 33). Daireler ve geometrik desenler üzerine kompozisyonlar oluşturmuş olan sanatçı, doğaya dair sahneleri tasvir ederken, mavi tonlarının hakimiyetinde bir çalışma gerçekleştirmiştir.



Görsel 50: Oriente İstasyonu, Kırmızı Hat, Syed Haider Raza, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

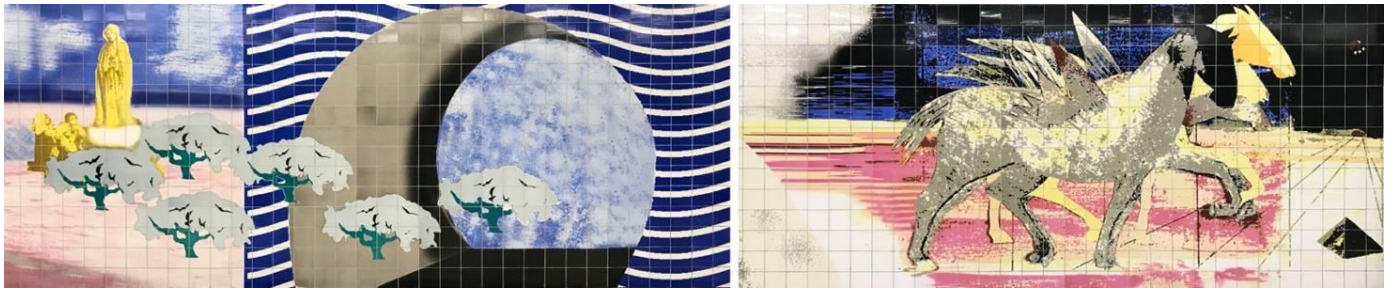
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Olivais İstasyonu'nda Portekizli sanatçılar Nuno de Siqueira (1929-2007) ve 1937 doğumlu Cecília de Sousa'ya ait eserler bulunmaktadır. Sanatçı Nuno de Siqueira'nın (Görsel 51-52-53), Portekizli denizci, kâşif olan Vasco da Gama'nın yolculuğunu somutlaştıran azulejo panelleri bu istasyonda izlenebilmektedir. Bunun yanında Portekiz için önemli olaylar, hikayeler, din ve siyasi figürlerin de konu edildiği tasarımlar, bu istasyonda belirginleşmiştir.



Görsel 51: Olivais İstasyonu, Kırmızı Hat, Nuno de Siqueira, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 52: Olivais İstasyonu, Kırmızı Hat, Nuno de Siqueira, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

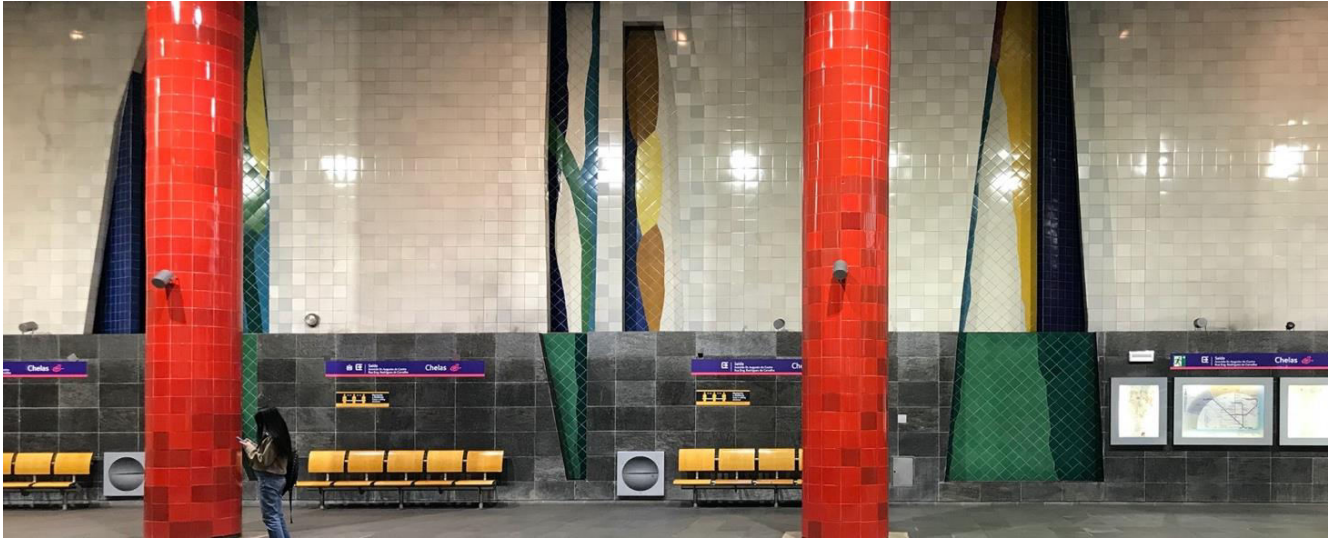
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 53: Olivais İstasyonu, Kırmızı Hat, Nuno de Siqueira, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

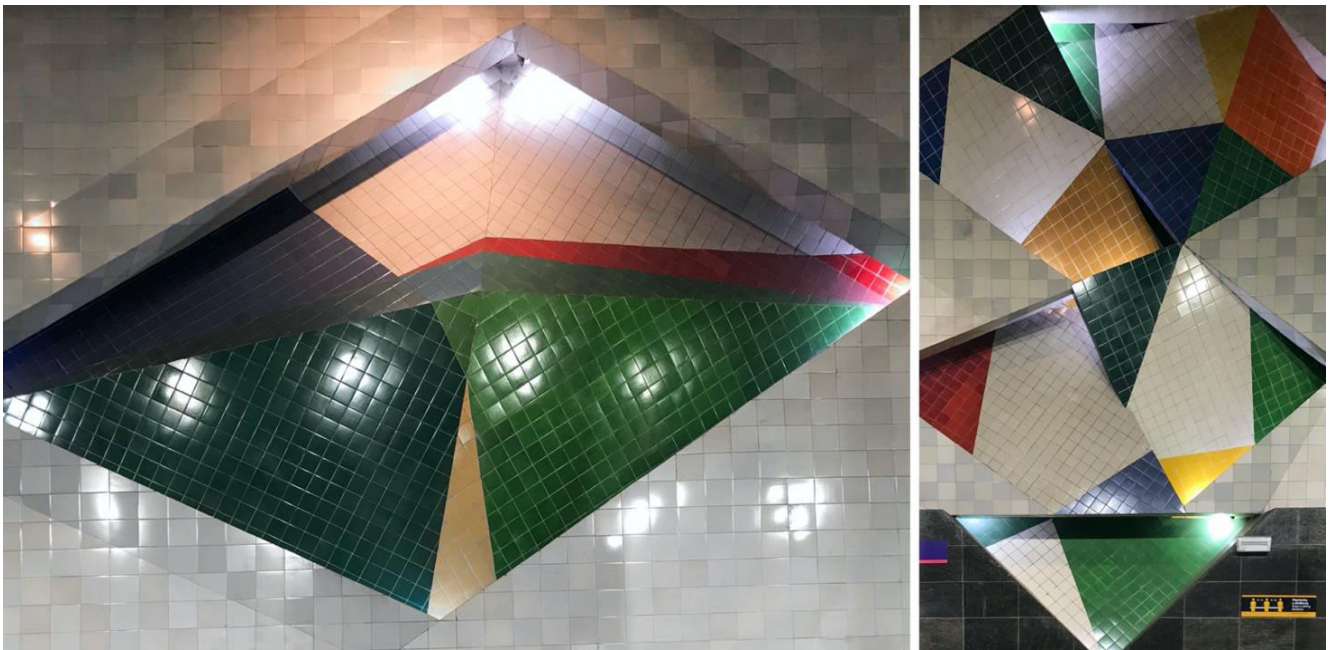
Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Chelas İstasyonu'nda, 1940 doğumlu Portekizli sanatçı Jorge Martins'in (Görsel 54-55) çalışması görülmektedir. Ana Nascimento tarafından mimari projesi yapılan istasyon geniş bir atriuma sahiptir. Bu genişlik ile alanın kullanımı yönünde tasarımı gerçekleştiren sanatçı, Expo'98 için dinamik bir istasyon görüntüsü yakalamıştır. Azulejo panellerin kaplandığı alanlar bakımından, ışık ve dizilim açıları ile üç boyut algısını devasa boyutta ortaya koyan bu çalışmalar, bu istasyona çağdaş bir atmosfer yaratmaktadır.



Görsel 54: Chelas İstasyonu, Kırmızı Hat, Jorge Martins, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

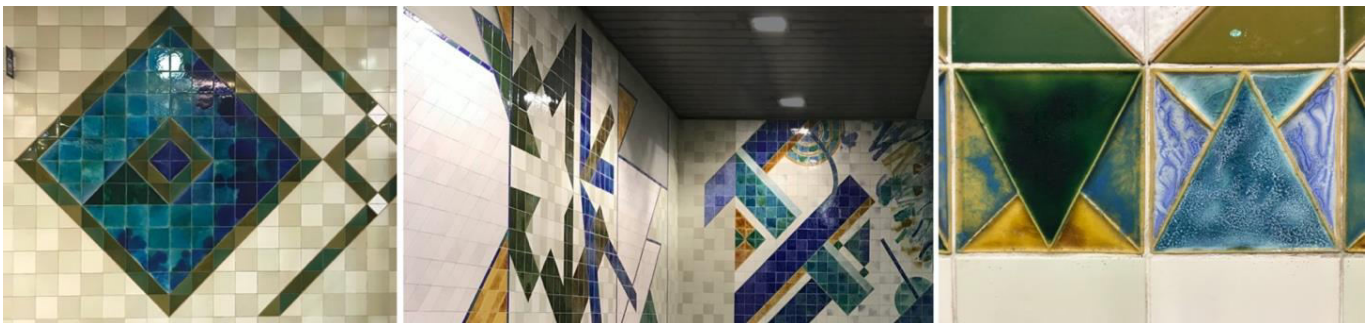


Görsel 55: Chelas İstasyonu, Kırmızı Hat, Jorge Martins, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

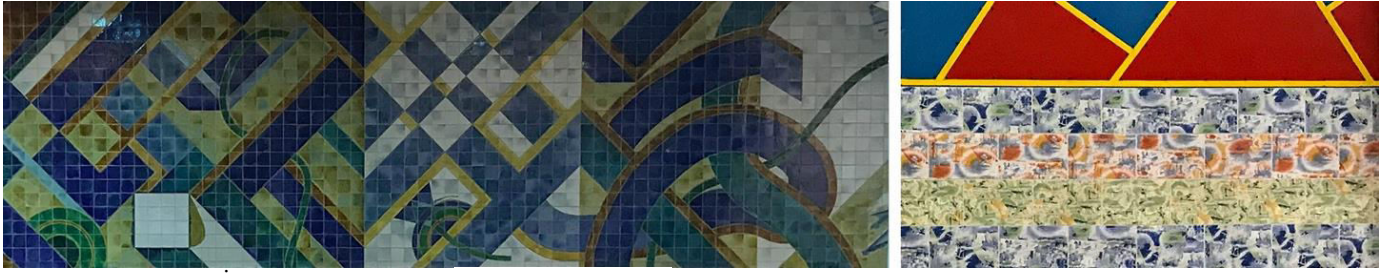
Ünlü Portekizli seramik sanatçısı Querubim Lapa, (1925-2016) (Görsel 56-57) Bela Vista İstasyonu'nda geometrik formlar ile desenler oluşturmuştur. Çok yaygın olarak kullanılmayan, dekorlu azulejolarla geleneksel bir yöntem olan aresta tekniğini kullanan sanatçı, bu şekilde eski bir tekniği çağdaş çalışmalar ile yeniden hatırlatmaktadır (Albuquerque, 2001). Bu teknikle renklerin birbirine karışmasını önlemek amacı ile kalıp üzerinde işlenen desen kontürleri, ürünün kalıptan kabartılı bir dekorla çıkmasını sağlayarak, ürünlerin sırlanmasına kolaylık sağlamaktadır.

Olaias İstasyonu, mimar Tomás Taveira tarafından tasarlanmıştır. Lizbon'daki bu metro ağında, anıtsal endüstriyel sütunlar, geometrik rengarenk formlardan oluşan paneller ve pek çok farklı dokusuyla ortaya konmuş azulejolar, bu istasyonda öne çıkmaktadır. Azulejolar mimari ile entegre bir biçimde yerleştirilmiştir. Bu istasyonda Portekizli ressam António Palolo'nun (1946-2000) (Görsel 58) gerçekleştirdiği azulejo panel bulunmaktadır.



Görsel 56: Bela Vista İstasyonu, Kırmızı Hat, Querubim Lapa, 1998, Lizbon Metro (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.



Görsel 57: Bela Vista İstasyonu, Kırmızı Hat, Querubim Lapa,1998, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa)..

Görsel 58: Olaias İstasyonu, Kırmızı Hat, António Palolo, 1998, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

Saldanha İstasyonu, Lizbon Metrosu'nun hem sarı hem de kırmızı hattı üzerinde bulunmaktadır. 2009 yılında metro genişletme projeleri ile büyüyen sarı hat üzerinde yer alan Saldanha İstasyonu, kırmızı hat ile kesişmiştir. Jorge Vieira'nın mermer panosu, Almada Negreiros, Luís Felipe de Abreu kırmızı hat üzerinde eserleri olan sanatçılar arasındadır. Luís Felipe de Abreu (Görsel 59), sarı hat üzerinde yer alan çalışmalarını dünyevi unsurları, mevsimleri ve temel insan deneyimlerini kapsayacak biçimde kırmızı hat üzerinde genişletmiştir.



Görsel 59: Saldanha İstasyonu, Kırmızı Hat, Luís Felipe de Abreu, 2009, Lizbon Metrosu (Metropolitano de Lisboa).

Kaynak: Fidan Tonza Helvacıkara Arşivi, 2021, Portekiz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir kaplama malzemesi olmasının ötesinde, Portekiz'de sanatsal ve kültürel yaklaşımlar ile harmanlanmış olan azulejo, yeni bir mekân anlayışı ile Lizbon Metrosu'nda kullanılmış, daha sonra metronun ağlarını genişletmesi ile kullanımı yaygınlaşmıştır. Gelenekselden beslenerek, modern ve çağdaş azulejo uygulamalarını bulunduran Lizbon Metrosu'nda ulaşım ağı sanatsal söylemler için önemli bir mekân haline gelmiştir. Yeraltı ile bütünleşen metro hatları, asırlık bir sanat anlayışı ve gündelik hayatın önemli bir parçası olan azulejo için yeni alan yaratmıştır. Azulejonun kamusal alanlar içinde özellikle metro hatlarında kullanımı, Lizbon Metrosu'nu, dünyada sanat-metro mottosu içerisinde yer almasını sağlamıştır. Bu motto çerçevesinde kendisine ayrıcalıklı bir alan açmış olan Lizbon Metrosu, dünyada sanat ile anılan bir unvana ulaşmıştır.

Sanat, 1959'lerde ilk istasyonların inşa edilmesinden bu yana Lizbon Metrosu'nun konseptini belirlemiş ve bu tarihten itibaren azulejo, Lizbon Metrosu gibi büyük kamu komisyonları aracılığıyla sanatsal bir yaratım olarak görünürlük kazanmıştır. Lizbon Metrosu'nda bir hattın genişletilmesi, yeni istasyon sanatı anlamına gelmiş ve bu anlamda yeni projeler ile hatlar genişledikçe, sanatsal ağda yayılmıştır.

Lizbon Metrosu'nda belirli bir alana göre tasarlanan azulejonun, konfigürasyon ve çevresi ile entegrasyonu, ana amacı ulaşım olan bir hattın mekân ile etkileşiminde önemli olmaktadır. Fonksiyonel ve sanatsal faydalarının yanında, kültürel bağların da kurulduğu Lizbon Metrosu'nda azulejo eserler, sadece ulaşım amacının dışında, sergi salonu anlayışı ile ziyaret edilmektedir. Lizbon Metrosu, Portekiz ulusal sanatçıları ve birçok uluslararası sanatçı çalışmaları hakkında referans olmaktadır.

1950 ile 1960 arasındaki Portekiz mimari yenilenmesi sırasında azulejoların bir sanatsal ifade biçimi olarak tanınmasını sağlamada etkili bir rol oynayan Maria Keil, Lizbon Metrosu için yaptığı çalışmalarla, metro ağı içerisinde eserleri en çok bulunan Portekizli sanatçı olarak önemlidir. Maria Keil, Lizbon Metrosu istasyonlarının, azulejo ile bilinirliğini artırırken, kendi sanat kariyerinde de metro ile ilişkili kamusal sanat çalışmalarının ilerlemesini sağlamıştır. Sanatçı, Lizbon Metrosu'nda yaptığı azulejo çalışmalar ile Portekiz için önemli bir konuma gelmiştir. Sanatsal çalışmaları içerisinde azulejolar ile kurguladığı kompozisyonlara 1959 yılının başında başlayan sanatçı, 1972'ye kadar devam etmiş, Avenida hariç tüm Lizbon Metrosu'nun ilk istasyonlarının tasarımlarında önemli bir rol üstlenmiştir. Son olarak Portekiz azulejo kültüründe modernleşmenin ana figürlerinden biri olan Maria Keil, Lizbon Metrosu için kapsamlı sanatsal iş birliklerinin önünü açmıştır.

İstasyonların tasarım temalarında, her bir istasyonun bireyselleştirilmesine, yolcu tarafından kolay konumlandırılmasına özen gösterilmiştir. Yapıların genellikle benzer olduğu yeraltı istasyonlarında mimari kadar, kaplama unsuru olan sanatsal müdahalelerin önemi de özgün bir ortam yaratılmasına katkı sağlamıştır. Dekorasyonlarda tekdüzeliği önlemek için yolcuların, kendi atmosferine ve kimliğine sahip olan istasyonlardan geçerken, yine de yön bulmalarına yardımcı olan sabit unsurlar ile birlikte farklı bir ortam oluşturulması Lizbon Metrosu'nda önemsenmiştir. Çağdaş sanat deneyimi yaratan Lizbon Metrosu, istasyonların sadece içerinden geçilecek bir mekân olmasının dışında, yolcularına sanatsal bir deneyim sunmaya yardımcı olmaktadır. Zaman içinde gerçek bir sanat galerisine dönüşen Lizbon Metrosu, ulaşım ağını büyüme hedeflerini sürdürme planları ile birlikte sanatsal olarak da büyümeye devam edeceği açık bir şekilde ortadadır.

Sonuç olarak, istasyonların dekorasyonu ile başlayan ve sanat eserlerinin sergilenmesine kadar uzanan süreçte yerli ve yabancı sanatçıları görevlendirerek sanatta küresel bir yaklaşım yakalayan Lizbon Metrosu, sahip olduğu bu yeni konumu beslemeye devam etmiştir. Sanatsal açıdan Oriente İstasyonu'nda, Expo'98'in "Okyanuslar" başlıklı ana teması doğrultusunda uluslararası sanatçılarla seçkin örnekler oluşturulmasına da aracı olmuştur. Sanatsal ifadelerini bir tuval gibi Portekiz kimliğinde önemli bir yere sahip azulejo üzerine biçimledikleri bu eserler ile sanatçılar, kültürel etkileşime katkıda bulunmuşlardır. Yine kültürel etkileşim kapsamında Lizbon Metrosu'nun dünyadaki birçok metro istasyonunun açılışında, sanatsal hediyeleri ile öne çıktığı görülebilmektedir. Sanatsal değiş-tokuşların da sergilendiği bu süreçlerde, Lizbon Metrosu yaklaşık 64 yıllık yolcu taşıma hizmeti sırasında kamusal sanatın önemli bir merkezi haline gelmiştir. Sanatsal projeleri ile dünyadaki birçok metro ağının biçimlenmesine destek olan Lizbon Metrosu, bu mekanları da çağdaş bir galeriye dönüştürmeye yardımcı olmaktadır.

KAYNAKÇA

Albuquerque A. (2001). *Cerâmica – Querubim Lapa*, Lisboa: Edições Inapa.

Almeida, A. C. V. (2009) "Da cidade ao museu e do museu à cidade : uma proposta de itinerário pela azulejaria de autor na Lisboa da segunda metade do século XX ; orientadora Luisa Capucho Arruda". Tese de mestrado, Museologia e museografia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Arruda, L. D'Orey C. (1993). *Azulejaria Barroca Portuguesa Figuras de Convite*. Coleção História da Arte, Lizbon.

Botelho, M.& Cabral, P. (1997). *Descobrir Parque, Metropolitano de Lisboa*, ISBN 972-96959-8-9, s. 5- 9.

Darroch, N. (2012) "London's Deep Tube Railways: Visibly Invisible" Masters Of Art Thesis, Independent Study and Research University of York, İngiltere.

Duran, Kimberly (2017) *Going Underground: A Brief History of the Subway Tile* <https://www.tilemountain.co.uk/blog/brief-history-subway-tile/> Erişim Tarihi: 20.12.2022.

Hauer, C. (2021). *Paris: Azulejo géométrique, une oeuvre de l'artiste portugais Manuel Cargaleiro, décor mural coloré de la Station Champs-Élysées-Clemenceau-VIIIème*, <https://www.parisladouce.com/2021/01/azulejo-geometrique-station-champs.html> Erişim Tarihi: 25.12.2022.

Henriques, P. (2001). *Arte no Metropolitano de Lisboa In Rollo, Maria Fernanda [direcção] - Um Metro e Uma Cidade: História do Metropolitano de Lisboa, 2001, vol. 3, Metropolitano de Lisboa, Lisboa.*

Lancaster, M. (1996) *Colourscape*, Academy Editions, London.

Lobo, C & Pernão, J. (2010). "Glazed Tiles as an Improving Element for Environmental Quality in Urban Landscape", *Colour: Design & Creativity* 2010 (5) 1–12.

Lobo, C & Silva, F. M. (2012). "For the emotional quality of urban territories – glazed tiles claddings design". (Ed. Yong Gu Ji) *Advances in Affective and Pleasurable Design*, 695-704, CRC Press, United States of America.

Maden, D. A. & Avlar, E. (2017) *Yer Altı Metro İstasyonlarındaki Yolculu Alanların Görsel Konfor Açısından Değerlendirilmesi: Kadıköy ve Kartal İstasyonları Örneği*, *Megaron*, Cilt:12, Sayı: 1, s:13-26 DOI: 10.5505/megaron.2017.43043

Mansfield, I. (2019) "The special tiles at London Underground's Bethnal Green station", <https://www.ianvisits.co.uk/articles/the-special-tiles-at-london-undergrounds-bethnal-green-station-28848/> Erişim Tarihi: 27.01.2023.

Meco J. (1989) *O Azulejo em Portugal*, Publicações Alfa, Portugal.

Miguel, I.P (2020). "Metro de Lisboa tem novo ano recorde. Empresa transportou 173 milhões de passageiros em 2019", <https://jornaleconomico.pt/noticias/metro-de-lisboa-tem-novo-ano-recorde-empresa-transportou-173-milhoes-de-passageiros-em-2019-540746> Erişim Tarihi: 18.12.2022.

- Miranda, A. F. P. (2018) *Arte no Metropolitano de Lisboa O Caso da Estação Entre Campos: As Obras de Bartolomeu Cid dos Santos*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pelle, K. D. 2008:389). *Encyclopedia of World's Fairs and Expositions*. John Findling (ed.) McFarland & Company, Inc., North Carolina, ISBN 978-0-7864-3416-9.
- Pideci, G. Ş. (2016). “Europalia Arts Festival Türkiye – Uluslararası Sanat Festivali”, <https://indigodergisi.com/2016/01/europalia-arts-festival-turkiye-uluslararasi-sanat-festivali-belcika-bruksel-avrupa-turkiye-kultur-sanat-festivali-sadik-koksal/> Erişim Tarihi: 10.01.2023.
- Rodrigues, M. F. (2018). “The Portuguese Tiles of the Açude’s Museum: a Dialogue Between Collection and Architecture”, *Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos*, 149 p. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos), Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.
- Shadwell, I., (2010) *Public art life walking tour*, <https://theartlife.com.au/2010/public-art-life-walking-tour/> Erişim Tarihi: 03.01.2023.
- Silva, R. H. (1989) *Azulejos de Maia Keil*. In: Keil, Maria Maria Keil: *azulejos*. Museu Nacional do Azulejo, 1989:13, Lisbon.
- Ström, M. (1995) “Public Art and Transportation. Past, Present, and Future”, *A Brief Survey IN International Symposium on Public Art: Expectation of Public Art to the 21st Century, to Establish a New Artistic Living Environment: actas*. Kaohsiung Museum of Fine Arts, Kaohsiung (Taiwan).
- URL 1: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes/> Erişim Tarihi: 10.01.2023.
- URL 2: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Lizbon> Erişim Tarihi: 05.01.2023.
- URL 3: <https://www.metrolisboa.pt/company/> Erişim Tarihi: 27.01.2023.
- URL 4: <https://youtu.be/TkPf7kmB5N4> Erişim Tarihi: 15.01.2023.
- URL 5: <https://www.metrolisboa.pt/company/know/brief-history/> Erişim Tarihi: 10.01.2023.
- URL 6: <https://www.topviewnyc.com/packages/history-of-the-new-york-city-subway> Erişim Tarihi: 20.01.2023.
- URL 7: <https://pissanoceramicashop.com/metro-tiles-the-iconic-ceramic-tile-of-the-20th-century/> Erişim Tarihi: 15.01.2023.
- URL 8: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes/> Erişim Tarihi: 25.01.2023.
- URL 9: <https://124.im/AnEOTjW> Erişim Tarihi: 07.01.2023.
- URL 10: https://www.stib-mivb.be/article.html?l=en&_guid=6085adb2-fe10-3710-4b83-9dffbeb59f4e Erişim Tarihi: 13.01.2023.
- URL 11: <https://124.im/orX> Erişim Tarihi: 07.01.2023.
- URL 12: https://www.stib-mivb.be/article.html?l=en&_guid=6085adb2-fe10-3710-4b83-9dffbeb59f4e Erişim Tarihi: 15.01.2023.
- URL 13: <https://www.visit-plus.com/node/4922> Erişim Tarihi: 16.01. 2023.
- URL 14: <https://www.wmata.com/initiatives/art-in-transit/ait-archives.cfm> Erişim Tarihi: 16.01.2023.
- URL 15: <https://ceramicadecor.ru/blog/keramika-v-metro/> Erişim Tarihi: 16.01.2023.
- URL 16: <https://www.the500hiddensecrets.com/hungary/budapest/discover/underground-secrets> Erişim Tarihi: 16.01. 2023.
- URL 17: <https://www.the500hiddensecrets.com/hungary/budapest/discover/underground-secrets> Erişim Tarihi: 16.01.2023.
- URL 18: <https://www.britannica.com/biography/Hector-Guimard> Erişim Tarihi: 25.01.2023.
- URL 19: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_obras_de_arte_na_Linha_1_do_Metrô_de_São_Paulo Erişim Tarihi: 16.01.2023.
- URL 20: <https://tr.pinterest.com/pin/29695678778471608/> Erişim Tarihi: 16.01.2023.
- URL 21: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Ribeiro,_Rogerio_-_Azulejos_para_Santiago_-_mSanta_Lucia_f01.jpg Erişim Tarihi: 16.01.2023.
- URL 22: <https://theculturetrip.com/europe/sweden/articles/a-tour-of-stockholms-underground-subway-art/> Erişim Tarihi: 16.01.2023.

- URL 23: <https://www.parcjeandrapeau.com/fr/art-public/la-ville-imaginaire/> Erişim Tarihi: 08.01.2023.
- URL 24: <https://mobilidade.estadao.com.br/meios-de-transporte/linha-1-azul-conheca-a-historia-da-primeira-linha-de-metro-de-sp/> Erişim Tarihi: 07.01.2023.
- URL 25: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes-2/cidade-universitaria/> Erişim Tarihi: 12.01.2023.
- URL 26: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes-2/marques-de-pombal-linha-amarela/> Erişim Tarihi: 15.12.2022.
- URL 27: <https://www.metrolisboa.pt> Erişim Tarihi: 18.12.2022.
- URL 28: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes-2/oriente/> Erişim Tarihi: 12.01.2023.
- URL 29: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes-2/oriente/> Erişim Tarihi: 12.01.2023.
- URL 30: <https://l24.im/A2x> Erişim Tarihi: 25.01.2023.
- URL 31: https://www.jf-parquedasnacoes.pt/p/arte_urbana_yayoi_kusuma Erişim Tarihi: 15.01.2023.
- URL 32: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes-2/oriente/> Erişim Tarihi: 05.12.2022.
- URL 33: <https://www.metrolisboa.pt/viver/arte-nas-estacoes-2/oriente/> Erişim Tarihi: 16.01.2023.

Okulöncesi Eğitimde Kalite Faktörlerinin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Quality Factors in Preschool Education According to the Views of Teachers and Administrators

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitimde kalite faktörlerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan toplamda 13 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları için görüşme yöntemi tercih edilmiş, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: fiziksel ortamın çevre sınırlarına uygun olması; sosyal ve duygusal ortamın sağlıklı olması; destekleyici ve öncü liderlerin yardımıyla kaliteli eğitimin yaratılabilmesi; öğretmenin ve öğrenme ortamının fiziksel koşullarının eğitimin kalitesini artırması; iletişime önem verilmesi ve ailenin eğitime katılımı kaliteyi oluşturan unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Öğretmen, Kalite, Okul, Okul Yöneticisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the quality factors in preschool education according to the views of teachers and administrators. The study group of this research consists of a total of 13 administrators and teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year. Purposive sampling method was preferred in the study. The interview method was preferred for the participants to reveal their views, and the semi-structured interview technique was used as a data collection tool. The data were collected by the researcher through face-to-face interviews. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interview form. Some of the findings obtained from the research are as follows: the physical environment is appropriate to the environmental boundaries; the social and emotional environment is healthy; quality education can be created with the help of supportive and pioneering leaders; the physical conditions of the teacher and the learning environment increase the quality of education; the importance of communication and the participation of the family in education are considered as the elements that constitute quality.

Keywords: Preschool Education, Teacher, Quality, School, School Administrator

GİRİŞ

Çocuklar doğuştan insanlara özgü özelliklere sahip olsalar da, topluma entegre olmalarını sağlayan şey eğitimidir. Eğitim, insan uygarlıklarının hayatta kalmasını garanti eden şeydir. Okul öncesi eğitim, eğitimin başlangıç seviyesidir. Dil, okuma-yazma, sosyal ve duygusal beceriler, matematik, sayısal beceriler ve bilişsel süreçlerin tümü, çocuğun gelişimine uygun, kaliteli bir okul öncesi eğitim almasından yararlanır (Güleş, 2013). Uygarlığın temel taşı olan çocuklar, dünyaya ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle gelmezler. Bu nedenle çocuklar, gelecekte başarılı olmalarına yardımcı olacak çeşitli öğrenme fırsatları ve senaryoları sunan bir ortamda yetiştirilmelidir. Bu nedenle, bir çocuğun eğitimine küçükken başlamak çok önemlidir (Yavuzer, 2005). Erken çocukluk eğitimi olarak da bilinen okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkökula başlamasına kadar süren, yaş grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun çevresel olanaklar sunan, çocuğun zihinsel, bedensel, ruhsal, sosyal ve dilsel gelişimine kültürel normlara uygun olarak rehberlik eden bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanımlar Oğuzkan ve Oral'dan (2002) alınmıştır.

Hall, öğrenmeye hazır olma fikrini ortaya atmıştır. George Stanley Hall, bir çocuğun belirli bir öğrenme sürecine başlamadan önce sahip olması gereken bilgi ve becerileri vurgulamıştır. Hall'a göre, bir çocuk yeni bir bilgi öğrendiğinde, daha önce öğrendikleriyle bağlantılı olduğu sürece ya da daha önce öğrendikleriyle yeni öğrendikleri arasında bir bağlantı kurabildiği sürece öğrendiklerini anlayabilir. Eğitim ve öğretim sürecinin çocuğun ne öğrenmesi gerektiğine odaklanmak yerine, çocuğun halihazırda sahip olduğu bilgi ve deneyime odaklanması gerektiğini savunmuştur. Çocuğun bilgi ve yeteneklerini anlamlandırmasına yardımcı olduğu için, okul öncesi eğitimin çocuğun gelecekteki akademik hayatını etkileyen çok önemli bir eğitim aşaması olduğu sonucuna varmak mümkündür (Akt. Çataloluk, 1994).

Okula hazır bulunuşluk, çocuğun tüm alanlarda önemli bir altyapıya sahip olarak dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli yeterlilikleri sağlayarak performans gösterebilmesini içeren bir kavramdır (Koçyiğit, 2009).

Ayşegül Topaç¹ 
Ebru Durmuşoğlu² 
Melike Arat³ 

How to Cite This Article

Topaç, A., Durmuşoğlu, E. & Arat, M. (2023). "Okulöncesi Eğitimde Kalite Faktörlerinin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2474-2481 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68759>

Arrival: 07 February 2023

Published: 28 March 2023

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

Okula hazır bulunuşluk her çocukta farklılık gösterir ve farklı yaşlarda tamamlanabilir. Çocuğun okuma ve yazmadaki başarısı, okulda ne kadar iyi olduğuyula doğrudan bağlantılıdır. Yeterli okuma ve yazma alışkanlığı ve becerisi geliştirmemiş kişilerin hayatta başarılı olması çok zordur. Bu nedenle okul öncesi eğitim, bireyin gelişiminde önemli bir rol oynadığı için çok iyi değerlendirilmelidir (Bayraktar, 2013). Yapılan çalışmalar, geleneksel yaklaşımın okuma yazma öncesi becerilerin okuma ve yazma için gerekli olmadığı iddiasını desteklemektedir. Sonunda, bu stratejinin hatalı olduğu ve okuryazarlık sürecinin çocuk okula kaydolmadan önce başladığı kabul edilmiştir (Bayraktar, 2013).

Bir çocuğun akademik başarısı için çok önemli olan okul olgunluğu, çocuğun önceki başarıları veya önceki öğrenmeleri, kişisel özellikleri, aile yapısı, çocuğun yaşadığı çevrenin sosyoekonomik özellikleri ve ailenin eğitim durumu gibi bir dizi değişkenden etkilenmektedir. Türkiye'de okula hazır bulunuşluk açısından, aynı sınıfta okuyan öğrenciler arasında (önceki öğrenmeler, kişisel özellikler, aile yapısı, çevrenin sosyoekonomik özellikleri ve ailenin eğitim düzeyi) ve farklı sosyoekonomik ve kültürel bölgelerde yaşayan öğrenciler arasında önemli farklılıklar vardır (Görmez, 2007). Çocuklar ilkokul yılları boyunca okuma, yazma ve matematik becerilerinde ustalaşmalıdır. Erken çocukluk eğitimi, çocuklara bu becerileri öğrenmelerinde yardımcı olmak için çok önemlidir. Okul öncesi eğitim sürecinde öğrenilmesi gereken temel beceriler sözel dil becerileri, ses farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazma öncesi çalışmalardır (Deniz Kan, 2006:16).

Oktay (1982) çocukların okumaya hazır bulunuşluklarını etkileyen dört temel unsur belirlemiştir. Çocuğun fiziksel gelişimi fizyolojik faktörle; zeka çocuğun zekasıyla; duygular çocuğun duygularıyla; çevre ise ailenin sosyoekonomik ve kültürel durumu, okula kayıtlı kardeş sayısı ve evdeki görsel ve işitsel kaynakların mevcudiyetiyle ilgilidir. Bu dört temel unsur, bir çocuğun okumaya hazırlanmasını etkiler. Ebeveynler ve eğitimciler için en önemli sorunlardan biri, ilkokula uygun hazırlık yapılmadan başlayan çocukların yeni bilgi ve beceriler edinmesidir. Araştırmalara göre, öğrencilerin akademik başarı şanslarını artırmak için öğrenme süreçlerine başlarken temel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ancak okula temel bilgilerle ya da öğrenmeye hazırlıkla başlamak, hem okulların çocuklar için hazırlığını hem de çocukların öğrenmeye hazırlığını vurgulamayı amaçlamaktadır. Çocukları öğrenmeye hazırlamak için uygun fiziksel koşulların, iyi bir müfredatın, olumlu öğretmen tutumlarının ve öğretmen-veli etkileşiminin sağlanması çok önemlidir (Oktay, 2013: 27).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim, çocukların yeteneklerini geliştirme, öğrenme deneyimlerini zenginleştirme, okula devamlarını sağlama, ilkokula başarılı bir şekilde devam etme ve okul başarısını sağlama gibi işlevlerinin yanı sıra uzun vadede topluma faydalı olacak bireyler yetiştirme konusunda da olumlu etkilere sahiptir. Ayrıca, kaliteli bir okul öncesi eğitim, çocukların daha istihdam edilebilir olmalarına yardımcı olarak işsizlik ve yoksulluk gibi sonuçları önler. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimin kalitesini garanti altına almanın akıllıca bir mali karar olduğu söylenebilir (Feyman, 2006).

Okul öncesi eğitimde kalitenin özü, bu tür durumlarda kalite kavramının tanımlanması, uygulamaya konulması ve değerlendirilmesi olarak düşünülebilir. Okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanması, müfredat, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre gibi çok çeşitli faktörlerin göz önünde bulundurulmasını gerektirdiğinden, bu faktörlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerektirir. Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini değerlendiren çalışmalar, böyle kapsamlı bir inceleme için gereklidir. Türkiye'nin zengin ülkeleri yakalaması için okul öncesi eğitimin yüksek standartlarda olması gerekmektedir (Güleş, 2013).

Okul öncesi eğitim Türkiye'de giderek daha önemli hale gelmektedir, ancak bu durum kaliteli bir okul öncesi eğitimin nasıl alınabileceğini göstermemektedir. Bazı Türk ailelerin anaokulu seçerken bilinçli kararlar verdiği, çoğunluğun ise ya gelişigüzel seçim yaptığı ya da birkaç faktörden etkilendiği açıktır. Bu durum, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının sahip olması gereken niteliklere ilişkin yeterli materyal bulunmadığının bir işareti olarak görülebilir (Koç, 1999).

Fiziksel tesisler, öğretim kaynakları, idari, öğretim ve destek personelinin nitelikleri, müfredat ve ailelerle etkileşim, eğitim kurumlarının kalitesi üzerinde etkilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuğun ve ailesinin okula hazır olması, sınıfta devamlılığı, başarıyı ve ilerlemeyi teşvik eder ve çocuğun kendine güvenini artırır. Okuldaki başarı, çocuğa hayatta başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu sosyal ve bilişsel becerileri kazandırır. Bu da genci genel olarak daha başarılı kılar. Buna karşılık, okulun da çocuğun eğitimine, gencin okula hazır olduğu kadar hazır olması gerekir. Bir okulun öğrenciler için hazırlıklı olmasının temel gereklilikleri arasında öğrencilerin eğitimlerine devam edebilecekleri okullara sahip olmak, okullara kolay erişim sağlamak, bölge koşullarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak ve mükemmel eğitim sunmak yer alır. Taleplere uygun eğitim programları ve teknikleri, yetenekli ve istekli öğretmenler, açık sınıflar, gerekli fiziksel altyapı ve kalabalık olmayan sınıflar ile gerçekleştirilir. Çocuğun öğrenmeye hazır olması, kalitenin sağlanmasında en önemli unsurdur (Bekman ve Gürselel, 2005). Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite standartlarının çocukları ilkokula hazırlama konusunda ne kadar başarılı olduğuna bakmanın faydalı olacağı düşünülmüştür. Öğretim içeriğinin mi yoksa donanım ve ekipman zenginliğinin mi okul öncesi eğitim kurumları üzerinde bir etkisi olduğu bilinmemektedir. Araştırmanın temel sorusu ve odak noktası, okul öncesi eğitim tesislerinin çocukları okula hazırlamak için tek başına yeterli olup olmadığıdır.

Ayrıca, aynı sınıftaki farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip çocukların büyümesinde ailelerin oynadığı rol de çok önemlidir.

Bu bilgiler kapsamında çalışmanın amacı okulöncesi eğitimde kalite faktörlerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu genel amaç altında çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

Katılımcılara göre okulöncesi eğitimde kalite nedir?

Katılımcılara göre okulöncesi eğitimde kalite faktörleri nelerdir?

Katılımcılara göre okulöncesi eğitimde kalite faktörlerini iyileştirmek için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu tezde nitel betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Kadın okul yöneticileri ile çevrimiçi bir program üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Nitel araştırma türünün temelinde nedenleri sorgulanmak istenen bir durum bulunmaktadır (Creswell, 2019). Nitel araştırma bünyesinde; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını bulundurmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacı bizzat gerçek ortama gidip sürecin nasıl geliştiğini bütüncül bir şekilde inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, kadınların okul yöneticiliğine ilişkin motivasyon kaynaklarının neler olduğunun derinlemesine anlaşılması ve özel okul ve devlet okulundaki durumun karşılaştırmalı olarak nedenleriyle anlaşılması amacına ulaşmak istendiğinden nitel betimsel bir araştırmanın daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan toplamda 13 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcı seçiminde temel amaç farklı kademelerde görev yapan katılımcıların görüşme sorularına cevap verebilecek kişilerden oluşmasını sağlamak olmuştur. Ayrıca, araştırma sonuçlarını etkilememesi açısından araştırmada yer alacak katılımcıların araştırmacı ile herhangi bir tanışıklığı olmamasına özen gösterilmiştir. Araştırma boyunca katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlama tercih edilmiş ve katılımcı gizliliği esas alınmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	37	16	Lisans
K2	Erkek	Okulöncesi Öğretmeni	33	12	Lisans
K3	Erkek	Okulöncesi Öğretmeni	27	5	Lisans
K4	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	31	9	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Okulöncesi Öğretmeni	33	10	Lisans
K6	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	37	13	Lisans
K7	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	43	21	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	40	15	Lisans
K9	Kadın	Anaokulu Öğretmeni	34	11	Lisans
K10	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	48	21	Lisans
K11	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	35	14	Lisans
K12	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	28	4	Lisans
K13	Kadın	Okulöncesi Öğretmeni	29	6	Lisans

Katılımcılara ait demografik değişkenler tablosu değerlendirildiğinde 10 kadın 3 erkek öğretmen, 12 okulöncesi öğretmeni 1 anaokulu öğretmeni, 11 lisans mezunu ve 2 yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu, yaşlarının 27-48 arasında değiştiği ve son olarak kıdem olarak en az çalışma yılına sahip katılımcının 4 yıl, en fazla kıdem yılına sahip katılımcının 21 yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları için görüşme yöntemi tercih edilmiş, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup görüşme formunda 3 soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden hazırlanmış sorulara bağlı olarak görüşmenin seyrine göre alt sorularla desteklenebilir, böylelikle sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı, ek sorular ile detaylı bilgiler elde ederek katılımcının deneyimlerine ışık tutar.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Görüşmeler belirlenen gün ve saatte araştırmacı ve tek bir katılımcının yer aldığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara araştırmanın amacı, görüşmede elde edilecek verilerin yazılı hale getirileceği ve katılımcı gizliliği gibi konular ile katılımcıların istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan alınan izin doğrultusunda elde edilen video dosyaları öncelikle ses dosyasına ardından yazıya dökülmüştür.

Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç verilerin içinde yer alan saklı gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Sert ve diğerleri, 2012). İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen verilerin kodlanması, temalara ayrılması, kodların ve temaların gözden geçirilmesi, bulguların tartışılması olmak üzere dört aşamadan meydana gelir (Sert ve diğerleri, 2012). Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okulda mesai saatleri dışında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeci ile 35-45 dakika arasında görüşme yapılmıştır. Elde edilen ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ardından kodlama ve temalara ayırma sürecine geçilmiştir.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formunda bulunan “Okulöncesi eğitimde kalite deyince neler algılıyorsunuz?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okulöncesi Eğitimde Kaliteye İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okulöncesi Eğitimde Kalite	<i>Sosyal, duygusal, bilişsel gelişim</i>	4
	Fiziki olanaklar	4
	Teknolojik imkanlar	2
	Güvenlik	1

Tablo 2 incelendiğinde “Okulöncesi Eğitimde Kalite” teması altında “Sosyal, duygusal, bilişsel gelişim”, “Fiziki olanaklar” “Teknolojik imkanlar” ve “güvenlik” şekline 4 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar, Sosyal, duygusal, bilişsel gelişim sağlayan, fiziki imkanları iyi olan, teknolojik olarak yeniliklere açık ve güvenli açısından güvenli, sistemli, planlı ve iletişime açık bir ortamların kaliteli bir eğitim ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinden bazılarının ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Çağa uygun teknolojik ve bilimsel gelişmeler takip edilerek, çocuğun tüm gelişim alanlarını (sosyal, duygusal, bilişsel vb.) destekleyecek, çocuğu merkeze alan, bilinçli donanımlı farkındalığı yüksek yönetici ve öğretmenler tarafından çevre fiziksel koşulları düzenlenmiş eğitim öğretim ortamlarında sunulan eğitim ortamı. Bireysel farklılıklara dikkat edilerek özenle seçilen günlük etkinliklere yer verilen eğitim programlarının uygulanması”. (K1)

“Alanında yetkin ve işini seven öğretmenler topluluğu, Sınıf mevcudu düşük ve çağa uygun teknoloji ile donatılmış hijyenik eğitim ortamları, Okul Öncesinin önemini bilen bilinçli veliler, Okul Öncesi Eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, personel ve yöneticilerin sabırlı, sevecen ve işbirliği halinde çalışması, Uygulanan Eğitim Programı” (K2)

“Kaliteli Eğitim ortamlarında fiziksel çevre çok önemlidir. Düzenlenen fiziksel çevrenin çocuğun yaşına ve düzeyine uygun olması gerekir. Aydınlık ferah ve düzenli eğitim ortamları”. (K3)

“Okul öncesi dönem riskler açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla kalite deyince öncelikle çocukların güvenliği akla gelmektedir. Ayrıca çocuğa yönelik yaklaşımların sağlıklı olması kadar veli ile iletişimin de etkili olması gerekmektedir. Güvenli, sistemli, planlı ve iletişime açık bir ortam kaliteli bir eğitim ortamıdır”. (K4)

“Okulun bulunduğu çevre ve kullanılan materyallerin kalitesi. Mesleki yeterliliğe sahip öğretmenler ve personeller, Çocuğa görelilik ilkesinin merkeze alındığı eğitim programlarının varlığı. Çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve kendini güvende hissettiği eğitim ortamları. Velilerin Okul öncesi eğitime karşı olumlu duygu ve düşünceleri” (K5)

“Kaliteli bir okul öncesi eğitimi alan öğrencinin gelişimsel özelliklerinde ve bireysel gelişiminde mutlaka gözle görülür bir ilerleme olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle çocuğu sosyal açıdan geliştirecek; özgüvenli, kendini tanıyan, isteklerini bilen, ahlaki yapısı gelişmiş bir birey olarak yetiştirecek bir altyapı hazırlayacağı için okul öncesinde kalite şansa bırakılmayacak kadar önemlidir”. (K7)

“Okul öncesi eğitimde kaliteden bahsedince mevcut sayısından, kullanılan materyaller, kaynaklar, öğretmenin donanımı, okulun bulunduğu çevre koşulları ve bilinçli veliler geliyor”. (K11)

“Çocukların seviyesine uygun, etkinlikler sırasında farklı yöntem ve tekniklere açık olunması. Çocukların hayal dünyasını geliştirmeye ve onları düşünmeye sevk etmesi. Onları tek tip yetiştirmekten ziyade mümkün imkanlar dahilinde bireysel ilgi alanlarına uygun etkinliklere de yer verilmesi”. (K13)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formunda bulunan “Okulöncesi eğitimde kalite faktörleri nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okulöncesi Eğitimde Kalite Faktörlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Okulöncesi eğitimde kalite faktörleri	Çevre	3
	Eğitim lideri	2
	Öğrenme ortamı	2
	Eğitim programı	1
	Aile katılımı	1
	Aktivite	1
	Personel	1

Tablo 3 incelendiğinde “Okulöncesi Eğitimde Kalite faktörleri” teması altında “çevre”, “eğitim lideri”, “öğrenme ortamı”, “eğitim programı”, aile katılımı”, “aktivite” ve “personel” şeklinde 7 kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar okulöncesi eğitimde kalite faktörlerine ilişkin olarak çevre kapsamında fiziksel çevre, sosyal duygusal çevrenin sağlıklı olması, öncülük eden destekleyen liderler sayesinde kaliteli eğitim oluşturulabileceğini, öğretmenin, öğrenme ortamının fiziki şartlarının eğitim kalitesini artırdığını, iletişim ve aile eğitimi-katılımı, öğrencilerin yaşına uygun olarak ailelerin katılımıyla gerçekleşen aktiviteler, personellerin hızlı değişen teknoloji ve bilime olan yaklaşımları okulöncesi eğitimde kalite faktörleri olarak değerlendirilmiştir.

“Yönetici ve Eğitim lideri ve onun eğitime bakış açısı, Öğretmen ve onun yarattığı eğitim ortamı, Eğitim, Programı ve programın uygulanış şekli en çok etkileyen etmenlerdir. Aile, okul ve öğrencilerden oluşan okul için yaratılan ortak paydaşlar ve kurulan duygusal bağlar. Öğrencilerin yaşına uygun olarak ailelerin katılımıyla gerçekleşen aktiviteler”. (K1)

“Çevre faktörü çok önemli, Sürekli işbirliği ve iletişim halinde olan öğretmenler ve velilerin farkındalık oranları yüksek olacaktır. Fiziksel çevre eğitimin olmazsa olmazıdır. İşlevsel ve hijyen olmalıdır. Sosyal açıdan öğretmen, yönetici ve velilerin bir araya gelerek okul iklimini oluşturması zorunludur”. (K3)

“Okulunu ve öğretmenlerini seven ve destekleyen Eğitim liderleri çok önemlidir. Öncülük eden destekleyen liderler sayesinde Sosyal açıdan yeterli ve mutlu öğretmenler görmek mümkündür. Mutlu öğretmenler mutlu ve başarılı öğrenciler yetiştirerek, eğitim programlarını uygulayarak başarılı öğrenciler yetiştirebilir. Başarılı öğrencilerin aileleri kendilerini çok yeterli ve duygusal açıdan zengin hissedeceklerdir.” (K4)

“En önemli kalite faktörü okul yöneticisi ve oluşturduğu vizyonudur. Okul Öncesi kurumları daha mikro gruplar Olmasına rağmen Yönetilmesi zor gruplardır. İdarecinin vizyonu okulu tamamen etkiler. İletişime açık, kabullenici, kapsayıcı bir vizyon en etkili ve sağlıklı olanıdır. Eğitim programlarından ziyade çalışanlar arasındaki duygusal bağ ve birliktelik kaliteyi ayakta tutar”. (K5)

“Okulun bulunduğu çevre ve ailelerin okula ve öğretmene karşı olan tavır ve durumları en önemli faktördür. Ayrıca yönetici, öğretmen ve personellerin hızlı değişen teknoloji ve bilime olan yaklaşımları. Öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan duygusal bağların güçlü olması. Aynı ortamı paylaşan insanlar arasındaki okul iklimi”. (K6)

“Okul öncesi eğitim merkezine çocuğu koyar. Öğrenci odaklı bir eğitim olduğu için sosyal çevresinin, ailenin, öğretmenin, öğrenme ortamının fiziki şartlarının eğitim kalitesini artırdığını, işbirliği içinde çalışmanın da önemli bir faktör olduğunu düşünüyorum”. (K7)

“Okul öncesi dönemde yukarıda sayılan faktörlerin tümü kaliteyi birebir etkiler, fakat bunların en önemlisinin öğretmen olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin aldığı eğitimin kalitesi ve bildiği uygulamaları sürekli zenginleştirerek öğrencilere aktarabilme kabiliyeti kaliteyi etkileyen en önemli faktördür bana göre”. (K8)

“Empati kurabilen, öğretmeni destekleyen yöneticiler, Fiziksel çevre, Gelişimi destekleyen eğitim programı, Eğitimi destekleyen anne-baba” (K9)

“Kaliteli bir okul öncesi eğitim, bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi açısından temelleri atar. Okul öncesi eğitim, kendi içerisinde düşünüldüğünde bile önemli bir tecrübe iken, bu eğitim çocuklar için formal eğitime girişte eşsiz bir alt yapı oluşturur”. (K10)

“Öğretmen ve personel yeterlilikleri, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen ve çocuk etkileşimleri, uygulanan program, iletişim ve aile eğitimi-katılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve araştırmacılar, eğitim hizmetlerinin iyi düzenlenmiş ortamlarda, kaliteli öğretmenler ve personel tarafından yürütülmesinin çocukların erken öğrenmelerini destekleyici nitelikte olduğunu belirtmektedirler.” (K11)

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formunda bulunan “Okulöncesi eğitimde kalite faktörlerini iyileştirmek için neler yapılabilir?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okulöncesi Eğitimde Kalite Faktörlerini İyileştirmeye İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Kalite faktörlerini iyileştirme	Teknoloji	10
	Güncellik	4
	İşbirliği	2
	Sınıf mevcudu	
	Fiziki materyaller	1

Tablo 4 incelendiğinde “kalite faktörlerini iyileştirme” teması altında “teknoloji”, “güncellik”, “işbirliği”, “sınıf mevcudu” ve “fiziki materyal” olmak üzere 5 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar kalite faktörlerinin iyileştirilmesine yönelik olarak öncelikle teknolojinin yakından takip edilmesi gerektiğini, güncel konulara ve durumlara ayak uydurulması gerektiğini, işbirliği sağlanması gerektiğini, sınıf mevcudunun çok kalabalık olmaması gerektiğini, ve son olarak fiziki imkan ve olanakların sağlanarak gerekli materyallerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Öğretmenlerin çağa, bilimsel gelişmelere, teknolojiye uygun olarak kendini yenilemesi, dinamik tutması en önemli faktörlerden biridir. Veliyi bilinçlendirme ve farkındalık yaratmak diğer önemli bir husustur. Okul ortamının çocukların seviyesine uygun olması ve sınıf mevcutlarının yüksek sayıda olmaması. Öğrenciler için kullanılacak basit materyallerin güncellenerek zenginleştirilmesi sağlanabilir. (K1)

“Öğretmenlerin meslek hayatı boyunca kendini güncel tutması, uygulanan eğitim sistemlerini takip edip dinamik kalması gerekmektedir. Eğitim ortamlarındaki materyallerin çocukların seviyesine ve yaşına uygunluk düzeyi önemli bir faktördür. Sosyal çevre, aileler ve okul arasındaki işbirliği çalışmaları. Öğrencilerin katılacağı sosyal etkinliklerin yaşlarına uygun olup olmadığı çok önemlidir. (K2)

“Eğitimde kalite için kurumda çalışan tüm personelin işbirliği ve paylaşımcı tavırları oldukça önemlidir. Veliler ile kurulan iletişim ve paylaşım öğrencilerin başarı ve mutluluk oranlarına etki edecektir. Sınıf mevcutları eğitim kalitesini etkileyecek kadar çok olmamalıdır. Sınıf ortamlarının güvenliği iş sağlığı açısından oldukça önemlidir. (K3)

“Öğretmenler gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurarak bunları çocukların gelişim düzeylerine uygulayarak iyileşme sağlayabilirler. Eğitimin önemine dair olumlu bilgiye ilmi felsefeye sahip aile sayısının artmasıyla sağlanabilir. Alınan her karar ve uygulanan her faaliyette çocuğun çıkarları göz önünde tutularak kalite faktörleri iyileştirilebilir. İlgili tüm personelin motivasyon ve teşvikiyle kalite de iyileşmenin sağlanabileceğini düşünüyorum. (K5)

“Öğretmenlerin yetiştirildiği üniversite bölümlerinden kesinlikle açık öğretim fakülteler kaldırılmalı. Eğitimler yüzyüze ve uygulamalı dersler daha fazla olmalı. Fiziksel materyaller eksik olan okullara destek verilmeli, okul öncesi eğitimin kalitesini artırabilmek için toplumsal bilinçlendirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir”. (K7)

“Sınıf mevcutları yaş grupları düşünülerek öğretmenin birebir ilgilenebileceği, göz teması kurabileceği, geri dönütleri alabileceği şekilde olmalıdır. 15 en fazla sayı olarak. Çocukların yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak, üst düzey düşünmelerini sağlayacak, doğal ortamı aratmayacak eğitim – öğretim ortamı”. (K8)

“Öğrencilerin kendi duygu, düşünce istek ve ihtiyaçlarını özgürce ifade edebildikleri, eğitime aktif olarak katılabildikleri. Zenginleştirilmiş uyarıcı ortam ve materyallere sahip oldukları, Öğretmen, idareci, personel ve veliler arasında sevgi saygıya ve anlayışa dayalı iletişimin kurulduğu, işbirliği çerçevesinde eğitim-öğretim süreçlerinin yürütüldüğü, Fiziksel çevrenin düzenlenip, güvenli ortamın oluşturulduğu, Sınıfın öğrenci sayısına uygun alana sahip olduğu, Öğretmen başına düşen çocuk sayısının uygun olarak planlandığı, Teknolojik gelişmelere ve yeniliklere açık, sürekli gelişen ve geliştiren bir anlayışla yürütülen eğitim öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir”. (K9)

“Verimli ders aşamalarını gerçekleştirebilmek için öncelikle kalabalık ve nitelik anlamındaki farklılıklardan biraz uzak durulmalı. Altı senelik öğretmenlik hayatımda yaş düzeyinin yakın olduğu, dil problemi olmayan ,sayı olarak en fazla yirminin verimli olduğunu gözlemledim. Bu sayısında yaş olarak küçüldüğünde sayı olarak ta azalması gerektiği kanısındayım. Şu anki sınıfımda üç özel eğitim öğrencisi, yedi yabancı uyruklu Türkçe bilmeyen ;22 kişilik bir sınıfım var ve verim olarak düşüş yaşadığını hissediyorum. Çünkü dil sorunu başlı başına bir durum olarak kendini göstermekte”. (K12)

SONUÇ

Katılımcılar, “Okulöncesi Eğitimde Kalite” teması altında sosyal, duygusal, bilişsel gelişim sağlayan, fiziki imkanları iyi olan, teknolojik olarak yeniliklere açık ve güvenli açısından güvenli, sistemli, planlı ve iletişime açık bir ortamların kaliteli bir eğitim ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde kalite üzerine yapılan araştırmalar farklı tanımlar üretmiş olsa da, kalitenin yapısal ve işlevsel kalitenin etkileşimi ve kaynaşması yoluyla elde edildiği genel kabul görmektedir (Canbeldek ve Erdoğan, 2017; Morabito, Van de gaer, Figueroa ve Vandebroek, 2018; Zembat, 2007). Sınıf büyüklüğü, öğretmen-çocuk oranı, eğitim derecesi ve hizmet yılı okul

öncesi eğitimde yapısal kalite faktörleri arasında yer almaktadır. Çocukların nazik insanlarla ve öğrenmeyi kolaylaştıran kaynak ve etkinliklerle etkileşimleri ise işlevsel kalite unsurlarıdır (Canbeldek ve Erdoğan, 2017). Katılımcılar, “Okulöncesi Eğitimde Kalite faktörleri” teması altında okulöncesi eğitimde kalite faktörlerine ilişkin olarak çevre kapsamında fiziksel çevre, sosyal duygusal çevrenin sağlıklı olması, öncülük eden destekleyen liderler sayesinde kaliteli eğitim oluşturulabileceğini, öğretmenin, öğrenme ortamının fiziki şartlarının eğitim kalitesini artırdığını, iletişim ve aile eğitimi-katılımı, öğrencilerin yaşına uygun olarak ailelerin katılımıyla gerçekleşen aktiviteler, personellerin hızlı değişen teknoloji ve bilime olan yaklaşımları okulöncesi eğitimde kalite faktörleri olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, “kalite faktörlerini iyileştirme” teması altında kalite faktörlerinin iyileştirilmesine yönelik olarak öncelikle teknolojinin yakından takip edilmesi gerektiğini, güncel konulara ve durumlara ayak uydurulması gerektiğini, işbirliği sağlanması gerektiğini, sınıf mevcudunun çok kalabalık olmaması gerektiğini, ve son olarak fiziki imkan ve olanakların sağlanarak gerekli materyallerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Fiziksel yetenekler kalitenin yalnızca bir bileşenidir. Dahası, önceki çalışma kaliteyi gerçek mekan ve materyallerle sınırlandırmamaktadır. Fiziksel ortam ve materyallere ek olarak, eğitim kalitesini etkileyen diğer faktörler arasında öğretmen yeterlilikleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, kullanılan program, iletişim ve aile eğitimi ve katılımı yer almaktadır. Bu ortamdaki öğretmen ve yöneticiler, mükemmellik fikrini literatürle tutarlı bir şekilde yorumlamıştır. Balyer (2013), okul yöneticilerinin öğretmenlerle verimli konuşmalar yapması, eğitmenlere geri bildirim sağlaması ve öğretmenleri sıkı çalışmaları için takdir etmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, yöneticilerin olumlu bir örnek oluşturmak, öğretmen işbirliğini teşvik etmek ve öğretim kalitesine vurgu yapmak için çok çalıştıkları sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, yöneticilerin bu girişimlerle okulların kalitesinin yükseltilmesinde önemli bir rol oynadıkları belirtilmiştir. Susmak ve Hacfazlolu'nun (2013) araştırmasına göre, erken çocukluk eğitimi kurumlarının yöneticileri insana değer vermeli ve takım oyuncusu olmalıdır. Ayrıca, yöneticilerin güvenilir ve teşvik edici olması gerektiği belirtilmiştir. Kalitenin başlangıcı ve sürdürülmesi söz konusu olduğunda, kaliteyi oluşturan tüm bileşenlerin birbiriyle bağlantılı olması ve birlikte çalışması çok önemlidir. Kalitenin bileşenleri literatürde genellikle iki gruba ayrılmaktadır: Yapısal ve prosedürel unsurların kalitesi (Epinosa, 2002; Zigler, Gilliam ve Jones, 2006). Sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin eğitmenlere oranı, öğretmen ve yöneticilerin hazırlığı yapısal kaliteye katkıda bulunurken, süreç kalitesi etkileşimler, faaliyetler, kaynaklar, sağlık ve güvenlik gibi faktörler tarafından belirlenir (Epinosa, 2002). Literatürde belirtilen kalite faktörlerinin çoğunluğu öğretmenler ve yardımcı eğitmenler tarafından belirtilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısı ve eğitmen başına düşen öğrenci sayısı gibi iki önemli faktör ihmal edilmiştir.

Erken yaşların değerine ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde, yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin en önemli konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de anaokulu eğitimi zorunlu olmamakla birlikte, okula bir yıl sonra başlayan her çocuğun anaokulu eğitimi alması için çalışmalar yapılmaktadır. Bu şekilde, Türkiye'nin okul öncesi düzenlemelerine ilişkin çabaları, sanayileşmiş ülkelerde okul öncesi eğitime katılımın artırılmasına yönelik devam eden çabalara ek olarak bu alanı da desteklemektedir. Araştırmalara göre, kurumdaki çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimlerine yardımcı olmak için bir araya geldikleri güvenli, sağlıklı ve ilgi çekici bir atmosfer, mükemmel bir okul öncesi eğitimin ayırt edici özelliğidir. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'deki anaokullarının çevresel koşulların genel kalite bileşeninde nispeten yüksek ortalama puanlara sahip olması, gelecekte yapılacak araştırmalar için bir model oluşturması açısından oldukça cesaret vericidir.

KAYNAKÇA

- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bekman, S. ve Gürselel, F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Canbeldek, M. ve Erdoğan, N. I. (2017). The effects of early childhood classroom size and duration on development of children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 257-271,
- Creswell, J. C. (2019). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Deniz Kan, Ü. (2006). Erken çocukluk yıllarında okuma – yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 16-20
- Epinosa, L.M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *Preschool Policy Matters*, 1. National Institute For Early Education Research
- Feyman, N.(2006).*Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Güleş, F.(2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Koç, G. (1999). Anne babaların okul öncesi eğitim kurumu seçimini etkileyen etkenler. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 17-27.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Morabito, C., Van de gaer, D., Figueroa, J. L., and Vandebroek, M. (2018). Effects of high versus low-quality preschool education: A longitudinal study in Mauritius. *Economics of Education Review*, 65, 126 – 137.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.. (2002). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi* . 7 (39) , 11-18
- Oktay, O. A. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Susmak, M., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip olması gereken özellikler. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(13).
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, O. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (ss. 25-45). Ankara: Morpa.
- Zigler, E., Gilliam, W. S., and Jones, S. M. (2006). *A Vision For Universal Preschool Education*. New York, NY: Cambridge University Press.

Çanakkale Lapseki Roma Dönemi Bireylerinde Metopik Suture Varyantlarının Görülme Sıklığı

The Frequency of Metopic Suture Variants in the Roman Period Individuals of Çanakkale Lapseki

ÖZET

İnsan kafatasındaki frontal kemik doğumdan önce ve doğumdan sonra metopik suture ile ayrılan iki parçadan oluşmaktadır. Metopik suture 9 ay-8 yaş arasında kaynaşarak yetişkinlik dönemindeki frontal kemiği tek parça haline getirmektedir. Metopik suturenün, frontal kemiğin glabella bölgesinde kapanmasından sonra karmaşık kemikleşme sürecinin sonucunda oluşan ikincil bir kısa suture kalıntısı görülmektedir. Bu ikincil suture; metopik suture varyantı veya supranasal suture olarak isimlendirilmektedir. Metopik suture varyantı; “çizgisel (I)”, “H”, “V”, “U” ve “zikzak” olmak üzere 5 şekilde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın amacı, Lapseki Lahit’inden çıkarılan kafataslarında gözlenen metopik suture varyantı tiplerinin frekanslarını belirlemektir. Çalışmada Roma dönemine ait 38 bireyin kafatasına bakılmıştır. 18 kafatasında frontal kemiğin yokluğu veya kırık olmasından dolayı varyanta bakılamamıştır. 6 kafatasında tam suture kaynaşmaması (metopizm) tespit edilmiştir ve değerlendirme 14 kafatası üzerinden yapılmıştır. 14 kafatasının 8 (%57,14)’i “zikzak” 5 (%35,72)’i “I” ve 1 (%7,14)’i “U” biçimindedir. Eski Anadolu toplumlarından Van Kalesi Höyüğü ile karşılaştırıldığında “zikzak” biçimli metopik suture varyantı her ikisinde de en yüksek orandadır. Anatolik çalışmalarda daha çok “I” biçimli suture varyantı gözlenmektedir. Metopik varyant suture şekli açısından cinsiyetler arası bir anlamlılık bulunamamıştır. 3 kadın kafatasının 2’sinde “I” ve 1’inde “zikzak” biçimi gözlenirken, 11 erkek kafatasının 3’ünde “I”, 7’sinde “zikzak” ve 1’inde “U” biçimi varyant tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale, Lapseki Lahiti, metopik suture, Roma Dönemi





ABSTRACT

The frontal bone in the human skull consists of two parts, with the metopic suture before and after birth. The metopic suture fuses between 9 months and 8 years, and the frontal bone in adulthood becomes a single piece. After fractures of the metopic suture in the glabellar region of the frontal bone, the remnants of a continuous short suture are seen as a result of continued complex ossification. In this case, the suture is called a metopic suture variant or supranasal suture. Metopic suture variant; It is classified in 5 ways as “linear (I)”, “H”, “V”, “U” and “zig-zag”. The study aims to determine the types of metopic suture variant observed in Lapseki sarcophagus. In the study, the skulls of 38 individuals belonging to the Roman period were examined. Foresight could not be considered due to the absence or fracture of the frontal bone in 18 skulls. In addition, complete suture non-fusing (metopism) was detected in 6 skulls. Of the 14 skulls, 8 (57.14%) are “zig-zag”, 5 (35.72%) “I”, and 1 (7.14%) “U” shaped. Observations of zig-zag-shaped metopic sutures in the Van Castle Mound from the ancient Anatolian societies and the opposite neighborhood are the highest in both. More shaped suture protectors than anatomical protectors are observed. There was no positivity between sexes in terms of suture shape in metopic observations. While the “I” shape was observed in 2 of 3 female skulls and the “zig-zag” shape was observed in 1 skull, the “I” shape was observed in 3 of 11 male skulls, the “zig-zag” shape in 7 and the “U” shape in 1 skull.

Keywords: Çanakkale, Lapseki sarcophagus, metopik suture, Roman Period

GİRİŞ

İnsanın kafatasında bulunan frontal kemik doğumdan sonraki erken evrelerde iki parça halinde gelişmektedir. Bu iki parça halindeki frontal kemiği birleştiren metopik suture 9 ay (Pindrik et al., 2016; Goyal, 2021) ile 8 yıl (Buikstra & Ubelaker, 1997) arasında kaynaşmaktadır. Metopik suturenün, normal döneminde kaynaşmayarak erişkinlik döneminde de görülmesine metopizm adı verilmektedir. Metopik suture kaynaştıktan sonra frontal kemiğin glabella bölgesinde karmaşık kemikleşme sürecinin sonucunda ikincil bir suture gözlenmektedir. Bu suture metopik suture varyantı veya supranasal suture denilmektedir (Hauser & DeStefano, 1989). Doğum sonrasındaki yıllarda yüzeysel kemik tabakaları her iki taraftan medyan yönde genişleyerek önceden kapanmış metopik suturenün üzerinde birleşmektedir. Bu suture superoinferior yönde kaynaştığı için üçgen biçimini andırmakta ve tam kaynaştığı zaman tamamen kapanmaktadır. Ancak genellikle değişen büyüklükte metopik suture varyantı kalabilmektedir. Bu ikincil kemik tabakalarının kaynaşması doğumdan sonra 18 ay ile 5 yaş arasında gerçekleşmektedir. Bu suturenün kaynaşması 6. yaşın sonuna kadar gecikebilir. Birbirine geçmiş kemikli spiküllü bir yapı veya düzensiz enine oluklar gözlenebilmektedir

Zehra Özbulut ¹ 
Mehmet Denli ² 
Sezgi Gürçay ³ 
İsmail Özer ⁴ 

How to Cite This Article

Özbulut, Z., Denli, M., Gürçay, S., & Özer, İ. (2023). “Çanakkale Lapseki Roma Dönemi Bireylerinde Metopik Suture Varyantlarının Görülme Sıklığı”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2482-2487 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68788>

Arrival: 09 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Van, Türkiye

² Uzman Antropolog, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, SBE, Antropoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mezununu, Van, Türkiye

³ Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Tayfur Ata Sökmen Tıp Fakültesi, Temel Tıp Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye

⁴ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Ankara, Türkiye

(Scwable, 1901 & Rauber, 1906'dan akt. Hauser & DeStefano, 1989). Bu çalışmanın amacı 2004 yılında Çanakkale ilinde yapılan Lapseki Lahiti kurtarma kazısından çıkarılan ve Roma Dönemi'ne tarihlendirilen 14 erişkin bireydeki metopik sutur varyantının görülme sıklığının ve tiplerinin belirlenmesidir.

MATERYAL VE METOT

Çanakkale ili Lapseki ilçesinden bulunan Lapseki Lahiti'nden 2004 yılında çıkarılan 38 bireye ait kafatasından 14 erişkinin kafatası metopik sutur varyantı açısından değerlendirilmiştir. 18 çocuk ve erişkin kafatası; frontal kemiğin yokluğu veya glabella kısmının kırık olması nedeniyle çalışma dışında bırakılmıştır. 6 erişkin kafatasında ise tam sutur kaynaşmaması (metopizm) mevcut olduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. İncelenen bireylerin çıkarıldığı lahit arkeolojik verilere göre Roma Dönemi (MS 2.-3. yy)'ne tarihlendirilmiştir. Müze raporlarına göre lahitte bulunan bir yazıtta Nerva adlı bir şahsın lahiti kendisi, oğlu ve erkek kardeşi için yaptırdığı yazılmaktadır. Ayrıca, mezarın başkaları tarafından kullanılması durumunda şehir meclisine para cezası ödemesi gerektiğini belirten bir kefare yazıtı da mevcuttur. Nitekim lahit daha sonra ki süreçte defin amaçlı olarak yoğun bir şekilde kullanılmıştır. İskeletler lahit içerisine Batı-Doğu doğrultusunda yerleştirilmiştir. Yoğun şekilde kullanılmasından kaynaklı sık sık açıldığı anlaşılan lahitin içerisine sızan topraklar aşağıya doğru kazıldıkça balçık halinde bulunmuştur. Gümü yapılacağı zaman ölüyü yatıracak uygun bir yer bulunmadığı durumlarda lahitteki eski iskeletler kenarlara doğru itilerek ve yeni bir yer açılmıştır (Çanakkale Müze MüdürlüğüKazı Raporu, 2004).

Erişkin bireylerde cinsiyet belirlenirken; kemiklerin genel yapılarına bakılmış, kafatası, mandibula, pelvis ve vücut kemiklerinin morfolojisi göz önünde bulundurulmuştur (Ubelaker, 1989; WEA, 1980; Brothwell, 1981; White & Folkens, 2005; Buikstra & Ubelaker, 1997). Erişkin bireylerin yaşları belirlenirken; sutural, symphysial, dental aşınma ve uzun kemiklerin spongiosa dokusu dikkate alınmıştır. Bebek ve çocuk bireylerde yaşlandırma diş sürmesi ve uzun kemik ölçümlerine göre yapılmıştır (Ubelaker, 1989; WEA, 1980; Brothwell, 1981; Kaur & Jit, 1990; Olivier, 1969; Acsadi & Nemeskeri, 1970; Szilvassy & Kritscher, 1990; White & Folkens, 2005; Buikstra & Ubelaker, 1997). Çalışmada sadece kafatasları değerlendirilmiş olup mezar içerisindeki bireylerin genel paleodemografisini yansıtmamaktadır. Kafataslarının yaş dağılımı Powers (2012)'ye göre sınıflandırılmıştır (Powers, 2012).

Lapseki Lahiti'nden çıkarılan iskeletler, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Antropoloji Bölümü Laboratuvarında korunmaktadır ve analizler burada gerçekleştirilmiştir. Lahit içerisinden çıkan kafatasları 4 çocuk ve 34 erişkin olmak üzere toplam 38 bireye aittir. Lapseki Lahiti bireylerinin cinsiyetlere ve yaş gruplarına göre demografik dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Kafataslarında metopik sutur varyantı “çizgisel (I)”, “H”, “V”, “U” ve “zizkaz” olmak üzere 5 şekilde sınıflandırılmıştır (Hauser & DeStefano, 1989: 43-44).

Tablo 1: Lapseki Lahiti Kafataslarının Yaş Gruplarına ve Cinsiyete Göre Dağılımı (N: Kafatasına göre birey sayısı)

YAŞ GRUPLARI	N	%	KADIN		ERKEK		BELİRSİZ	
			N	%	N	%	N	%
Erken Çocukluk (1-5 yıl)	1	2,63	0	0	0	0	1	100
Geç Çocukluk (6-11yıl)	3	7,89	0	0	0	0	3	100
Genç Erişkin (18-25 yıl)	1	2,63	1	100	0	0	0	0
Erken Orta Erişkin (26-35 yıl)	14	36,85	4	28,57	10	71,43	0	0
Geç Orta Erişkin (36-45 yıl)	16	42,11	3	18,75	13	81,25	0	0
İleri Erişkin (46 ≤)	3	7,89	0	0	3	100	0	0
TOPLAM	38	100	8	21,05	26	68,42	4	10,53

BULGULAR

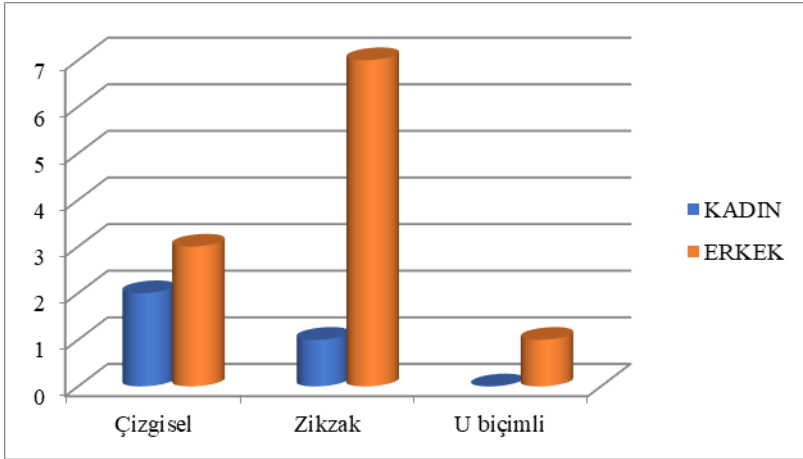
Lapseki Lahiti'nden çıkarılan 38 çocuk ve erişkin kafatasından 18 (%47,37) kafatasında frontal kemiğin yokluğu veya kırık olmasından dolayı varyanta bakılamamıştır. 6 erişkin (%15,79) kafatasında tam metopik sutur kaynaşmaması (metopizm) tespit edilmiş ve bu bireylerde metopik sutur varyantı değerlendirilmemiştir. Geriye kalan 14 (%36,84) erişkinine ait kafatası metopik sutur varyantı açısından incelenmiştir ve erişkin bireylerin metopik sutur varyantı dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Lapseki Lahiti Erişkin Bireylerindeki Metopik Sutur Varyantı Dağılımı (B: Bakılan erişkin kafatası sayısı, G: Gözlenen metopik sutur varyant sayısı)

YAŞ GRUPLARI	B	G	KADIN (G)			ERKEK (G)		
			Çizgisel	Zizkaz	U biçimli	Çizgisel	Zizkaz	U biçimli
Genç Erişkin (18-25 yıl)	1	1	1	0	0	0	0	0
Erken Orta Erişkin (26-35 yıl)	14	6	1	0	0	2	2	1
Geç Orta Erişkin (36-45 yıl)	16	6	0	1	0	1	4	0
İleri Erişkin (46 ≤)	3	1	0	0	0	0	1	0
TOPLAM	34	14	2	1	0	3	7	1

Lapseki Lahiti'nden çıkarılan kafataslarında “çizgisel”, “zizkaz” ve “U” biçimli metopik sutur varyantları gözlenmiştir (Grafik 1). Kadın kafataslarının 2'sinde “çizgisel (I)” ve 1'inde “zizkaz” biçimli metopik sutur varyantı gözlenirken (Resim 1 ve 2), erkek kafataslarının 3'ünde “çizgisel (I)”, 7'sinde “zizkaz” ve 1'inde “U” biçimli

metopik sutur varyantı gözlenmiştir (Resim 3, 4 ve 5). Kadın bireylerde “U” biçimli metopik sutur varyantı gözlenmemiştir. Lapseki Lahiti’nden çıkarılan erkek kafataslarında zikzak biçimli metopiksutur varyantı kadın bireylerden daha baskın olarak tespit edilmiştir. Lapseki toplumunda glabella bölgesi mevcut olup varyant gözlenmeyen kafatası bulunmamaktadır.



Grafik 1: Cinsiyete Göre Metopik Suture Varyantlarının Dağılımı



Resim 1: Kadın (K3) kafatasına ait çizgisel biçimli sutur varyantı



Resim 2: Kadın (K27) kafatasına ait zikzak biçimli metopik sutur varyantı



Resim 3: Erkek (K6) kafatasına ait çizgisel biçimli sutur varyantı



Resim 4: Erkek (K16) kafatasına ait zikzak biçimli metopik sutur varyantı



Resim 5: Erkek (K33) kafatasına ait U biçimli metopik sutur varyantı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lapseki Lahiti kafataslarında metopik sutur varyantı 11 erkek ve 3 kadın kafatasında tespit edilmiştir. Kafataslarında en çok “zikzak” biçimli ve ikincil olarak “çizgisel” biçimli metopik sutur varyantı gözlenirken, hem “zikzak” biçimli metopik sutur varyantı, hem de “çizgisel” varyant en çok erkek kafataslarında gözlenmiştir. Bunun nedeni mezar içerisindeki erkek kafataslarının kadınlarınkinden daha çok sayıda ve daha sağlam olarak bulunmasıdır. Lapseki kafataslarında görülen “zikzak” ve “çizgisel” varyant toplumun bu varyantların yoğun olarak görüldüğü Asya ve Avrupa’lı toplumlardan köken almış olabileceğini düşündürmektedir. Ancak birey sayısının azlığı detaylı bir değerlendirme yapmayı şimdilik güçleştirmektedir. Kafataslarındaki diğer epigenetik karakterlerin de değerlendirilmesi sonrasında daha sağlıklı yorumlar yapılabilecektir.

Eski Anadolu toplumlarında metopik sutur varyantı ile ilgili benzer bir çalışma Van Kalesi Höyüğü (17.-19.yy) toplumunda yapılmıştır (Denli, 2022; Denli, Özbulut & Gürçay, 2022). Lapseki ve Van Kalesi Höyüğü toplumu kafataslarında “zikzak” biçimli varyant benzer şekilde en yüksek oranda bulunmuştur. Yine her iki toplumda da çizgisel biçimli varyant ikinci sıradadır. Van Kalesi Höyüğü toplumunda da Lapseki kafataslarında da “U” biçimli metopik sutur varyantı sadece 1 erkek kafatasında gözlenmiştir. Cinsiyetlere göre metopik sutur varyantının dağılımına baktığımızda; Lapseki ve Van Kalesi Höyüğü toplumlarındaki erkek kafataslarında “zikzak” biçimli metopik sutur varyantı kadın bireylerden daha yüksektir. “Çizgisel” biçimli metopik sutur varyantı Van Kalesi Höyüğü toplumundaki kadın bireylerde erkek bireylerden daha fazla gözlenirken Lapseki kadın bireylerinde erkek bireylerden daha az gözlenmiştir. Van Kalesi Höyüğü toplumundaki bireylerde “V”, “Y” ve “II” biçimli metopik sutur varyantı tipleri belirlenmiştir (Denli, 2022: 90-91; Denli, Özbulut & Gürçay, 2022).

Modern ve antik dönemlerde yaşamış bireyler üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda; Anadolu’da Karatay Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Anatomi Anabilim Dalı iskelet koleksiyonlarında bulunan toplam 240 kafatasından 204’ü metopik sutur varyantı açısından incelenmiştir. 204 bireyde en fazla “I” biçimli (%58,4) metopik sutur varyantı gözlenirken çalışmada cinsiyet dağılımı verilmemiştir (Akın Saygın vd., 2019). Brezilya toplumundaki 71 bireyden 16 (%69,57)’sında (Castilho et al., 2006), Nijerya toplumundaki 206 bireyden 50 (%24,27)’sinde (Ajmani et al., 1983), Hindistan toplumundaki 1276 bireyden 295 (%23,12)’inde (Agarwal et al., 1979) en fazla “I” biçimli metopik sutur varyantı gözlenmiştir. Hindistan’da yapılan bir diğer çalışmada ise 80 bireyden 15 (%18,75)’inde “çizgisel” biçimli varyant tespit edilmiştir (Chakravarthi & Venumadhav, 2012). Lapseki Lahiti kafataslarında “I” biçimli metopik sutur varyantı %35,72 oranında hesaplanmıştır ve bu oran diğer popülasyonların değerlerinin ortalamalarına yakındır. Tayland toplumundaki 300 bireyden 164 (%54,7)’ünde (Duangto et al., 2014), Orta Çağ İngiltere toplumundaki 344 bireyden 54 (%46,5)’ünde (Burrell et al., 2016) ve yine Orta Çağ İngiltere toplumundaki 481 bireyden 84 (%47,7)’ünde (Burrell et al., 2017) Lapseki bulgularına benzer şekilde zikzak biçimli metopiksutur varyantı en yüksek sıklıkta (%57,14) gözlenmiştir (Tablo 3). Hindistan toplumunda 80 bireyin 8 (%10)’ünde (Chakravarthi & Venumadhav, 2012), Tayland toplumunda 300 bireyin 5 (%1,7)’inde, İngiltere Orta Çağ toplumunun 344 bireyinin 20 (%17,6)’sinde (Burell et al., 2016), İngiltere Ortaçağ toplumunda 481’in bireyin 26 (14,8)’sında (Burell et al., 2017) ve Hindistan toplumunda 1276 bireyinin 67 (%5,25)’sinde (Agarwal et al., 1979) “U” varyantı tespit edilmiştir. Lapseki kafataslarında bu oran %7,14 ile Hindistan toplumlarına yakındır.

Tablo 3: Modern ve Antik Bireylerde Metopik Suture Varyantı Sıklığı (N: İncelenen kafatası sayıları)

Yapılan Çalışmalar	N	Zikzak		Çizgisel		U Biçimli	
		N	%	N	%	N	%
Modern Anadolu (Akın Saygın et al., 2019)	204	-	-	-	58,4	-	9,9
Modern Brezilya (Castilho et al., 2006)	71	-	-	16	69,57	-	-
Modern Nijerya (Ajmani et al., 1983)	206	1	0,49	50	24,27	-	-
Modern Hindistan (Agarwal et al., 1979)	1276	-	-	295	23,12	67	5,25
Modern Tayland (Duangto et al., 2014)	300	164	54,7	24	8	5	1,7
Modern Nepal (Maskey et al., 2020)	121	-	-	8	6,61	-	-
İngiltere (Orta Çağ) (Burrell et al., 2016)	344	53	46,5	18	15,8	20	17,6
İngiltere (Orta Çağ) (Burrell et al. 2017)	481	84	47,7	30	17,6	26	14,8
Modern Hindistan (Chakravarthi & Venumadhav, 2012)	80	-	-	15	18,75	8	10
Van Kalesi Höyüğü (17. yy-19.yy) (Denli, 2022a)	139	33	50,77	24	36,92	1	1,54
Lapseki Lahiti (Roma Dönemi)	14	8	57,14	5	35,72	1	7,14

Sonuç olarak; zikzak ve çizgisel biçimli metopik suture varyantı günümüz toplumları üzerinde yapılan çalışmalarda Asya ve Avrupa bireylerinde de en çok gözlenen özelliştir. Bu açıdan bakıldığında Lapseki bireylerinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ancak, Eski Anadolu toplumları üzerinde metopik suture varyantları hakkında yapılan çalışmalar oldukça azdır ve çalışmalar arttıkça toplumlar arası ilişkiler daha net ortaya konulabilecektir.

TEŞEKKÜR

Materyali çalışmamıza izin veren Çanakkale Müze Müdürlüğüne teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Acsadi, G.Y. & Nemeskeri, J. (1970). *History of Human Life Span and Mortality*. Academia Kiado Press. Budapeşte.
- Agarwal, S.K., Malhotra, V.K. & Tewari, S.P. (1979). Incidence of the Metopic Suture in a Adult Indian Crania. *Acta Anatomica*. 105: 469-474.
- Akın Saygın, D., Babacan, S., Türkoğlu, F.N., Aydın Kabakçı, A.D. & Alpa, Ş. (2019). Metopic Suture: An Anatomic Study in Anatolian Dry Skulls. 2. *Uluslararası Tıp ve Sağlık Bilimleri Araştırmalar Kongresi Özet Kitapçığı*. 1-3 Kasım 2019. UTSAK. Şanlıurfa. 122-123.
- Ajmani, M.L., Mittal, R.K. & Jain, S.P. (1983). Incidence of the metopic suture in adult Nigerian skulls. *Journal of Anatomy*. 137(1): 177-183.
- Brothwell, D.R. (1981). *Digging up Bones-The Excavation, Sreatment and Study of Human Skeletal Remains*. Oxford University Press. London.
- Buikstra, J.E. & Ubelaker, D.H. (1997). *Standarts for Data Collection from Human Skeletal Remains*, Arkansas Archaeological Survey Research Series 44. (3th edition). Fayetteville. Arkansas.
- Burrell, C.L., Emery, M.M., Gonzalez, S. & Irish, J.D. (2016). Incidence and Variance of the Metopic Suture. *18th Annual Conference British Association for Biological Anthropology and Osteoarchaeology*. 9th-11th September 2016. BABAO. University of Kent. UK.
- Burrell, C.L., Gonzalez, S. & Irish, J.D. (2017). The Incidence and Variance of Metopism in Three Medieval British Populations. *American Association of Physical Anthropologists*. April 19-22, 2017. AAPA. New Orleans.
- Castilho, M.A.S., Oda, J.Y. & Sant'Ana, D.M.G. (2006). Metopism in Adult Skulls from Southern Brazil. *International Journal of Morphology*. 24(1): 61-66.
- Chakravarthi, K.K. & Venumadhav, N. (2012). Morphological study of Metopic suture in adult South Indian skulls. *Int J Med Health Sci*. 1 (2): 23-28.
- Çanakkale Müzesi, *Çanakkale Lapseki Lahiti 2004 Yılı Kurtarma Kazısı Raporu*. Çanakkale Müzesi Müdürlüğü.
- Denli, M. (2022). *Van Kalesi Höyüğü Toplumunda Gözlenen Metopik Suture Örneklerinin Paleoantropolojik Açıdan İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Denli, M.; Özbulut, Z. & Gürçay, S. (2022). Van Kalesi Höyüğü Toplum Bireylerinde Metopik Suture Varyantlarının Görülme Sıklığı. *4th International Conference on Medical & Health Sciences*. 19-20 Mart 2022. ISPEC. Burdur.
- Duangto, P. Mahiphot, J. Chompoopheun, H. & Mahakkanukrauh, P. (2014). Sex Determination from Metopic Suture and Supraorbital Ridge in Thai Population. *Chiang Mai Medical Journal*. 53(4):181-186.
- Goyal, S. (2021). *Neuroradiology: A Case-Based Guide*. CRC Press. Boca Raton. USA.

- Hauser, G. & De Stefano, G.F. (1989). *Epigenetic Variants of the Human Skull*. E. Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung. Stuttgart. Germany.
- Kaur, H. & Jit, I. (1990). Age Estimation from Cortical Index of the Human Clavicle in Northwest Indians. *American Journal of Physical Anthropology*. 83: 397-305.
- Olivier, G. (1969). *Practical Anthropology*. Charles C. Thomas Publisher. USA.
- Pindrik, J., Molenda, J., Uribe-Cardenas, R., Dorafshar, A.H. & Ahn, E.S. (2016). Normative Ranges of Anthropometric Cranial Indices and Metopic Suture Closure During Infancy. *Journal of Neurosurg Pediatric*. 18: 667-673.
- Powers, N. (2012). *Human Osteology Method Statement*. Museum of London. London.
- Szilvassy, J. & Kritscher, H. (1990). Estimation of chronological age in man based on the spongy structure of long bones. *AnthropAnz*. 48: 289-295.
- Ubelaker, D.H. (1989). *Human Skeletal Remains-Excavation, Analysis, Interpretation*. (2th edition). Manuals on Archeology-2. Taraxacum. Washington.
- White, T.D. & Folkens, P.A. (2005). *The Human Bone Manual*. Elsevier Academic Press. USA.
- Workshop of European Antropologists. (1980). Recommendation for Age and Sex Diagnoses of Skeleton. *Journal of Human Evolution*. 9: 517-535.

Okul Müdürlerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri

School Principals' Views on Strategic Planning

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma metodolojilerinde sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme biçimlerinden biri olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Araştırma 11 katılımcı ile yürütülmüştür. 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Veri toplama teknolojileri kullanılarak toplanan bilgiler betimsel analiz ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz metodolojileri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcılar stratejik planlamanın değişimi gözlemlemeyi kolaylaştırarak, fayda ve sakıncaları tartmayı ve o yönde ilerlemeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Stratejik planlama mevcut durumu değerlendirerek önlem almak ve kaynakları en iyi şekilde kullanmak için avantajlıdır, bu yüzden hayati önem taşır. Katılımcılar, stratejik planlama sırasında en sık karşılaştıkları sorunların personel direnci, değişim ve büyümeye karşı direnç, kâğıt üzerindeki karmaşık iş ve süreçlerin fazlalığı, diğer okulların planlarının taklit edilmesi ve paydaş katılımının yetersizliği olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Plan, Stratejik Planlama, Okul, Eğitim

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the views of school principals on strategic planning. In this study, phenomenology design, which is a qualitative research technique, was used. Criterion sampling methodology, which is one of the purposeful sampling types frequently used in qualitative research methodologies, was used in the study. The study was conducted with 11 participants. Data were collected through semi-structured interview questions consisting of 4 open-ended questions. The information collected using data collection technologies was analyzed using descriptive analysis and interpretative phenomenological analysis methodologies. According to the results obtained from the research, the participants stated that strategic planning facilitates observing change, weighing the benefits and drawbacks and moving in that direction. Strategic planning is advantageous for assessing the current situation, taking measures and making the best use of resources, which is why it is vital. Participants reported that the most common problems they encountered during strategic planning were staff resistance, resistance to change and growth, too many complex tasks and processes on paper, imitation of other schools' plans, and lack of stakeholder involvement.

Keywords: Plan, Strategic Planning, School, Education

GİRİŞ

En geniş anlamıyla bir seçim, bir plandır. Planlar, gerçekleştirilmesi düşünülen bir görev ya da faaliyetin nasıl ve nerede istenilen sonuca ulaşacağını gösteren araçlardır (Ülgen ve Mirze, 2004). Planlama, hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için alternatif stratejileri değerlendirme sürecidir (Eren, 1987). Planlamanın amacı, hedefe ulaşmak için kullanılması gereken alternatifleri değerlendirmek ve sonuç olarak en faydalı olanı seçmektir (Mintzberg, 1994). Planlama, plan tarafından belirlenen hedefe hazır olmayı içerir. Planlama, eldeki kaynakların mümkün olan en iyi şekilde kullanılmasını sağlayan bir yöntemdir. Planlama aşamasında gerekli kaynakların mevcudiyeti değerlendirilir ve ardından söz konusu kaynakları kullanmak için bir program oluşturulur. Planlama tarafsız ve kapsamlı bir bakış açısı gerektirir (Özer & Bozkurt, 2017). Gelecek planlaması hedefler, faaliyetler, seçenekler ve harcamalar gibi unsurları içerir (Ergen, 2013).

Strateji fikriyle ilişkili potansiyel olarak iki yorum vardır. Bunlardan ilki, Latince "çizgi, yol" anlamına gelen "stratum" kelimesine atıfta bulunmaktadır. İkincisi ise eski Yunan generali Strategos'un ismine karşılık gelir ve generalin uzmanlığını ve profesyonel niteliklerini yansıtır (Eren, 1987). Bu fikir ilk olarak M.Ö. 500 yıllarında yazılı olarak ortaya çıkmıştır. Strateji fikri ilk olarak Sun Tzu'nun Çin'de yazdığı "Savaş Sanatı" adlı kitabında ortaya atılmıştır. Osmanlı döneminde yazılan "Sevkiülceys" romanı da strateji fikrine atıfta bulunur. "Askeri güç" teriminin kullanıldığı açıktır. Bu ifade, siyasi bir hedefi ilerletmek için askeri güç kullanma sanatına atıfta bulunmaktadır (Ünalı, 2007:34). "Strateji" teriminin hem askeri hem de siyasi alanda çok uzun zamandır kullanılan eski bir terim olduğu açıktır. Örgütler için stratejinin tanımı, uygulama alanı zaman içinde genişledikçe literatürde yerleşmiştir. Yıldırım Becerikli (2000) örgütsel açıdan stratejiyi, örgütün misyonunu tanıtmaya, iç ve dış güçlerle birlikte örgüt için bir vizyon geliştirme, hedeflere yönelik kararlar alma ve bu kararları strateji olarak uygulamaya koyma süreci olarak tanımlamaktadır. Plan bir stratejidir. Mevcut durumdan bir hareket tarzı, bir yön, bir rehber ve gelecekteki bir eylemi sağlar. İşletmeler geçmiş davranışlarını analiz ederek geleceğe yönelik planlarını bu şekilde yaparlar (Mintzberg,

Erkan Çöp ¹ 
Cemil Eker ² 
Yasin Yetim ³ 
Şeref Gül ⁴ 

How to Cite This Article

Çöp, E., Eker, C., Yetim, Y., & Gül, Ş. (2023). "Okul Müdürlerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2488-2491 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68852>

Arrival: 13 February 2023
Published: 28 March 2023

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

Ahlstrand ve Lampel, 1998). Kuruluşlar strateji yoluyla kaynaklar, yetkinlikler ve yeni olanaklar açısından rekabet avantajı elde edebilirler. Hem iç dinamiklerin hem de dış çevrenin örgütsel taktikler üzerinde etkisi vardır. Bu bağlamda, tüm paydaşların planlar üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir (Johnson, Scholes ve Whittington, 2005). Yönetimi tanımlamaya çalışırken evrensel bir tanım fikri ortaya çıkıyor. İnsanlar yönetimin birincil odak noktasıdır. İnsanların farklı durumlarda nerede ve ne zaman hareket edebileceklerini tahmin etmek zordur. Diğer insanlarla sürekli etkileşim ve iletişim halindedirler. Organizasyon boyunca insan bileşeni bir insan kaynağı olarak işlev görür. Güçlü'ye (2003) göre yönetim, insan kaynaklarını diğer kaynaklarla doğru bir şekilde eşleştirerek örgütsel amaçları gerçekleştirme sürecidir.

Stratejik planlar, metodik faaliyet ve disiplin gerektiren bir yapıya sahiptir. Karar alma sürecine tüm tarafları dahil ettikleri için demokratik bir yapıya sahip olarak nitelendirilebilirler. Stratejik planlar, bütçe ve insan kaynaklarının planlanmasını ve zamana bağlı değişimlere hazırlanılmasını mümkün kılar (Bayar, 2019). Stratejik yönetim fikrinin destekleyici bileşenlerinden biri de stratejik planlamadır. Stratejik planlama bu yaklaşımın ilk aşamasıdır, ancak stratejik yönetim terimi daha kapsamlı bir modeli ifade etmektedir. Stratejik yönetim modeli, stratejik planların oluşturulmasını, kaynak yönetiminin sağlanmasını, örgüt üyelerinin motivasyonunu, hedef odaklı planların yürütülmesini, uygulama süreçlerinin gözetimini ve sonuçların değerlendirilmesini içerir. Stratejik yönetim sürecinin ilk aşaması olan stratejik planlama, sıkı bir düzen, yol gösterici yargılar yaratma çabası ve bir şirketin ne yaptığını ve bunu neden yaptığını gösteren bir dizi faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Bryson, 2004). Stratejik planlama metodiktir. Prosedür veri tabanlı ve sistematiktir. Planlamacıların önceki deneyimlere bakmasına, önyargılı kavramlara meydan okumasına, mevcut durum hakkında yeni bilgiler edinmesine ve özümsemesine ve kuruluşun gelecekteki ortamını tahmin etmesine dayanır. Stratejik plan aynı zamanda hedeflerin ve vizyonun nasıl birleştirildiğini ve bütünleştirildiğini de gösterir (Allison ve Kaye, 2005).

Stratejik planlamanın kapsamı geniştir. Geleneksel planlamanın aksine hedeflere, değerlere ve önceliklere daha fazla vurgu yapar. Strateji planlaması sırasında öncelikle temel kurumsal konular ele alınır. Paydaşlar sürece dahil edilir ve çevre göz önünde bulundurulur. Üst yönetimin planlama üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bağlılığı artırmak için planlama önemli konulara, girişimlere ve uygulamaya odaklanır. Dolayısıyla, stratejik planlama ile stratejik yönetim arasında bir bağlantı vardır (Johnsen, 2016). Stratejik planlama ve stratejik yönetimin tarihsel geçmişi incelendiğinde, bu iki fikrin birbiriyle bağlantılı olması, sektörlerin bunları benzer zamanlarda kullanmaya başladığını göstermektedir.

Blackerby'e (1994) göre kökleri askeri literatüre dayanan stratejik planlama ilk olarak 1920'lerde Harvard Business School'da geliştirilmiş ve özel sektörde kullanılmıştır. Yönetim ve pazarlama konuları 1950'lerde stratejik planlama tarafından incelenmeye başlanmış ve kamu kurumları arasında popüler bir yönetim aracı haline gelmeden önce 1980'lerin ortalarına kadar özel sektörde kullanılmıştır. Bu zamandan sonra, kar amacı gütmeyen kuruluşlar için stratejik planlama yoluyla nasıl ilerleyeceklerine karar vermek artık çok önemlidir. Stratejik planlama ve stratejik yönetim fikirleri 1980'li yıllar boyunca Türk kamu yönetiminde yer edinmeye başlamıştır. Bu dönemde, geleneksel yöntemin yerine yeni yönetim modelleri ortaya çıkmaya başladı. İzlenebilir ve değerlendirilebilir bir çerçeveye sahip olan stratejik planlama, küreselleşmenin etkileri ve Avrupa Birliği'ne uyum süreci nedeniyle 2000'li yıllarda gündeme gelmiştir. Ulusun ekonomisine düzen getirmek ve kamu kaynaklarının harcanmasını dengelemek için kamu alanında stratejik planlama yapmak hayati hale gelmiştir (Yıldırım & Tahtaloğlu, 2016).

Kâr amacı gütmeyen, devlet ve özel sektör kuruluşları için geçerli olan stratejik planlama çalışmaları sayesinde kurumlar varlıklarını uzun süre devam ettirebilmektedir. Bu da tüm sektörler için geçerli olduğunu iddia etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Teknolojinin hızla hayatın her alanını ele geçirdiği ve varlığını kabul ettirdiği toplumumuzda geleceğe yönelik planlama yapmak kolaylaştı, ancak bu gelişmelerin kapsamını tam olarak tahmin etmek mümkün olmadığı için de zorlaştı. Yapay zeka, insanların hayatında planlayıcı olarak işlevini güçlendirdi ve öngörülebilirlik sunarak geleceği planlamayı kolaylaştırdı. Yine de bu durum bir ikilem yaratmaktadır. Bu ikilem, teknolojinin yakın gelecekte hızla ilerlemesinden kaynaklanıyor. Teknolojinin kendisinin bu hızlı gelişime ayak uyduramama ihtimali var. Yakın geleceğin bu çıkmaz ışığında gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi gerekiyor. Günümüz ortamında planlar hassas ve uzman emeği gerektirmektedir. Bu planların önemi, beş yıllık bir zaman dilimini kapsayan ve mecazi anlamda geleceği şekillendiren stratejik planlar olmasıyla daha da artmaktadır. Zamanın giderek daha önemli hale geldiği toplumumuzda, planlı yaşam tarzları varoluşun tüm unsurlarında yer almalıdır. Bu planlı varoluş gerekliliği, aile yaşamı, genel ekonomi, küçük devlet kurumları ve büyük uluslar da dahil olmak üzere yaşamın tüm alanlarına uygulanabilir. Planlı yaşam artık verili, kaçınılmaz bir gerçektir. Çağdaş medeniyetler seviyesine çıkabilmek için ülke yönetimlerinin şu anda karşı karşıya olduğumuz bu gerçeği fark etmeleri ve önceliklendirmeleri gerekmektedir. Bu küresel gelişmişlik düzeyine ulaşmak için stratejik planlamanın uluslar arasında işi yürütmek için kullanıldığını görüyoruz.

Eğitim kurumları, belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesi amaçlanan hedeflere ulaşmak için planlar oluşturur. Bu planlar yönetim ve denetim planlaması, öğretim planlaması ve eğitim planlaması olarak gerçekleştirilir.

Eğitim kurumunun iç prosedürü öğretim planlaması olarak adlandırılır. Eğitim planlanırken eğitimi alacakların özellikleri ve hedefleri belirlenir, mali politikalar dikkate alınarak harcanacak bütçe oluşturulur. Sonuç olarak geleceğe yönelik kararlar alınır (Ergen, 2013). Ülkelerin istihdam hedefleri ve ekonomik kalkınma stratejileri, bu uluslarda yürürlükte olan mevcut eğitim politikalarının yanı sıra eğitim sistemleriyle de bağlantılıdır. Bilim, teknoloji ve ekonomi de dahil olmak üzere tüm alanlardaki gelişme, eğitilmiş insan nüfusundaki artışın bir sonucu olarak milli geliri doğrudan etkilemektedir (Karatepe, Kapuszolu, 2018). Bu bağlamda, eğitimi stratejik yeteneklerle yönetmek, organize etmek ve her türlü büyüme ya da değişime hazır olmak büyük önem taşımaktadır. Rutherford (2007), eğitimde stratejik planlamanın gerekliliğini vurgulamak için "öğrenmeye niyetli olanlar planlamayı öğrenmelidir" demiştir. Eğitim kurumları sürekli değişen bir dünyada değişim talebini hissetmeye devam etmektedir. Bazı uzmanlara göre, ancak eğitimciler stratejik planlamaya olumlu bakarsa değişim süreci sorunsuz ve etkili bir şekilde sisteme adapte edilebilir. Okullar ulusal refah ve kalkınmanın temel taşıdır. Dolayısıyla stratejik planlamanın değişen koşullara hazır olma, çevre koşullarına uyum sağlama, beklenti ve talepleri karşılama gibi özellikleri okullar için hayati önem taşımaktadır. Sonuç olarak, eğitim kurumları stratejik planlama ve yönetim fikirlerini anlamaktan büyük fayda sağlayabilir (Çalık, 2003). Eğitime yapılan yatırımlar sınırlı bir bakış açısıyla harcama olarak görünse de, geniş bir perspektiften bakıldığında ulusun büyümesine ve ilerlemesine katkıda bulunur. Eğitim, kısa ve uzun vadede hem bireysel hem de toplumsal ödüller sunan bir sistemdir. Eğitim hizmetlerinden yararlananların işgücüne katılmalarıyla birlikte üretime ve ulusal büyümeye katkıda bulunacak olmalarından bireyler ve uluslar maddi olarak kazançlı çıkacaktır (Gölpek, 2012). Eğitim kurumları için stratejik planlama yöntemlerinin amacı, her şeyden önce mevcut sınırlı kaynakları tespit etmek ve bunları paydaş hizmetinde mümkün olduğunca etkin kullanmaktır. Okulların dış etkileri ve toplumsal normları göz ardı etmesi beklenemez. İdari planlamaları bu açıdan diğer kuruluşların planlamalarından farklıdır. Eğitim planlaması, geleceğe yönelik amaç, hedef ve stratejiler oluşturmanın yanı sıra çevresel değişim ve gelişmelere hazır olmak için yapılır (Çekiç ve Dilber, 2020).

Stratejik planlama süreci beş yıl sürer. Yani bir işletme gelecek beş yılı göz önünde bulundurarak stratejisine, hedeflerine ve bütçesine uygun olarak gelecek beş yılın planlarını yapar. Bu planları kamu kurumları ışığında ele aldığımızda ve bir zincirin halkaları gibi uç uca eklediğimizde bir ulusun stratejik planı gerçek anlamda kendini gösterir. Bu kurum, ülkenin temel dinamiklerini temsil eden bir okul ise planlama çok daha önemli hale geliyor. İl milli eğitim müdürlükleri stratejik planları doğrultusunda eğitim hedeflerini belirler ve bu hedefler ülkenin yetiştireceği parlak beyinler aracılığıyla tüm geleceğimizi etkiler. Bu bakımdan araştırma önemlidir. İyi geliştirilmiş bir stratejik stratejinin etkili olmama ihtimali de vardır. Bu durumda, il milli eğitim müdürlüklerinin planlarını nasıl oluşturdukları, gerekli düzeyde oluşturulup oluşturulmadıkları, istenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı kaygılarını dikkate almak daha da önemlidir. Bu bilgiler kapsamında çalışmanın amacı okul müdürlerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Katılımcıların stratejik planlamadan haberdar olup olmamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Katılımcıların stratejik planlamayı nereden duyduklarına yönelik görüşleri nasıldır?

Katılımcıların stratejik planlama yapmanın önemine dair görüşleri nasıldır?

Katılımcıların stratejik planlama yaparken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Hayatta yaşadığımız olaylar, tutumlar, zevkler, düşünceler ve deneyimler olgu olarak sınıflandırılabilir. Bu olayların farkında olmamıza rağmen, onları tam olarak anlamamız mümkün değildir. Bize yabancı olmayan ancak tam olarak anlayamadığımız bu oluşumları incelemeye çalışan çalışmalar için fenomenoloji kabul edilebilir bir araştırma metodolojisidir (Yıldırım & Şimşek, 2020). Fenomenolojik araştırmada veri kaynakları, incelenen fenomen hakkında ilk elden bilgi sahibi olan ve bunu yansıtabilen ve tanımlayabilen kişiler ve gruplardır (Baker vd., 1992). Görüşme yöntemi, fenomenolojik araştırmada kullanılan birincil veri toplama stratejisidir. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısı asgari düzeyde tutulmalıdır. Bu nedenle, katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Fenomenoloji, insan deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak olguların altında yatan temel ilkeleri anlamaya ve olgular arasındaki ortaklıkları tespit etmeye çalışır. Bu yaklaşım, olguları anlamak için bireysel deneyimlerden yararlanır (Gürbüz ve Şahin, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışmada, nitel araştırma metodolojilerinde sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme biçimlerinden biri olan ölçüt örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede temel bilgileri en iyi verebilecek kişiler örnekleme için seçilebilir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının evreni en doğru şekilde yansıttığını düşündüğü bileşenleri seçmesiyle

oluşturulur (Yıldız, 2017). Öğretmenlerin çalışmanın kriterlerini karşılayabilmeleri için en az üç yıl çalışmış olmaları gerekmektedir. Tablo 1’de araştırmaya katılanların demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	37	17	Lisans
K2	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	36	13	Lisans
K3	Kadın	Okulöncesi Öğretmenliği	44	23	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	50	28	Yüksek Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	52	28	Lisans
K6	Kadın	Bilgisayar Öğretmenliği	39	18	Lisans
K7	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	40	18	Yüksek Lisans
K8	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	33	12	Lisans
K9	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	44	18	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	53	27	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	39	16	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	54	33	Yüksek Lisans
K13	Erkek	Arapça Öğretmenliği	27	3	Lisans
K14	Kadın	Okulöncesi Öğretmenliği	41	16	Yüksek Lisans
K15	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	39	14	Lisans

Araştırmaya katılanların demografik değişkenleri değerlendirildiğinde 15 katılımcıdan 11 katılımcının erkek, 4 katılımcının kadın olduğu, branşlarına göre 8 sınıf öğretmenliği, 3 Türkçe öğretmenliği, 2 okulöncesi öğretmenliği, 1 Arapça ve 1 Bilgisayar öğretmenliği olduğu, yaşlarının 27 ile 53 arasında değiştiği, kıdem olarak en az 3 yıllık en fazla 28 yıllık kıdeme sahip oldukları, 9 katılımcının Lisans, 6 katılımcının Yüksek Lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim araştırmalarında görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmaktadır. Bu araştırmada kişilerin deneyimleri araştırılarak olgunun gerçekliği ortaya koyulmaya çalışıldığı için yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmede sorulan soruların belirlenmesinden önce kaynaklar taranmış çalışmalar ve araştırmaların incelenmiştir. Sonuç olarak 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların izni ve onayı ile tüm görüşmeler kayda alınmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler ve kayıtlar bazen bazı katılımcılar için durdurulmuş ve aradan sonra devam etmiştir. Görüşmeler bittiğinde ses kayıtları yazıya dökülmüş ve her görüşmeci için ayrı bir.docx dosyası kaydedilmiştir. Veri toplama teknolojileri kullanılarak toplanan bilgiler betimsel analiz ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz metodolojileri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler konu başlıklarına göre kategorize edildikten sonra içerik analizi yapılmıştır. Araştırma süreci boyunca toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımında araştırmacının önceden belirlediği temalar kullanılarak değerlendirilmiş ve sunulmuştur. Betimsel analiz olarak adlandırılan nitel veri analizi tekniği, katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılanmasına olanak tanır.

Sayısal verilerin kapsamlı bir şekilde doğrulanması ve bulguların belgelendirilmesiyle nicel araştırmalar meşru ve güvenilir hale getirilebilir. Nicel araştırmalarda sayısal veriler kullanılırken nitel araştırmalarda böyle bir durum söz konusu olmadığından, nitel araştırmaların yapısına uygun geçerlilik ve güvenilirlik teknikleri oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, olguları nesnel bir şekilde gözleme ve sonuçları nesnel bir şekilde sunma kapasitesini ifade eder. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık kelimesi kullanılmaktadır (Başkale, 2016). Katılımcı formları geliştirilirken ve veri analizi yapılırken, bu nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için eğitim bilimleri uzmanlarından yararlanılmıştır. Katılımcı doğrulaması, sonuçların iç geçerliliğini garanti altına almak için verilerin transkripsiyonu sırasında ve sonrasında yaygın olarak kullanılmıştır. Benzer kelimeler ve fikirler kategorize edilmiş ve bu araştırmada ana konunun alt temaları olarak sunulmuştur. Ana konu ve destekleyici temalar, analitik sürecin ardından tutarlılık ve mantıksal bütünlük açısından doğrulanmıştır. Betimsel analiz yaklaşımının mantığına göre, çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla katılımcı görüşleri doğrudan alıntılanarak araştırmaya dahil edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Okulda stratejik planlama üzerine yapılan araştırmaları biliyor musunuz? açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okulda Yapılan Stratejik Planlamalar Hakkındaki Düşüncelere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Stratejik Planlamaya Ait Düşünceler	Belirsizlik	5
	Analiz	4
	Güncelleme	4
	Esneklik	3

Tablo 2 incelendiğinde okulda yapılan stratejik planlamalar hakkındaki düşüncelere ilişkin olarak “Stratejik planlamaya ait düşünceler” teması altında “belirsizlik”, “analiz”, “güncelleme”, “esneklik” olarak 4 kod şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar okulda yapılan stratejik planlamalar hakkındaki düşüncelere ilişkin olarak karmaşıklık ve belirsizlikten kurtaran planların stratejik plan olarak değerlendirildiği, stratejik planlama ile pek çok eğitim kriterinin analiz edilebileceği ve böylece verimin artacağı, planların esnek ve koşullara uyulanabilir olması gerektiği, stratejik planların 5 yılda bir yapıldığı ancak güncelleme konusunda sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlardan oluşan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim kurumları değişim sürecinde karmaşadan ve belirsizlikten, planlı bir değişim uygulaması olarak stratejik yönetim ve stratejik yönetim sürecinin bir ögesi olarak stratejik planlama, eğitim kurumlarının belirsizlik ortamında etkinliği ve etkililiğini sürdürmesini yardımcı olan bir araçtır. Bu noktada eğitim kurumlarının verimliliği artırmak amacıyla stratejik planlama üzerine de sürekliliği araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütülmektedir. Bu çalışmalar görüşme anket çalışmaları, bilimsel dergiler yazıları, sahata rama çalışmaları şeklinde devam etmektedir” (K2)

“Okulun geçmişi, eski deneyimleri ve mevcut durumu araştırılır. Çevre analizi yapılarak, okulun çevresi, veli ve öğrenci profili ortaya konulur. Okulun güçlü ve zayıf yönleri araştırılır. Okulda geliştirilmesi gereken yönler okulun ne gibi yeniliklere ihtiyacı olduğu tartışılır. Grafik çalışmaları ile öğrencilerin geçmişten bugüne akademik ve sosyal gelişimleri incelenir. Öğrencilerin akademik başarılarının nasıl arttırılacağı ve sosyal becerilerinin nasıl geliştirileceği araştırılır”. (K5).

“Stratejik yönetim ve planlama, eğitim kurumunun ne ne yaptığı, varlık nedenini ve ilerleyiş süreciyle ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim planlamasıdır. Stratejik yönetim ve planlama, okulu hedeflerine ulaştırabilme için okulun tüm paydaşlarını kapsayan kararların oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bu bağlamda önceki dönem stratejik planlamalarının incelenmesi ve değerlendirilmesi değişim ve gelişen şartların ve bu alandaki çalışmalarında ışığında yeni planlamanın yapılması gerekmektedir” (K2).

“Okullarda stratejik planlama araştırmalar konusunda bilgi sahibiyim. Bu plan kurumlar için, özellikle eğitim kurumları için çok önemlidir. Stratejik planların başarılı olması için tüm paydaşların konuya hakim olmaları gerekmektedir. Ayrıca planların esnek ve koşullara uyulanabilir olması gerekmektedir. Planlar okulun misyon, amaç ve stratejilerine yönelik olması gerekmektedir”. (K6)

“3 yılı geçti okul müdürüyüm. Meslek hayatım boyunca 3 farklı kurumda çalıştım. Stratejik planlama genelde gereksiz iş olarak görülür ve sadece yasal zorunluluk olduğu için yapılır. Müdürlüğe başladığımda araştırmıştım. Stratejik planlama 5 yılda bir yapıyor ancak her yıl sonunda güncelleme ve takip yapılması gerekiyor. Kurumlarda genelde 5 yıllık planlar yapıyor ancak takip ve güncelleme yapılmıyor.” (K9).

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Stratejik planlama hakkında hangi kaynaktan bilgi edindiniz? Nasıl?” soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Stratejik Planlamadan Haberdar Olma Şekline İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Stratejik planlama haberdar olma şekli	Okul içi faaliyetlerden	10
	Strateji Geliştirme Başkanlığı	4
	Yüksek lisans eğitimi	2
	İnternet	1
	Milli Eğitim Müdürlüğü	1

Tablo 3 incelendiğinde “Stratejik planlama haberdar olma şekli” teması altında “Okul içi faaliyetlerden”, “Strateji Geliştirme Başkanlığı”, “Yüksek lisans eğitimi”, “İnternet”, “Milli Eğitim Müdürlüğü” şeklinde 5 kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar Stratejik planlama haberdar olma şekli olarak okul içinde yapılan faaliyetlerden haberdar olduklarını, Strateji Geliştirme Başkanlığı web sitesinden incelediklerini, Yüksek Lisans eğitimi sırasında konunun çok önemli olduğunu anladıklarını, internet vasıtası ile stratejik planlardan haberdar olduklarını ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yaptığı çalışmalar vasıtası ile stratejik planlama konusunda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlardan oluşan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Stratejik planlama hakkında bilgilerimizi, okul stratejik planlarımızı hazırlama sürecinde internet üzerinden yaptığımız araştırmalar ve daha önce bu planı hazırlayan arkadaşlardan edindim. Ayrıca önceki yıllarda hazırlanmış planları incelemek suretiyle bilgisayar sahibi oldum”. (K6)

“Resmî kaynaklardan ve eğitim müfettişlerinden bilgi edindim. Bakanlığımızın Strateji Geliştirme Başkanlığının sitesinde gerekli bilgiler var. Plan yapmadan önce kurumun önceki planlarını da inceledim” (K9)

“Hiçbir araştırmayı yapmadan başka okullardan gelen planları kendi okulumuza uyarlamaya çalıştık. İşimizde değişiyor, sayı da oyna may yapıyorduk. Ancak geçtiğimiz yılda hem öğretmen kariyer basamaklarının hazırlanırken hem de yüksek lisansımız tamamlarken konunun öneminin ancak anlayabildim. Bunun üzerine stratejik planlama ile ilgili bilgi toplama yabışladım. İnternet sitelerinde stratejik planlama ile ilgili yazılanları okuyarak bilgisayar sahibi olmaya çalıştım” (K10)

“Okulumun önceden hazırlamış olduğu stratejik planları inceleyerek vizyon ve misyon hedeflerinden bilgi sahibi olarak gelecekteki planlamaya yönelik çalışmalar yaptım. Farklı okulların stratejik planları okulların web sitesinde yayınladığı için, internette erişerek okuyarak inceledim. (K12)

“Üniversitelerin yayınlarından ve Milli Eğitim bakanlığının çalışmalarından bilgiler edindim. Okul yöneticisi olarak okullarımıza Bakanlığımızın göndermiş olduğu bu alandaki açıklamalar ve esaslar içeren dokümanlardan hizmet içi eğitim kurslarından bilgiler edindim”. (K14)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Stratejik planlamanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Stratejik Planlamanın Öneme İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Stratejik Planlamanın Önemi	Öğrenci başarısı	10
	Değişim takibi	4
	Eksik yönlerin tespiti	2
	Önlem alma	1
	Kaynakların verimli kullanımı	1

Tablo 4 incelendiğinde “Stratejik Planlamanın Önemi” teması altında, “Öğrenci başarısı”, “Değişim takibi”, “Eksik yönlerin tespiti”, “Önlem alma”, “Kaynakların verimli kullanımı” şeklinde 5 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar stratejik planlamanın önemine dair stratejik planlama yapılması öğrenci başarısını etkilemekte ve artırmaktadır. Değişimin kolay bir şekilde takip edilmesi yoluyla artı ve eksilerin tespit edilerek o doğrultuda çalışmalar yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Mevcut durum değerlendirmesi yapılarak önlemler alınması ve kaynakların verimli kullanılması yönünde fayda sağlayacağı için önemli olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlardan oluşan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitimsel açıdan stratejik planlama ortak bir vizyon temeline dayanan öğrenci başarısı için gerekli işlemlerin tanımlanmasından meydana gelir. Eğitim alanında stratejik planlama bireyin mevcut olanaklarını geliştirmek ve ülkenin sosyal kültürel ve ekonomik kalkınmasına yardım edecek bir eğitim olanağını bütün nüfusa sağlamak için zorunludur” (K2)

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Okulun ne durumda olduğunu görmek, okulun zaman içindeki değişimini görmek, okul çalışanları ve velilerin okul hakkındaki görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak. Okulun gelişimine katkı sağlar ayrıca gelecek için seçilen 5 yıllık plan bize yol gösterici olur.” (K3)

“Evet. Stratejik plan bir kurumun eski deneyimlerini görmesini sağlayarak, gelecek birkaç yılı buna göre planlamasına imkan tanıyan bir yol haritasıdır. Özellikle eğitimde olmazsa olmaz niteliğindedir. Çünkü eğitimdeki plansızlık, sadece bir kurumu değil, bir toplumu etkileyebilir. Eğitim sistemini planlamadan, kalkınmadan söz etmek mümkün olmaz. Stratejik plan ile, gerek planlamayı yapan yönetici ve öğretmenler, gerekse sonraki dönemde o kurumda görev alacak olan yönetici ve öğretmenler, kurumun güçlü ve zayıf yönlerini, geçmişini ve geleceğe yönelik hedeflerini bilerek hareket etme imkanı bulurlar. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların da yönetime katılmasına fırsat veren stratejik plan sayesinde ayakları yere basan, gitgide başarıyı artıran, zaman ve maddi kaynakların israfını önleyen bir eğitim sistemi mümkün olur”. (K5)

“Stratejik planlamanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çalışma ortamlarında ve kurumlar arasında rekabetin artması, sosyal ve çevre şartlarının değişmesi, teknolojik gelişmelerin hız kazanması sonucunda ortaya çıkan problemler ve durumların kurumu nasıl etkilediği ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ancak bu planlarla değerlendirilebilmektedir”. (K6)

“Önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz politikaları stratejik plana

ekleyiptakibini yapıyoruz. Yılsonunda ve belli aralıklarda çalışmaların ne durumda olduğunu, nereleri eksik yaptığımız görürüz ve o alana ağırlık veririz. Okulda planlı gelişimi için stratejik planın şart olduğunu düşünüyorum” (K9)

“Stratejik planın yapılması okul çalışanları açısından bir iyimserlik ve güven ortamı oluşturduğunu düşünüyorum. Paydaşlar arasında mevcut durumun iyileştirilmesi ve ileriye dönük hedeflerin konulması, olumsuz durumlara karşı alınacak önlemler ve başarıya odaklanma inancı sağlanabilirse stratejik planın gerçekleşme oranı çok yüksek olacaktır diye düşünüyorum. Ancak yasal zorunluluğu yerine getirmek, yasak savmak amacıyla yapılacak planlamanın okul içinde huzursuzluk ve geleceğe yönelik hayal kırıklığı oluşturacağı unutulmamalıdır. Bu durumda okul örgütünde karışıklık, uyumsuzluk ortaya çıkacaktır”. (K11)

Makul hedefler konulduğunda, karşılaşılabilecek tüm tehditlerin ve olumsuzlukların düşünüldüğünde işlerlik kazanmış bir plan ortaya çıkmış olacak ve kaynaklar verimli kullanılacaktır. Türk Milli Eğitim sisteminin merkezi olduğu düşünüldüğünde okullar arasında benzer hedeflerin ve tehditlerin olacağı muhakkaktır. Yapılacak planın okulu kapsamının yanında çevredeki okullar arasında da kurulacak sağlıklı iletişim ve etkileşimin başarıyı getireceğini düşünüyorum. (K13)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Bir strateji oluştururken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız?” soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesinde oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Strateji Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Strateji oluşturmada karşılaşılan sorunlar	İsteksizlik	10
	Direnç	4
	Fazla prosedür	2
	Taklit	1
	Paydaş katılımı	1

Tablo 5 incelendiğinde “Strateji oluşturmada karşılaşılan sorunlar” teması altında “İsteksizlik”, “Direnç”, “Fazla prosedür”, “Taklit” ve “Paydaş katılımı” şeklinde 5 kod olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar stratejik planlama yapılırken en fazla karşılaştıkları sorunun personel isteksizliği olduğunu, değişime ve gelişime karşı bir direnç bulunduğunu, kağıt üzerinde pek çok karmaşık işlerin ve prosedürün fazla olduğunu, diğer okullardan alınan stratejilerin kopyalama yolu ile uygulandığını, paydaş katılımının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlardan oluşan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Stratejik planlamanın okullarda etkin olarak kullanılmasına engel olan isteksiz personel, hedeflerin ulaşılabilebilirliğe okulun bulunduğu yere ekonomik, sosyalyapısı” (K1)

“Günümüze eğitim dünyasında azımsanmayacak bir oranda okulu yöneticisinin stratejik planlamaya yönelik güvensizlik ve değ işime ve gelişime karşı direnç gibi olumsuz tutumları, bu konuda bilgileri tecrübe eksikliği planlamayı sadece kağıt üzerinde bırakmaktadır” (K2)

“Anket uygulama ve değerlendirme kısmında çok fazla veri olduğu için değerlendirme yaparken zorlanmıştık. Farklı birimlerden yardım almıştık. Ancak şu an online formlar sayesinde bu sıkıntılar aşılar diye düşünüyorum. Stratejik plan hazırlama komisyonunda görevli kişiler eşit şekilde sorumluluk üstlenmemiş ve işler tek kişiye kalmıştı”. (K3)

“Elbette düşünüyorum. Ancak planlama okulun ve çevresinin imkanları doğrultusunda, misyon ve vizyonuna uygun ve onu destekleyip geliştirecek şekilde planlanırsa daha faydalı olacaktır. Başka kurumlar taklit edilmemeleri, okulun kendine göre gerçekçi hedefleri olmalı bu hedeflerin yerine getirilebilmesi için tüm personel çaba göstermesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar ise takip edilmeli, sonunda denetlenmelidir. Doğru ve gerçekçi planlanan bir stratejik planlama sistemli bir şekilde uygulamaya konursa kurumu her zaman ileriye taşıyacaktır”. (K10)

“Okulda uzun süre görev yapmış ve belirli bir düzene alışmış personelin “Eski köye yeni adet getirme” yönündeki tepkileri ile karşılaşılabılır. Her kurumda olduğu gibi okullarda da yeniliklere açık olmayan bir grup olabiliyor. Geliştirilen her yeni stratejiye karşı direnme gösteren bu grubun yeni stratejileri kabullenmesi zaman aldığı için, planlamadan istenilen zamanda sonuç alınamamasına sebep olabilir. Okulun yetkilerinin sınırlılığı, çevre ve kaynakların yetersizliği oluşturulan stratejilerde sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Oluşturulan stratejilerin okulun tüm paydaşlarını hedef alması gerekir. Bu sağlanamazsa yine sorunlarla karşılaşılabılır”. (K7)

“Okulda stratejik plan tek başına oluşturulmaz. Komisyona aldığımız arkadaşlar pek istekli değil ve çoğuna katılmıyor gibi yapıyor. Genelde idarenin işi olarak görüldüğü için işin büyük bölümünü okul idaresi yapmaktadır. Stratejik planda başarılı olması için geniş katılım olması lazım. Ayrıca plana katkı olması için okullara bütçe ayrılması lazım”. (K9)

“Matbu evraklar üzerinden planlamaların yapılması gerçekçilik dışına çıkılması sebep oluyor. Taşrada bir 150 öğrencilik bir okulla, büyük şehirde 1500 öğrencilik bir okul aynı kriterler üzerinden plan yapmak zorunda kalıyor.

Ekipler kağıt üzerinde oluşturuluyor. Ancak planı hazırlamak için birkaç kişi uğraşılıyor. Plan başka kurumlardan alınan örnekler üzerinden değiştirilerek yapılıyor. Üst kurumlarda da incelenmeden onaylanıyor. Yapılan plan daha sonra bir kenara atılıyor ve kimse bir daha planın yüzünü bile görmüyor. Okullar planlama yaparken bütçeleme kısmında sorun yaşıyor. Çünkü temel eğitimlerin belirli gelen bir ödeneği yok.” (K12)

“Etkili bir stratejik planın yapılmasından önce okuldaki tüm paydaşların katılımının ve inancının sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Stratejik planı hazırlayan ekibin bu konuda araştırma yapması, bilgi birikimine sahip olması ve görüş ayrılıklarını gidermesi önemlidir. Uçuk kaçık hedeflere ulaşamayacağı gibi okul ve çevresinin gücünün yetmeyeceği tehditlere karşı yardım alınmaması başarıyı olumsuz etkileyecektir. Özellikle okul yöneticilerinin her kararı kendilerinin alması, paydaşları ile etkileşim ve iletişim kurmaması planı etkisiz hâle getirmektedir. Oysa stratejik plana göre iyi bir liderin okulu paydaşları ile yönetmesi iyi bir beklenen bir tutumdur. Kendisine değer verilmediğini ve alınan kararlarda düşüncesinin sorulmadığı paydaş, alınan kararları içselleştirmemekte sadece göstermelik faaliyetlerde bulunmaktadır. Duyarsızlaşan çalışanlar elini eteğini çekerek her şeyi idareden beklemektedirler. Örnek planlarda konulan hedeflerin bazılarının okul ortamında gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı halde maddelere eklenmesi zaman ve emek israfından başka bir sonuç vermemektedir. Hemen hemen tüm okul ortamlarında yapılan stratejik planlarda velilerin katkısı ve işbirliği yok denecek kadar azdır. Oysa eğitimin üç sacayağından birisinin veliler olduğu düşünülürse yapılan stratejik planların veli olmadan ne kadar eksik yapıldığı görülmektedir”. (K13)

SONUÇ

Katılımcılara okullarda oluşturulan stratejik planlar hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Stratejik planların karmaşıklıkla ve belirsizlikten kaçınan, çeşitli eğitim kriterlerini analiz eden, verimliliği artıran, esnek ve değişen koşullara uyum sağlayabilen planlar olduğunu, beş yılda bir oluşturulduğunu ancak güncellenmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, stratejik planlama konusunda Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yaptığı çalışmalar, okul içinde yapılan etkinlikler, Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın web sitesinde konunun incelenmesi, yüksek lisans eğitimleri sırasında konunun çok önemli olduğunu fark etmeleri gibi yollarla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre stratejik planlama öğrenci başarısını etkilemekte ve yükseltmektedir. Değişimi gözlemlemeyi kolaylaştırarak, fayda ve sakıncaları tartmayı ve o yönde ilerlemeyi kolaylaştırır. Mevcut durumu değerlendirerek önlem almak ve kaynakları en iyi şekilde kullanmak için avantajlıdır, bu yüzden hayati önem taşır. Katılımcılar, stratejik planlama sırasında en sık karşılaştıkları sorunların personel direnci, değişim ve büyümeye karşı direnç, kâğıt üzerindeki karmaşık iş ve süreçlerin fazlalığı, diğer okulların planlarının taklit edilmesi ve paydaş katılımının yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Çalık (2003) "Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Niteliksel Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında "Çalışmanın nitel araştırma bulguları da etkili iletişimin, üst yönetimin desteğinin ve eğitimle ilgili tüm tarafların bu planlama süreci hakkında yeterince bilgilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, stratejik planlama için çerçeve sağlamak, okul ortamına ilişkin farkındalığı artırmak, başarılı akademik çabalara yardımcı olmak ve tüm tarafların gönüllü katılımını teşvik etmek de önemlidir. Işık ve Apay'ın "Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar" (2004) başlıklı çalışmasına göre, katılımcıların önemli bir kısmı (%80'den fazlası) planlama faaliyetleri ile bütçenin birbiriyle uyumlu olduğuna ve çevre desteği olmadan planlama faaliyetlerinin bir anlam ifade etmeyeceğine inanmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlasının çalışmaların etkililiği konusunda olumsuz bir değerlendirmeye sahip olduğu gösterilebilir. Yasal olarak, Türkiye'nin genel bütçesi eğitimin finansmanı için ne kadar harcanabileceğine dair bir sınır koymaktadır. Yöneticiler, okullar için genel bütçeden ayrılan fonun, bu kurumların taleplerine kıyasla ne kadar yetersiz olduğuna sık sık dikkat çekmektedir. Okulların gereksinimlerini desteklemek için çevre çok önemlidir. Balcı, Çanakçı ve Tan'a (2012) göre, okullarda stratejik planlamadan sorumlu olanlar kişiler arası, kurumsal ve teknik düzeyde yardım almalıdır. Şahin ve Aslan'a (2008) göre, planlama süreciyle ilgili önemli sorunlar vardır; bunlar arasında bilgili bireylerin eksikliği ve anlamlı bir planlama eğitimi almamış personel yer almaktadır. Şahin ve Aslan (2008), planlama sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak planların oluşturulması ve yürütülmesinde uygun kaynakların eksikliği göstermiştir

Stratejik planlama seminerleri isteğe bağlı olmamalı ve tüm personel bu seminerlere katılmaya teşvik edilmelidir.

Sadece teorik materyal yerine stratejik planlamaya ilişkin başarılı vaka çalışmaları sunulmalı ve hatta katılımcılar benzer uygulamalar yaratmaya davet edilmelidir.

Stratejik planların başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını, eksik kalan yönlerinin olup olmadığını değerlendirmek ve sorun yaşayan çalışanlara yardımcı olmak amacıyla Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde aktif birimler oluşturulmalıdır.

Milli eğitim müdürlükleri, okulların diğer ihtiyaçlarını karşılamadan yanı sıra, stratejik planlama için özel bir bütçe ayırmalı ve okulların ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamalıdır.

İş yükü engelini aşmak için her okula stratejik planlama ekipleri atanabilir. Bu ekipler, planlamanın yürütülmesinden sorumlu tek ekip olabilir ve çalışmaları için kendilerine ödeme yapılabilir. Bu ekipler işlerini yerine getirmek için

çalışanlarla birlikte çalışabileceğinden, çalışanlar bu süreçte tamamen ortadan kaldırılmayacaktır. Düzenli toplantılar yoluyla çalışanları karar alma sürecine dahil edebilirler.

İşverenler, çalışanların motivasyonunu artırmak için övgü, maaş artışı ve ek kurslar için daha fazla ödeme gibi teknikler kullanabilir.

KAYNAKLAR

- Allison, M. ve Jude K. (2005). *Strategic planning for non-profit organizations*. New Jersey: Published by John Wiley & Sons, Inc.
- Balcı, A., Çanakçı, H. ve Tan, Ç. (2012). Elazığ İli, ilköğretim okullarında hazırlanan stratejik planlar ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39 (11), 385-394.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-38.
- Bayar, K. (2019). *Stratejik planlama gerekliliklerinin algılanan örgütsel performans üzerine etkisinde etkin yönetim uygulamaları rolünün incelenmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Blackerby, P. (1994). History of strategic planning, *Armed Forces Comptroller Magazine*, 39(1), 10-24.
- Bryson, J. M. (2004). *Strategic planning for public and non-profit organization*, San Fransisco: Jossey-Bass Publishers, 2004
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-268.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2):251-268.
- Çekiç, O. ve Yaşar D. (2020). Okul müdür yardımcıları ve stratejik planlama süreci, *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi / International Journal of Innovative Approaches in Education* 4(3), 82-100
- Eren, E. (1987). *İşletmelerde stratejik planlama ve yönetim*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167
- Gölpek, F. (2012). Eğitim Getirilerinin Özel ve Sosyal Açısından İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 43-53.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23(2), 61-85.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Işık, H. ve Apay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3):349-363
- Johnsen, A. (2016). Strategic planning and management in local government in Norway: status after three decades, *Scandinavian Political Studies*, 39(4), 333-365
- Johnson, G., Scholes K. ve Whittington R. (2005). *Exploring corporate strategy*. England: Harlow.
- Karatepe, S. ve Mehmet K. (2018). *Eğitim sisteminde stratejik yönetim yaklaşımı: stratejik eğitim sistemi (SES) Modeli Önerisi*, Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresi, Ankara, 223-230.
- Mintzberg, H., Bruce A. ve Josef L. (1998). *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: The Free Press.
- Özer, M. ve Paşa B. (2017). Kamu kurumlarında stratejik yönetim uygulaması olarak stratejik planlar, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(9), 174-188.
- Şahin, S. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 172-189.
- Ülgen, H. ve Kadri M. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Ünalı, H. (2007). *Zirvenin yol haritası bireyden aileye şirketlerden kurumlara stratejik planlama*. İstanbul: Özal Matbaa.

- Yıldırım Becerikli, S. (2000). Stratejik yönetim planlaması: 2000’li yıllarda işletmeler için yeni bir açılım, *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 97-109.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, H. ve Hava T. (2016). Türk kamu yönetimi stratejik plan uygulamasında sahiplenme ve katılım sorunları, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 181-196.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.

Biyosensörler ve Sağlık

Biosensors and Healthcare

ÖZET

Araştırmacılar ve klinisyenler, kamu güvenliğini sağlamak, hastalara daha güvenli ve ucuz sağlık hizmeti sunmak için yetenekli araçlara gereksinim duyarlar. Böyle yetenekli bir çözüm, biyosensörler kullanılarak gerçekleştirilebilir. Tıp alanında, teşhise yönelik biyomedikal çalışmalar son zamanlarda hız kazanmıştır. Sensör teknolojisi, modern tıbbi cihazlarda mümkün olan çok sayıda, düşük maliyetli ve kullanımı etkin faktörlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Biyosensörler, üretim süreçlerinde kolay, ölçeklenebilir ve etkili oldukları için iyi bir potansiyele sahiptir. Biyosensörlerin sağlık hizmetlerinde, diyabet, kardiyovasküler ve kanser gibi hastalıklarda ayırt edici özellikleri her gün artmaktadır. Biyosensörlerin akıllı giyilebilir özellikleri artık yaşlı insanların sağlıklarını daha kolay kontrol etmelerine olanak tanıyor ve hastane ziyaretlerini azaltıyor. Bu amaçla, biyosensörlerin sağlıklı yaşam, fitness, atletizm vb. alanlarda kullanımı artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyosensör, İnsan Sağlığı, Giyilebilir Biyosensör

ABSTRACT

Researchers and clinicians need skilled tools to ensure public safety and provide safer and cheaper healthcare to patients. Such a capable solution can be realized using biosensors. In the field of medicine, diagnostic biomedical studies have gained momentum recently. Sensor technology is an integral part of the many, cost-effective and efficient factors possible in modern medical devices. Biosensors have good potential as they are easy, scalable and effective in manufacturing processes. The distinctive features of biosensors in health care, diseases such as diabetes, cardiovascular and cancer are increasing day by day. The smart wearable features of biosensors now allow older people to more easily control their health and reduce hospital visits. For this purpose, biosensors are used in healthy life, fitness, athletics, etc. usage has increased.

Keywords: Biosensor, Human health, Wearable Biosensor

GİRİŞ

1962'de Led ve Clark tarafından ilk oksijen biyosensörünün geliştirilmesinden sonra biyosensörler tıpta ve nanoteknolojide büyük ilgi gördü. Kan şekeri izleme, biyosensörlerin ana uygulamasıdır. Biyosensör ürünleri, yalnız laboratuvar ortamında değil aynı zamanda labratuvar dışında yapılan hastalığa özgü biyobelirteçlerin ölçülmesinde yüksek düzeyde kesin sonuçlar sağlamıştır (Malima et al., 2012). Biyosensörlerde kullanılan biyoalgılayıcı bileşenler, farklı enflamatuar hastalıklarda ve tümörlerde glikoz, laktat, peroksitler ve sitokinler gibi biyomoleküllerin üretimi ve proteinlerin salınması gibi gerçek zamanlı sinyalleri algılamada güçlüdür. Bu biyosensörler, hedef molekülü düşük miktarlarda tespit edebilmekte ve hastalığın başlangıç aşamasında erken tedaviyi kolaylaştırmaktadır (Giepmans et al., 2006).

Artan nüfus, yaşlanma ve kronik hastalıkların gibi sürekli artan sağlık hizmetleri maliyetleri ile sağlık sistemi, geleneksel hastane merkezli sistemden bireysel merkezli bir sisteme doğru dönüşüm geçiriyor. Refah düzeyi yüksek ülkelerdeki yaşlı nüfus artışı, dünyanın önemli sorunlarından biridir. Önümüzdeki 20 yılda yaşlı nüfusunun %20 artması beklendiğinden, yüksek kaliteli sağlık hizmetlerinin verimi azalacaktır. Araştırmalara göre yaşlıların kablosuz cihazları kullanma isteği azdır. Bu tür teknolojilere karşı isteksizlerdir. Bu tür cihazlar basit ve sosyal açıdan uyarlanabilir olmalıdır (Ajami & Teimouri, 2015). Yeni teknolojilerden biri olan medikal akıllı gömlek yaşlıların bağımsız olmasına yardımcı olur. Solunum sensörleri, sıcaklık sensörleri, iki cilt elektrodu, bir ivmeölçer sensörü ve bir elektrokardiyogram içeren kemerler gibi cihazlar insanların dinlenme, hızlı koşma, yürüme ve düşme gibi davranışları hakkında önemli bilgiler toplar. Özellikle yaşlıların evlerinde kullanışlı olan tele-diagnostik için fizyolojik parametreler belirlenebilir. Askeri için, kumaşında sensörler ve optik fiberler bulunan ve kalp atış hızı ile solunum hızını hesaplayabilen dijital giysiler geliştirilmiştir. Bu akıllı donanım, yaralı bir askerin vücudundaki bir merminin yerini ortaya çıkarabilir. Askerin yaralanıp yaralanmadığını belirlemek için diğer tarafa optik bir sinyal aktarır, sinyal karşı tarafa ulaşmadıysa askerin yaralandığı anlaşılır (Ajami & Teimouri, 2015). Reinzo'nu (2005) araştırmasında, İletken kumaştan yapılmış akıllı yelekler geliştirildi. Bu yelekler, dinlenirken veya çalışırken kalp ve solunum hızlarını hesaplayabilir ve verileri bir sağlık merkezine iletebilir. Hasta hastaneden taburcu olduktan sonra da sağlık kontrolleri hastanedeki gibi yapılabilir (Di Rienzo et al., 2005). Akıllı biyosensörler kullanan hastaların uzaktan izlenmesi, bakım tesislerindeki doluluk oranını %30'a kadar azaltabilir (Ajami & Teimouri, 2015). Biyosensörlerle sporcuların sağlığı gerçek zamanlı olarak izlenebilir (Perego et al., 2012). Kronik obstrüktif akciğer hastalığı (KOA) olan hastalar için sekiz Avrupa ülkesinden araştırmacılar akıllı giysiler yarattı. Akıllı telefonlara

Begümhan Turgut ¹ 

How to Cite This Article

Turgut, B. (2023). "Biyosensörler ve Sağlık", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2492-2498 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.68930>

Arrival: 17 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Artvin, Türkiye

bağlı sensörler bu gömleklere dahil edilmiştir ve doktorların gelişmiş yazılımlar kullanarak hasta verilerini hızlı bir şekilde teşhis etmesine olanak tanır. Bu tür giyilebilir biyosensörler fiziksel tıpta terapi yoluyla hastalığının takibini sağlar. Bir kişide felç veya kalp yetmezliği geliştirdiğinde biyosensörler acil bir uyarı ile verileri ambulansa iletebilir (Lee & Chung., 2009). Akıllı gömlekler, hasta bir koşu bandında çeşitli hızlarda yürürken elektrokardiyograf verilerini yakalamalarına izin veren ivmeölçerlere sahiptir.

BİYOSENSÖRLER

Biyosensör, biyolojik süreçlerin değişimlerini ölçen ve bunları elektrik sinyaline dönüştüren analitik cihazdır. Biyosensörler, dönüştürücü, biyosensör okuyucu cihaz ve biyolojik bir elementten oluşan bir cihazdır. Burada biyolojik element bir antikor, enzim veya bir nükleik asit olabilir. Biyolojik elemanın görevi, test edilen analit ile etkileşime girmektir. Biyolojik tepkiler dönüştürücü tarafından elektrik sinyaline dönüştürülür. Uygulamalarına bağlı olarak biyosensörler, immünosensör, optrodes, biyoçip, glukometre ve biyobilgisayar gibi isimlerle de kullanılır. Biyosensör Analit, Biyoreseptör, Dönüştürücü, Elektronik ve Okuyucu Ekranı gibi çeşitli parçaların bileşiminden oluşur. Biyosensörde kullanılan ekran okuyucu cihaz, ilgili elektronik veya sinyal işlemcilerle bağlanarak sonuçları görüntüler. Okuyucular genellikle biyosensörlerin çalışma koşullarına uygun şekilde tasarlanır ve üretilir. Sensörler genellikle geliştirilen en pahalı kısmını oluşturur. Dönüştürücü, verileri kaydeder ve sensör, tüketiciyi birden çok uyaran altında analiz ederken, uyarı çıkış verileri olarak tanımlanan bir elektrik sinyaline dönüştürür.

Biosensörler, insan sağlığıyla ilgili teşhislerin erken tespitine, hastaneye yatışların önlenmesine veya en aza indirilmesine neden olur. Biyosensörler, veterinerlikte, orduda, metabolik önlemlerde, suç tespitinde, terapötik psikoterapide, rutin sağlık denetimlerinde, çevre kirliliği yönetiminde tarımsal deneyler, su kalitesi yönetimi, atık izleme, teşhis ve tedavi gibi alanlarda giderek daha popüler hale geliyor. Tıp alanında, glikoz biyosensörleri diyabetin düzenlenmesi ile ilgilidir. Biyosensörler diyabet hastalarında kan glukoz seviyelerini düzene koymak için de kullanılır (Bahl et al., 2020; Kamel & Khatatb, 2020).

Diyabet Uygulamaları için Biyosensörler

Glikoz ölçümü için biyosensörler

Dünya nüfusunun yaklaşık %3'ü, önde gelen ölüm nedenlerinden biri olan diyabetle karşı karşıyadır. Diyabet, anormal derecede yüksek kan şekeri seviyeleri ile ortaya çıkan düzensiz bir metabolizma sendromudur. Diyabetik hastaların, kan şekeri konsantrasyonları dikkatli bir şekilde izlenmezse: kalp hastalığı, inme, yüksek tansiyon, körlük, böbrek yetmezliği, nörolojik bozukluklar ve diğer sağlıkla ilgili hastalıklar her an görülebilir. Hasta eğitimi, düzenli muayeneler, daha sıkı kan şekeri takibi ile bu komplikasyonlar önenebilir veya daha aza indirgenebilir (Turner & Pickup, 1985; Lasker, 1993).

Glikoz invaziv ve non-invaziv teknolojilerle izlenebilir. Glikoz biyosensörü, bilinen ilk biyosensördür (Clark & Lyons, 1962). Bu araştırmadan sonra, kan veya dokudaki glikozu ölçmek için implante edilebilir sensörler de dahil olmak üzere çok sayıda farklı glikoz biyosensörü geliştirildi. Glikoz sensörleri, deri altı yağ dokusunda interstisyel glikoz seviyelerini ölçen küçük, minimal invaziv cihazlar olarak bilinmektedir (Cengiz & Tamborlane, 2009). Glikoz biyosensörünün temel konsepti, immobilize GOx'in β -D-glikozun glukonik asit ve hidrojen peroksit üreten moleküler oksijen tarafından oksidasyonunu katalize ettiği gerçeğine dayanmaktadır (Weibel & Bright, 1971). Glikoz biyosensörleri kompakt, kullanımı kolay, güvenilir, hızlı ve doğru olacak şekilde gelişti. Glikoz biyosensörü, ekran baskılı amperometrik tek kullanımlık elektroda dayalı elektrokimyasal biyosensörün en çok kullanılanıdır. Aynı zamanda, evde glikoz testi kullanılmaktadır

Kardiyovasküler Hastalık Uygulamaları için Biyosensörler

Kardiyovasküler hastalıkları izleme

Kardiyovasküler hastalıklar, dünyada en sık raslanan ve yüksek derecede ölüme sebep olan hastalıklardandır. Kardiyovasküler hastalığın erken ve doğru teşhisi, özellikle kalp krizi geçiren hastalar için çok önemlidir. Kandaki kalp kasına özgü biyobelirteçlerin doğru ve hızlı ölçümü, hastaların doğru teşhisini, prognozunu ve zamanında tedavisini sağlar. Günümüzde artan kardiyovasküler hastalık ve kalp durması insidansının, kolesterol ve diğer biyobelirteç biyosensörlerinin mevcudiyetinin gerekliliğini gösterdiği açıktır. Burada kullanılan algılama teknikleri: immünoafinite kolonu tahlili, florometrik tahliller ve enzime bağlı immünosorbent tahlilidir (Ooi et al., 2006; Caruso et al., 2010; Caruso et al., 2012). Bu teknikler zahmetlidir ve iyi eğitilmiş kalifiye personel gerektirir, zaman alır. Bu teknikler yerine kullanılan biyosensörler kardiyak belirteçleri ile tespit ve tanı koyar. Biyosensörler, elektriksel ölçümler üzerine kurulur. Aynı zamanda belirli bir ilgilenilen biyobelirteç ile istenen bir seçiciliği veren biyokimyasal moleküler tanıma elemanlarını kullandıkları için diğer geleneksel tekniklere göre tanı tahlillerinde büyük avantajlar sunar (Watson et al., 2011; Maurer et al., 2010).

Kanser Uygulamaları için Biyosensörler

Kanser biyobelirteçleri

Kanser, ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde birinci dereceden ölüm nedeni ve gelişmekte olan ülkelerde ise ikinci dereceden ölüm nedenidir. Bu hastalık, küresel olarak artmaya devam etmektedir.

Kan, idrar ve diğer vücut sıvılarındaki biyobelirteçlerin analizi, hastalığın tespitinde uygulanan yöntemlerden biridir. Konsantrasyon seviyesi olarak bilinen çoklu belirteç profilleri, erken hastalık teşhisi için gerekli olabilir. Bu yöntemler, klinisyenlere başarılı tedavi kararları almada ve erken teşhis oranını artırmada güvenilir veriler sağlar (Tohill, 2009). Farklı kanser türleriyle ilgili bir dizi biyobelirteç tanımlanmıştır: bunlara DNA modifikasyonları, RNA, proteinler (enzimler ve glikoproteinler), hormonlar ve ilgili moleküller, bağışıklık sistemi molekülleri, onkogenler ve diğer modifiye edilmiş moleküller dahil edilmiştir. Genler ve proteinler başta olmak üzere çeşitli biyobelirteçler üzerinde araştırmalar devam etmektedir: bunların çok azı, karmaşık yapılarıyla rutin kanser klinik testi önemine sahiptir. Kanser teşhisinde kullanılan biyosensörler için protein bazlı biyobelirteçlerin geliştirilmesi, uygun maliyetli olmaları nedeniyle genetik belirteçlerden daha kullanışlıdır (Li et al., 2010).

Kanser hastalığında biyosensörler

Kanser tarama yöntemlerinde, invaziv teknikler olan boyama ve mikroskopinin kullanılması tamamen hücre morfolojisine dayanmaktadır. Dolayısıyla, doku çıkarılması, hastalığın başlangıcında bazı kanser hücrelerinin alınmasını engelleyebilir. Biyosensör tabanlı yöntem, mikrodizi veya proteomik analizlere göre daha hızlı, daha kullanışlı, daha ucuz olduğundan, kanser klinik testleri için avantajlar sağlar. Bu bağlamda, protein bazlı biyosensörler için önemli gelişmelere ihtiyaç vardır. Kanser teşhisi için çok dizili sensörler, detaylı analizler için faydalı olacaktır. Biyobelirteç tespiti için kullanılan moleküller, en yaygın kullanılan antikorlardır. Son zamanlarda, nanomateryaller, aptamerler, faj gösterim peptitleri, bağlayıcı proteinler ve sentetik peptitler gibi sentetik (yapay) moleküler tanıma elementleri ve metal oksit materyalleri, afinite materyaller üretilmiş, analit tespiti ve analizi için kullanılmıştır (Sadik et al., 2009). Antikorlar (monoklonal ve poliklonal), kanser hücrelerini ve biyobelirteçleri hedefleyen kanser teşhis testlerinde geliştirilmiştir. Poliklonal antikorlar, herhangi bir biyobelirteç veya hücreye karşı yükseltilebilir ve yüksek verimli tekniklerin kullanılmasıyla, uygulanabilir. Monoklonal antikorların kullanımında daha çok spesifik testler kullanılır. Dezavantajlar, monoklonal antikorların saklanması zor ve poliklonal antikorlardan pahalıdır (Huang et al., 2010).

Giyilebilir Biyosensörler

Giyilebilir Biyosensörler: “Giyilebilirler + Biyosensörler”(WBS)

Günümüzde, insan sağlığının izlenmesinde giyilebilir biyosensörlerin tasarımı ve geliştirilmesi büyük potansiyel oluşturmuştur. Giyilebilir biyosensörler (WBS'ler), sensörleri insan vücuduna/veya vücuduna dövme akıllı gömlek, akıllı saatler, ince bandajlar, ayakkabı, eldiven, giysi, implant gibi giyilebilir sistemler veya cihazlar şeklinde vücuda takılabilen cihazlardır. WBS'lerin doktorlar ve hastalar arasında iki yönlü geri bildirim oluşturduğu bilinmektedir. WBS, hızla büyüyen bir sağlık teknolojisi sektörüdür.

Giyilebilir sensörler, akıllı telefonların ve diğer mobil cihazların ortaya çıkmasından sonra, bireylerin performans ve sağlığına ilişkin yararlar sağladı. Giyilebilir cihazlar, diyabet yönetimi, yaşlıların uzaktan izlenmesi, kalb hastalıkları gibi sağlık uygulamalarında yetenek sergilediler.

Akıllı saatler ve fitness takipçileri gibi tüketici elektroniği, giyilebilir teknolojilerin en çok kullanılanları arasındadır. Nesnelerin interneti (IoT) ve yapay zekadaki son gelişmelerle birlikte giyilebilir teknoloji, sağlık, navigasyon sistemleri, tüketim malları ve profesyonel sporlardan, gelişmiş tekstil ürünlerine kadar her alanda yerini aldı.

Giyilebilir sensörlerin, fizyolojik ölçümleri arasında kalp hızı, solunum hızı, kan basıncı, kan oksijen doygunluğu ve kas aktivitesi bulunur. Elde edilen parametreler, teşhis ve tedavide güvenilir değere sahiptir. Fizyolojik parametrelerin izlenmesi sadece hastane ortamında mümkün olmasına rağmen, giyilebilir teknolojiler geliştirilmesiyle fizyolojik sinyallerin doğru, sürekli, gerçek zamanlı olarak izlenmesi mümkün olmuştur. Fizyolojik izleme giyilebilir bir sisteme tasarlanmakla, kan oksijen doygunluğu (SpO₂) ve kalp atış hızı bir halka sensör tasarımı yardımıyla ölçülebilir. Parmağın tabanına (bir yüzük gibi) takılan bu cihaz, hipertansiyon, konjestif kalp yetmezliğini izleyebilir (Asada et al., 2003).

Giyilebilir Biyosensörler ve Uygulamaları

Kask kullanarak depresyon tedavisi

Danimarkalı araştırmacılar, depresyonla ilgili bölümlerin aktifleşmesini sağlamak için beyne hafif elektrik darbeleri göndererek hastalara rahatlık sunan bir kask geliştirdiler. Bu elektriksel darbeler, kan damarlarında yeni kan damarları oluşturmak için vücudun terapötik sürecini taklit eder. Elektrik darbelerinin yoğun olduğu ve bazı hastalarda hafıza kaybına neden olabilen elektrokonvülsif tedavi (ECT) ile karşılaştırıldığında, bu elektrik darbeleri

hastalar tarafından algılanmaz. Kopenhag Üniversitesi'ndeki araştırmacılara göre bu elektrik darbeleri yedi gün sonrasında birçok hastada depresyon belirtilerini hafifletiyor ve depresyon testinde mükemmel sonuçlar ortaya çıkarıyor. Bu kaskın yan etkisi, tedavi sonrasında görülen hafif mide bulantısıdır. Bu araştırmaların sonucunda, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gibi çeşitli hastalıklar için yeni tedavi yöntemleri geliştirilebilir (Migna, 2018).

Akıllı gömlekler

Akıllı gömlek, vücudun önemli organlarının sinyallerini izleyen gelişmiş sensörlerden oluşur. Sensörler insan vücudu üzerinde uygun konumlara yerleştirilir. Entegre sensörlere sahip iletken bir fiber ızgara, gömlek bandı konektörleriyle birlikte gömleğe sabitlenmiştir. Bu akıllı gömlekler vücut ısınızı, solunum hızınızı ve kalp atış hızınızı takip eder. Bu bağlantılar beklenmeyen değer algıladığında, bir sonraki tıbbi prosedürü gerçekleştirecek olan Bluetooth cihazına, kişisel dijital yardımcıya veya kişisel denetleyici kablosuz sistemine bir sinyal gönderir. Bu zarif gömlek yılanabilir özelliğe sahiptir.

Akıllı çoraplar

Araştırmacılar, ebeveynlerin bebeklerinin sağlığını akıllı çorapla kontrol eden mobil uygulama geliştirdi. Owlet adı verilen bu akıllı çoraplar, çocuğun nabzını, oksijen seviyesini, cilt sıcaklığını, uyku kalitesini ve uyku pozisyonunu akıllı telefonlar aracılığıyla ebeveynlerine gönderebiliyor (González et al., 2022). Akıllı çoraplar, yürüme dahil çeşitli durumlarda ayakların yerde nasıl tutulduğunu yönetebilen sensörlerle donatılmıştır. Bu akıllı çoraplar yürürken denge sağlamada yardımcı olur ve özellikle yürümekte zorluk çeken yaşlı insanlar tarafından da kullanılır. Bu çoraplar, yürüme sırasında oluşabilecek yaralanmaları önlemeye yardımcı olduğundan, yürümeyi yeni öğrenen çocuklar için destek yardımı olarak kullanılabilir. Düşmelere karşı bir araç olarak kullanılabilir. Bir kablosuz sistem, kaydedilen verileri sensörlerden kullanıcının bilgisayarına gönderebilir. Gerekirse veriler bir uyarı seti tarafından analiz edilebilir (Tabnak, 2014).

Akıllı ayakkabılar

Ayak kırıkları veya kalça protezleri veya takma bacakları olan kişilerin yürüme şeklini ayarlamalarına ve hareket kabiliyetlerindeki kusurları düzeltmek için yerleşik sensörlere sahip akıllı tabanlıklar geliştirildi. Basınç sensörleri içeren benzersiz bir jel iç tabanın kullanılmasıyla yürüme modelleri değiştirilebilir. Yürüme stiliyle ilgili raporları görmek için bir ivmeölçer veya dahili jiroskop kullanılabilir. Akıllı iç tabanın sağladığı veriler, kullanıcının akıllı telefonundaki bir yazılım programı aracılığıyla kablosuz olarak görülebilir. Fizyoterapistler, eş zamanlı sesli veya görüntülü olarak bu bilgileri kullanır. Bu teknoloji, kemik kırıkları ve bacaklardaki geçici felçlerin iyileştirilmesinde önemli potansiyele sahiptir (Isna, 2013). Sensörlerle donatılmış akıllı tabanlıklar, hareket anormalliklerini düzeltmeye ve insanların yürüme modellerini yeniden düzenlemeye yardımcı olabilir. Özel bir jel tabanlık ve basınç sensörleri, ivmeölçer ve dahili jiroskop yardımıyla sistem, insanların yürüme biçimleri hakkında bilgi sunar. Akıllı tabanlık tarafından sağlanan veriler, kablosuz olarak ve bir yazılım programı yardımıyla kullanıcıların akıllı telefonlarında görünür; fizyoterapistler bu verileri sesli ve görüntülü talimatlar kullanarak hareket anormalliklerini düzeltebilirler.

Prematüre bebeklerin izlenmesi

Her yıl dünyada yaklaşık 10 milyon prematüre bebek doğmaktadır. Yaklaşık bir milyon insan için psikolojik ve fiziksel sorunlara neden olmaktadır. Polonyalı araştırmacılar, erken doğmuş bebeklerin giyebileceği akıllı giysiler tasarladılar. Bu giyim iki katmandan oluşur: normal bir kumaş ve aşırı terlemeyi önleyen bir deri katmanı (Sharma et al., 2021).

Akıllı giysilerle yatak yaralarının önlenmesi

Yatak yaralarını en aza indirmek için, vücudun farklı bölgelerinde gerekli olan kan akışı, oksijen ve besin seviyelerini değerlendirebilen özel giysi geliştirildi. Bu giysi, gerekli olduğu zaman vücudun belirli bölgelerine kan akışını artırmak için hafif şoklar uygulayan bir elektrot seti ile donatılmıştır (Sethi et al., 2019).

Tişört ile stres ölçümü

Kanadalı araştırmacılar, gün içinde, hareket, nefes alma ve kalp aktivitesi analizine dayalı olarak stres seviyelerini ölçebilen ve uykuyu iken izleyebilen bir sensörle donatılmış yeni bir tişört tasarladılar. Hexo-skin tişörtler ve bunlara eşlik eden cihazlar; veriler kablosuz olarak bir akıllı telefona ve ardından telefon aracılığıyla çevrimiçi bir hesaba gönderilir. Bu cihaz, gün içindeki aktivite ve stres seviyelerini ölçer. Ek olarak, antrenörlere sporcuların eğitim programlarını planlama ve programlama fırsatı sunar (Mehrnews, 2023).

Ruhsal durumları inceleyen dijital giysiler

Giysinin içindeki minik sensörler, kalp atış hızını, vücut ısısını ve (insanların zihinsel durumunu belirlemede en önemli fizyolojik göstergelerden biri olan) cilt iletkenliğini ölçebilir. Toplanan veriler, cep telefonu aracılığıyla bir

veri tabanına gönderilir. Burada mevcut durum ve insanların genel ilgileri dikkate alınarak uygun yanıt gönderilir. Giyside, insanlar üzüldeğinde veya paniklediğinde bu ifadeler göre ışık yayan diyot (LED) lambalarla donatılmış bir ekran vardır. Motivasyon amaçlı, şapkada bulunan hoparlörler uygun müziği çalabilir veya umut verici mesajlar ve bazı şakalar gönderebilir (Irna, 2014).

Akıllı yelek ile kalp sağlığı

İtalyan araştırmacılar tarafından geliştirilen dijital “sihir” isimli yelektir. Bu yeleğin işlevi, insanların nabzını ve solunum hızını ölçen ve verileri bir işleme merkezine gönderen iletken bir kumaştan yapılmış olmasıdır. Bu cihaz, hastaneden taburcu olan kişilerin sağlığını kontrol edebilir. Yeleğin temel özelliği: sık görünümü, rahat giyilmesi, farklı vücut ölçülerine uyum sağlaması, yıkanabilir olması. Sağlık Sektörü başta olmak üzere tüm alanlarda mikro ve nanoteknolojideki ilerleme ve ayrıca yeni uygulamalara yönelik artan talep ve tekstil endüstrisi trendleri ile gelecekte üretimde önemli gelişmeler olacaktır (Lymberis, 2011).

Meinande ve Honkala (2004) “Potential Applications of Smart Clothing Solutions in Health Care and Personal Protection” başlıklı makalelerinde sensör ve telekomünikasyon teknolojisi alanındaki hızlı gelişimin tekstil ve giyim alanında yeni potansiyeller yarattığını belirtmişlerdir (Mehrnews, 2023).

SONUÇ

Biyosensörler, toplum sağlık hizmeti ortamına ve yetersiz hizmet alan popülasyonlara karşı moleküler testler sağlama potansiyeline sahiptir. Temel ve klinik Biyobelirteç modellerini, yazılımı ve mikroakışkanları içerecek şekilde biyosensör teknolojisinde gelecekteki yenilikler, bu cihazları sağlık uygulamaları için yüksek potansiyele sahip hale getirebilir. Biyobelirteç teşhisi için sensörlerin geliştirilmesinde nanomalzemelerin kullanılması, bu cihazları son derece hassas, erken teşhis için daha kullanışlı hale getirebilir. Erken teşhis, hastaların hayatta kalma oranlarındaki artışa yardımcı olacak ve hastalık teşhisi ve izleme için biyosensörlerin başarılı bir şekilde geliştirilmesi, teknolojiye hız kazandıracaktır.

Biyosensörlerdeki büyük ivme, sensör sistemlerinin araştırma ve geliştirme laboratuvarından pazara çok büyük potansiyel sağlayacaktır. Fiziksel kimya, moleküler biyoloji, biyokimya, malzeme bilimi ve elektronikten oluşan, yeni tekniğin geliştirilmesi, biyosensörlerin geliştirilmesinde umut vericidir.

Tıp sektöründe biyosensör uygulamaları hızla artmaktadır. Biyosensörlerin ortaya çıkmasından yararlanan uygulamalardan bazıları, kanser tespit ve izleme, kardiyovasküler hastalıkları tespit ve izleme ve diyabet tespit ve izlemeyi içerir. Kanser hastalıklarının yaygın olarak görülmesi, ölüm oranının yüksek olması ve tedavi sonrası nüks etmesi, kanser tanı ve tedavisinde biyosensörler büyük potansiyele sahiptir. Şeker hastalarında kan şekeri düzeylerini izlemek, patojenleri saptamak ve kanser ilerlemesini teşhis etmek ve izlemek için kullanılabilir (Tothill, 2009). Gelişmekte olan biyosensör teknolojisinin kullanımı, etkili tedavi yönetimi için kanserin erken tespitinde etkili olabilir (Bohunicky & Mousa, 2010). Biyosensörler, tümör hücreleri tarafından ekspres edilen ve/veya salgılanan belirli proteinlerin seviyelerini ölçerek, iyi huylu veya kanserli bir tümörün varlığını tespit edebilir ve ayrıca tedavinin bu tür kanserli hücreleri azaltmada veya ortadan kaldırmada etkili olup olmadığı hakkında bilgi verebilir (Bohunicky & Mousa, 2010; Tothill, 2009).

Akıllı giyim, tekstil ve hazır giyim endüstrisinde dönüm noktasıdır. Bilim ve teknolojinin sürekli gelişimi ile akıllı giysiler, biyokimyasal teknoloji, elektronik bilgi teknolojisi, insan-bilgisayar etkileşimi teknolojisi, biyonik teknoloji ve diğer teknolojileri bünyesinde barındırmakta ve giderek çok disiplinli bir araştırma ürünü haline gelmektedir. Teknoloji açısından, akıllı giysiler daha minyatür hale getirilecek ve esnek piller, sensörler, çipler, ekranlar ve diğer donanımlar, düşük güçlü işlemciler ve daha uzun ömürlü piller içerecektir. Gelecekte akıllı giyilebilirlerin, akıllı telefonlar kadar yaygın kullanımı görülebilir. Dijital dünyanın geleceği giyilebilir araçlara bağlı olarak değişecektir.

KAYNAKÇA

- Ajami, S. & Teimouri, F. (2015). Features and Application of Wearable Biosensors in Medical Care. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 20(12), 1208.
- Asada, H.H., Shaltis, P., Reisner, A., Rhee, S. & Hutchinson, R. C. (2003). Mobile monitoring with wearable photoplethysmographic biosensors. *IEEE engineering in medicine and biology magazine*, 22(3), 28-40.
- Bahl, S., Javaid, M., Bagha, A.K., Singh, R.P., Haleem, A., Vaishya, R. & Suman, R. (2020). Biosensors Applications in Fighting COVID-19 Pandemic. *Apollo Medicine*, 17(3), 221.
- Bohunicky, B. & Mousa, S. A. (2010). Biosensors: the New Wave in Cancer diagnosis. *Nanotechnology, science and applications*, 1-10.
- Caruso, R., Trunfio, S., Milazzo, F., Campolo, J., De Maria, R., Colombo, T., Parolini, M., Cannata, A., Russo, C., Paino, R., Frigerio, M., & Parodi, O. (2010). Early Expression of Pro-and Anti-inflammatory Cytokines in Left

- Ventricular Assist Device Recipients with Multiple Organ Failure Syndrome. *American Society of Artificial Internal Organs journal*, 56(4), 313-318.
- Caruso, R., Verde, A., Cabiati, M., Milazzo, F., Boroni, C., Del Ry, S., Parolini, M., Vittori, C., Paino, R., Martinelli, L., Giannessi, D. & Parodi, O. (2012). Association of Pre-operative Interleukin-6 Levels with Interagency Registry for Mechanically Assisted Circulatory Support Profiles and Intensive Care Unit Stay in Left Ventricular Assist Device Patients. *The Journal of heart and lung transplantation*, 31(6), 625-633.
- Cengiz, E. & Tamborlane, W.V. (2009). A Tale of Two Compartments: Interstitial Versus Blood Glucose Monitoring. *Diabetes technology & therapeutics*, 11(S1), S11-S16.
- Clark Jr, L.C. & Lyons, C. (1962). Electrode Systems for Continuous Monitoring in Cardiovascular Surgery. *Annals of the New York Academy of sciences*, 102(1), 29-45.
- Di Rienzo, M., Rizzo, F., Parati, G., Ferratini, M., Brambilla, G. & Castiglioni, P. (2005). A Textile-based Wearable System for Vital Sign Monitoring: Applicability in Cardiac Patients. In *Computers in Cardiology, 2005* (pp. 699-701). IEEE.
- Giepmans, B. N., Adams, S.R., Ellisman, M.H. & Tsien, R.Y. (2006). The Fluorescent Toolbox for Assessing Protein Location and Function. *Science*, 312(5771), 217-224.
- González, J.T., Ovejero, R.G., Izquierdo, LR., Silva, L. A. & Leithardt, V.R.Q. (2022). Smart Sock and Resistivity Measurement in Textile Materials. In *New Trends in Disruptive Technologies, Tech Ethics and Artificial Intelligence: The DITET Collection 1* (pp. 271-282). Springer International Publishing.
- Huang, L., Muyldermans, S. & Saerens, D. (2010). Nanobodies®: Proficient Tools in Diagnostics. *Expert review of molecular diagnostics*, 10(6), 777-785. [Erişim: 11.01.2023, www.intechopen.com].
- Irna. (2014) Designing Smart clothes for Premature Babies. [Erişim: 11.01.2023, <http://www.irna.ir/fa/News/80868812>].
- Isna. (2013). Real-time Reporting of Smart Shoes on People's Walking Abnormalities. [Erişim: 11.01.2023, <http://isna.ir/fa/news/91082213611/>].
- Kamel, S. & Khattab, T.A. (2020). Recent Advances in Cellulose-based Biosensors for Medical Diagnosis. *Biosensors*, 10(6), 67.
- Lasker, R.D. (1993). The Diabetes Control and Complications Trial--Implications for Policy and Practice. *New England Journal of Medicine*, 329(14), 1035-1036.
- Lee, Y.D. & Chung, W.Y. (2009). Wireless Sensor Network Based Wearable Smart Shirt for Ubiquitous Health and Activity Monitoring. *Sensors and Actuators B: Chemical*, 140(2), 390-395.
- Li, Z., Wang, Y., Wang, J., Tang, Z., Pounds, J.G., & Lin, Y. (2010). Rapid and Sensitive Detection of Protein Biomarker Using a Portable Fluorescence Biosensor Based on Quantum Dots and a Lateral Flow Test Strip. *Analytical chemistry*, 82(16), 7008-7014.
- Lymberis, A. (2011). Wearable Smart Systems: from Technologies to Integrated Systems. *Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. Annual International Conference, 2011*, 3503–3506. <https://doi.org/10.1109/IEMBS.2011.6090946>.
- Malima, A., Siavoshi, S., Musacchio, T., Upponi, J., Yilmaz, C., Somu, S., Hartner, W., Torchilin, V. & Busnaina, A. (2012). Highly Sensitive Microscale in Vivo Sensor Enabled By Electrophoretic Assembly of Nanoparticles for Multiple Biomarker Detection. *Lab on a Chip*, 12(22), 4748-4754.
- Maurer, M., Burri, S., de Marchi, S., Hullin, R., Martinelli, M., Mohacsi, P. & Hess, O.M. (2010). Plasma Homocysteine and Cardiovascular Risk in Heart Failure with and without Cardiorenal Syndrome. *International journal of cardiology*, 141(1), 32-38.
- Mehrnews. (2023). Measuring Stress Levels and Sleep with a T-shirt. [Erişim: 11.02.2023, <http://www.mehrnews.com/detail/news/2142634>].
- Migna. (2018). Designing a Hat To Treat Depression + Photo. [Erişim: 11.02.2023, <http://www.migna.ir/vdccspqi.2bq0s8l1aa2.html>].
- Ooi, K.G.J., Galatowicz, G., Towler, H.M., Lightman, S.L. & Calder, V.L. (2006). Multiplex Cytokine Detection Versus ELISA for Aqueous Humor: IL-5, IL-10, and IFN γ Profiles in Uveitis. *Investigative ophthalmology & visual science*, 47(1), 272-277.

- Perego, P., Moltani, A. & Andreoni, G. (2012). Sport Monitoring With Smart Wearable System. In *pHealth* (pp. 224-228).
- Sadik, O.A., Aluoch, A.O. & Zhou, A. (2009). Status of Biomolecular Recognition Using Electrochemical Techniques. *Biosensors and Bioelectronics*, 24(9), 2749-2765.
- Sethi, K., Gupta, A., Gupta, G. & Jaiswal, V. (2019). Comparative Analysis of Machine Learning Algorithms on Different Datasets. In *Circulation in Computer Science International Conference on Innovations in Computing (ICIC 2017)* (Vol. 87).
- Sharma, A., Kumar, R. & Jaiswal, V. (2021). Classification of Heart Disease from MRI Images Using Convolutional Neural Network. In *2021 6th international conference on signal processing, computing and control (ISPCC)* (pp. 358-363). IEEE.
- Tabnak. (2014). Wearable Technology Is Getting Smarter. [Erişim: 11.01.2023, <http://www.tabnak.ir/fa/news/383033>].
- Tothill, I.E. (2009). Biosensors for Cancer Markers Diagnosis. In *Seminars in cell & developmental biology*, 20(1), 55-62. Academic Press.
- Turner, A.P.F. & Pickup, J.C. (1985). Diabetes Mellitus: Biosensors for Research and Management. *Biosensors*, 1(1), 85-115. [Erişim: 11.02.2023, www.intechopen.com].
- Watson, C.J., Ledwidge, M.T., Phelan, D., Collier, P., Byrne, J.C., Dunn, M.J., McDonald, K.M. & Baugh, J.A. (2011). Proteomic analysis of coronary sinus serum reveals leucine-rich α 2-glycoprotein as a novel biomarker of ventricular dysfunction and heart failure. *Circulation: Heart Failure*, 4(2), 188-197.
- Weibel, M.K. & Bright, H.J. (1971). The Glucose Oxidase Mechanism: Interpretation of the pH Dependence. *Journal of Biological Chemistry*, 246(9), 2734-2744.

Öğretmenlerin Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri

Teachers' Views on Earthquake Awareness

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin deprem farkındalığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada verilerin toplanması analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulların çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubu belirlenirken amaca yönelik örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nitel analiz tekniği olarak içerik analizi ve tümevarım tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlara göre: katılımcılardan büyük bölümü depremlerin önceden tahmin etmenin mümkün olmadığı yönünde görüş bildirdiler de belirli bölgelerde deprem aktivite düzeyinin artması veya azalması ile ilgili bilgilerin toplanması ile depremlerin tahmin edilebilir olabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Doğal Afet, Öğretmen.




ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on earthquake awareness. Qualitative research method was used to collect, analyze and interpret the data in the study. The study group of the research consists of 15 teachers working at various levels of public schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022 - 2023 academic year. In this study, purposeful sampling method was selected while determining the study group. In this study, a semi-structured interview form consisting of 4 open-ended questions developed by the researcher was used as a data collection tool. Content analysis and inductive technique were used as qualitative analysis techniques in the study. According to some of the results obtained from the research: Although most of the participants stated that it is not possible to predict earthquakes in advance, they stated that earthquakes can be predicted by collecting information about the increase or decrease in the level of earthquake activity in certain regions.

Keywords: Earthquake, Natural Disaster, Teacher

GİRİŞ

Dünya, kendi iç dinamiklerine sahip çok sayıda doğal döngüye ev sahipliği yapmaktadır. Bu doğal döngü, deprem olarak bilinen yer hareketlerini üretir. Felaketlerin en önemli yönü her zaman bu hareketlerin çeşitli boyutlardaki küçük ve büyük etkileri olmuştur. Depremler, mülkleri ciddi şekilde tahrip ederek ve büyük can kayıplarına yol açarak savunmasız toplumlara zarar verir. Küresel çapta meydana gelen hasar verici depremlerin büyük çoğunluğu genellikle levha sınırları boyunca gerçekleşmektedir. Türkiye, bu plakaların göreceli hareketlerinden büyük ölçüde etkilenen ve tektonik konumu nedeniyle önemli sismik aktivitenin gözlemlendiği ülkelerden biridir. Önemli hasara yol açan depremler günlük yaşamı ve ekonomiyi bir anda altüst etmektedir. Son zamanlarda meydana gelen depremler, kentsel alanlar, endüstriyel bileşenler ve büyük topluluklar üzerinde olumsuz etkileri olan yıkıcı doğal olaylar olarak belgelenmiştir. Yerel ve bölgesel tehlikelerin analizi, kriz durumlarında ve sosyal, ekonomik ve günlük yaşamı sekteye uğratan ve hatta sona erdiren felaketlerin sonuçlarının azaltılmasında büyük önem taşımaktadır. Bir felaket, bir topluluğun veya toplumun işleyişini önemli ölçüde bozan ve insanlara, mallara veya çevreye, topluluğun veya toplumun kendi kaynaklarından makul olarak bekleyebileceğinden daha fazla zarar veren ani bir olay olarak nitelendirilir. İnsan kaynaklı krizler bazen felaketlere neden olabilecek uzun süreli, çok tehlikeli sosyal ve ekonomik etkileri de içerir. Bunlardan birkaçı terörist saldırılar ya da nükleer veya kimyasal salgınlardır. Ayrıca, deprem gibi doğal yer hareketleri, meydana geldikleri bölge için çok daha yüksek bir tekrarlanma potansiyeline sahiptir ve daha önce listelenen faktörlerden çok daha büyük bölgeleri etkileyebilir. Bir tehlike üretim değerlerini ve duyarlı insanları etkilediğinde risk olarak kabul edilir. Tehlikelerin, kırılabilirliklerin ve riskin felaketle sonuçlanabilecek potansiyel olumsuz etkilerinin azaltılamaması nedeniyle, farkındalık ve zarar azaltma, risk yönetiminde birbirine bağlı iki temel tekniktir. Etkilerine göre depremler, uluslar için en büyük can kaybına ve önemli ekonomik hasara yol açan felaketlerdir. Bu özellikleri göz önüne alındığında bir doğa olayı olarak göz ardı edilmemelidir. Afet planları, birçok ülkede mevcut nüfus yoğunluğuna, yerleşim ve sanayi bölgelerinin dağılımına, afetlerin çeşitli özelliklerine ve etki faktörlerine bağlı olarak değişebilmektedir. Afet öncesi hazırlık ve afet sonrası rehabilitasyon açısından en büyük geri dönüşüm avantajı olan zarar azaltma bileşeni, bu stratejik farklılıklar

Ercan Çakmak ¹ 
Cumhur Şahin ² 
Mustafa Yılmaz ³ 

How to Cite This Article

Çakmak, E., Şahin, C., & Yılmaz, M. (2023). "Öğretmenlerin Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2499-2507 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68387>

Arrival: 16 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹⁻³ Okul Müdürü, MEB, Ordu, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Ordu, Türkiye

nedeniyle önem kazanmaktadır. Toplumsal farkındalık, genel olarak yönetimin, kuralların ve yasaların uygulanmasının arkasındaki itici güçtür. Aynı zamanda afetlere karşı savunmasız olan ve afet boyutuna girebilecek potansiyel tehlikelere sahip uluslarda hasar oluşumlarının önlenmesine ilişkin bilincin artmasında da kilit rol oynar. Depremün büyüklüğüne ve uzunluğuna, yerleşimin jeolojik koşullarına ve yapısal güçlendirmenin tepkisine bağlı olarak, aktif tektonizmaya ve şiddetli sismisiteye sahip ülkelerde orta ve büyük depremler kısa veya uzun vadeli huzursuzluklara neden olabilir. Bunun büyük bir kısmı, özellikle orta büyüklükteki depremlere ve önemli sarsıntı etkilerine karşı hazırlıksız olan toplumlardan ve yapı stoklarından kaynaklanmaktadır. Afete müdahale ve müdahale sonrası iyileştirme çabalarını baltalayan temel sorunlar, deprem sırasında ve sonrasında ne yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgi ve kaynağa sahip olmayan toplumlarda ortaya çıkmaktadır. İncelenmesi gereken bir diğer konu da depreme hazırlıkta bina güvenliğinin eksiklikleri ve olumsuz yönleridir. Yerleşim bölgelerinde bireyden topluma doğru eğitim ve depreme etkin mücadele yöntemleri konusunda bilgi birikiminin artırılması için etkin bir çaba gösterilmemesi ise ayrı bir sorundur. Etkili afet yönetiminin temelinde bu sorun yatmaktadır.

Dünyamız tarih boyunca ve günümüzde kimi zaman felaketlerle baş etmek zorunda kalmış, kimi zaman bu felaketler önemli etkiler yaratmış, kimi zaman da üstesinden gelinmiştir. Hiç şüphe yok ki felaketler her zaman var olmuştur ve gelecekte de var olacaktır. İnsanlar tarihin hiçbir döneminde bu tür travmatik trajediler karşısında felaketlerle ve sonuçlarıyla mücadele etmekten vazgeçmemiştir (Usta, 2019).

Gezegendeki felaketlerin tarihi insanlığın başlangıcından öncesine dayanmaktadır. Çeşitli felaketler sonucunda 4,6 milyar yaşındaki gezegenimizde beş yok oluş meydana gelmiştir. Dünya'nın bir bütün olarak yıkıma uğramasına volkanik patlamalar, meteor hareketleri ve iklim değişiklikleri neden olmuştur. Dünyamız, depremler, seller, volkanik patlamalar, toprak kaymaları, kasırgalar, hortumlar ve daha fazlası dahil olmak üzere sık sık meydana gelen felaketler sonucunda bugünkü halini almıştır. Hem yerel hem de uluslararası felaketler mümkündür. Küresel felaketler sonucunda bazı türlerin nesli tükenmektedir. Önemli bitki ve hayvan türleri, insanlar sahneye çıkmadan önce yok olmuştur. İnsan felaketleri, insanlık tarihinden sonra hem iyi hem de zararlı şekillerde dünya üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Bunların çoğu kötü olmuştur, çünkü felaketler daha da kötüleşmiş ve maddi kayıplara yol açmaya başlamıştır. Aşırı avlanma ve ateşin keşfi yağışların azalmasına, bitki örtüsünün değişmesine ve erozyonun artmasına yol açmıştır. Bu olaylar tüm dengeleri etkileyerek iklimsel değişimlerin başlamasına neden oldu (Ersoy, 2017)

Doğal afetler, yakın çevrelerinde zarar yaratan, başladıklarında durdurulamayan, ciddi ve yaygın etkileri olan, öngörülemeyen olaylardır (Kanlı ve Ünal, 2004). Afetler, maddi ve manevi kayıpların yanı sıra ülke ekonomileri üzerinde de ciddi etkilere neden olmaktadır. Doğal felaketler, yeni felaketlere veya ilgisiz olaylara yol açarak asıl felaketi daha da kötüleştirebilir. Örneğin, altyapı zarar görebilir, depremden sonra yangın çıkabilir, içme suyu kirliliği bulaşıcı hastalıklara yol açabilir (Öztürk, 2003). Mevcut sistem doğal afetlerden önemli ölçüde zarar görmüştür. Özellikle doğal afetlerin etkisinin oldukça büyük olduğu durumlarda çok sayıda olumsuz etki görülmektedir. Bir felaketin yol açtığı yıkım ve kayıplar genellikle meydana geldikten hemen sonra değerlendirilir. Ancak felaketin yol açtığı fiziksel ve sosyal çöküşün büyüklüğünü hesaplamak mümkün değildir. Gelişmekte olan ülkelerde yaşanan doğal felaketler, yol açtıkları maddi ve manevi zararlar nedeniyle uzun yıllar süren sorunlar yaratmıştır (Aydiner, 2014). AFAD'ın resmi internet sitesi ve EM-DAT (The International Disaster Database) veri tabanından elde edilen verilere göre doğal veya teknik afetler ve alt başlıkları 37 ayrı kategoride ve 5 grupta toplanmaktadır (Ağahan, 2018). Dünya genelindeki doğal afetler incelendiğinde, 31 doğal afetten 28'inin hava olaylarından kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır (AFAD, 2022).

Araştırmalara göre deprem, sismik dalgalar şeklinde dünya yüzeyinde bir çatlağa neden olan tektonik bir olaydan kaynaklanan enerjinin dağılması ve gezegen üzerinde meydana gelen bir sarsıntı olayıdır (Ergünay, vd., 2008). Kızıloğlu ve diğerlerine (2006) göre deprem, levha olarak da bilinen yer kabuğunun faaliyetleri sonucu zamanla gelişen kırılmalar veya mevcut yapısının bozulması sonucu yer yüzeyinde sarsıntı veya titreşim olarak hissedilen yüksek enerjinin hissedilmesidir. 1900 yılından bu yana, 1960 yılında Şili'de 9.5 büyüklüğünde bir deprem meydana gelmiştir. Türkiye'de kaydedilen en büyük deprem ise 1939 yılında Erzincan bölgesinde meydana gelmiş ve 33.000 kişi hayatını kaybetmiştir (Özey, 2006).

Ülkemiz, Sayılı & Osmanşahin'in (2005) büyük depremlerin tarihi olarak tanımladığı, dünyanın sismik açıdan en aktif bölgelerinden biri olan Akdeniz-Himalaya (Alp-Himalaya) Deprem Bölgesinde yer almaktadır. Öyleki Türkiye'de 6-7 Şubat 2023 tarihinde deprem yaşanmış olup merkez üssü Kahramanmaraş olan 7.5 üzeri iki depremin ardından 10 ili etkileyen ve kalıcı hasarlara neden olan bir afet yaşanmıştır. Kurtarma ekiplerinin ve yardımın depremin merkez üssüne ulaşması biraz zaman alabilir. Depremler meydana gelmeden önce insanların sismik farkındalık düzeyini artırarak, toplumun depremlere hazır olmasını sağlamak mümkün olmalıdır. Afet bilinci girişimleri sayesinde depreme hazırlık sağlanır ve depremlerin yıkıcı etkileri azaltılır. Bu bağlamda, insanların yaşadıkları bölgelerdeki afetlere ilişkin tehlike ve risklerin farkında olarak direnç geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. İnsanların mahallelerindeki yapısal ve yapısal olmayan risklerin farkında olmaları ve depreme hazırlıklı olmaları, müdahale etmeleri ve depremden sonra toparlanmaları çok önemlidir. Bu kapsamda araştırmanı temel amacı öğretmenlerin

deprem farkındalığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

Katılımcıların depremlerin önceden belirlenebilmesine yönelik düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların depremlerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının etkisine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların deprem farkındalığına yönelik düşünceleri nelerdir?

Katılımcıların deprem hazırlığı konusunda düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada verilerin toplanması analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; Bir şemsiye terim olup tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşmaya çalışan teknikleri kapsayan süreçler bütünüdür (Merriam, 2015). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla – özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belirgin değilse – inceleyen deneysel bir araştırma türüdür (Merriam, 2018; Yin, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulların çeşitli kademelerinde görev yapmakta olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubu belirlenirken amaca yönelik örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu yöntemle göre araştırmanın konusuna yönelik deneyimli öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu konuda mesleki hayatında farklı okul türlerinde çalışmış olmak, farklı eğitim kademelerinden mezun olmak ve farklı mesleki kıdeme sahip olmak gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	35	12	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42	18	Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	26	4	Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	15	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	13	Yüksek Lisans
K6	Erkek	İngilizce	34	14	Lisans
K7	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	41	8	Lisans
K8	Kadın	Bilişim Teknolojisi	32	9	Lisans
K9	Kadın	İngilizce Öğretmeni	32	9	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	15	Lisans
K11	Erkek	Sosyal Bilgiler	36	9	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	11	Yüksek Lisans
K13	Kadın	İngilizce Öğretmeni	34	10	Lisans
K14	Erkek	Sınıf Öğretmeni	38	15	Yüksek Lisans
K15	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	50	23	Lisans

Tablo 1’de katılımcıların demografik değişkenlerine ait bulgular değerlendirildiğinde 8 öğretmenin erkek, 7 öğretmenin kadın olduğu, 7 öğretmenin sınıf öğretmeni olduğu, 2 öğretmenin İngilizce, 2 öğretmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1 öğretmenin okul öncesi öğretmeni ve 1 öğretmenin Sosyal Bilgiler öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Patton (1987), karşılıklı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık görüşme stili olmak üzere üç tür görüşme yönteminden bahsetmiştir. Bu çalışmada, görüşme yöntemlerinden biri olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, "her bir yanıtlayıcı tarafından aynı tarzda ve sırayla sorulan, özenle yazılmış ve sıralanmış bir dizi sorudan oluşur" (Patton, 1987). Bu yöntem, katılımcılara sunulan esneklik çok sınırlı olmasına rağmen, katılımcı yanlılığını ve öznelliği azalttığı için seçilmiştir. Görüşme formu literatür taraması ve yaşlılık konusunda uzman kişilerin görüşlerinin alınması sonucunda geliştirilmiştir. Bunun sonucunda oluşturulan görüşme formunun kapsam ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçme ve değerlendirme alanında bulunan 1 uzmanın görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecine katılacak öğretmenler belirlenirken okullarda görev yapan öğretmenlerden araştırmanın amacına yönelik deneyime sahip olanlar arasından farklı eğitim kademelerinden mezun olmuş, farklı mesleki deneyime sahip

öğretmenler belirlenmiş, çalışma konusunda bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına göre 15 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenler toplam kıdemleri ile buldukları okuldaki kıdemlerinin de farklı düzeyde olmalarına da özen gösterilmiştir.

İlgili katılımcılar bu araştırmanın bir yüksek lisans araştırması olduğu ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı, bu konudaki verilerin araştırmayı yapan kişi özelinde kalacağı konusunda ikna edilmiş ve sorulan sorulara objektif ve olabildiğince dürüst cevaplar vermeleri sağlanmıştır.

Görüşmelerde katılımcının da izni alınarak iki farklı cihazla ses kaydı yapılmış daha sonra bu ses kayıtlarının tamamının dokümantasyonu yapılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Araştırmada nitel analiz tekniği olarak içerik Analizi ve Tümevarım tekniği kullanılmıştır. Analiz süreci ilk görüşmeden sonra görüşmenin yazılı kayda geçirilmesi ve kodların oluşturulması ile başlamıştır. Kodlama, verinin çeşitli yönlerini belirleyerek, küçük parçalar halinde işaretlemek veya etiketlemektir (Corbin ve Strauss, 2008). Görüşmeler devam ettikçe analiz süreci olgunlaşmış oluşturulan yeni kodlar ile birleştirilmiştir. Kod oluşturulma süreci tamamlandıktan sonra kategori oluşturma aşamasına geçilmiş ilgili kodlardan kategoriler oluşturulmuştur.

Kategoriler ortak fikirlerden oluşan birçok kodu içeren geniş, bilgi üniteleridir. Bunlar, araştırma sorularına cevap olarak ortaya çıkan temel örüntü, bulgu veya soyutlama olarak düşünülebilir (Corbin ve Strauss, 2008). Oluşturulan kategoriler tekrar tekrar gözden geçirilerek bazıları birleştirilmiş bazıları da silinmiştir. Kategori oluşturma sürecinde tümevarımsal olarak başlayıp oluşturulan kodların kategorilere uyup uymadığı kontrol edilerek tümtengelimsel olarak devam etmiştir.

BULGULAR

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan depremlerin önceden belirlenebilmesine yönelik düşüncelere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Depremlerin Önceden Belirlenebilmesine Yönelik Düşüncelere İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Depremlerin önceden tahmin olasılığı	Önceden tahmin mümkün değil	12
	Önceden tahmin mümkün	3

Tablo 2 incelendiğinde depremlerin önceden belirlenebilmesine yönelik düşüncelere ilişkin “Depremlerin önceden tahmin olasılığı” ana temasına ait “Önceden tahmin mümkün değil” ve “Önceden tahmin mümkün” şeklinde 2 farklı kod olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan büyük bölümü depremlerin önceden tahmin etmenin mümkün olmadığı yönünde belirli bölgelerde deprem aktivite düzeyinin artması veya azalması ile ilgili bilgilerin toplanması ile depremlerin tahmin edilebilir olabileceğini, katılımcılardan bazıları ise depremlerin önceden tahmin edilebileceğini belirtmiştir. Depremlerin önceden belirlenebilmesine yönelik düşüncelere ilişkin katılımcıların verdiği bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Depremlerin tam olarak önceden belirlenebilmesi halen mümkün değildir. Ancak, deprem olasılıklarının ve potansiyel hasarının belirlenmesi mümkündür. Bunun için, deprem araştırma ve analizi yapan uzmanlar, depremin ne zaman ve nerede olacağını tahmin etmek için fiziksel ve jeolojik verilere dayanırlar. Ayrıca, belirli bölgelerde deprem aktivite düzeyinin artması veya azalması ile ilgili bilgiler de toplanabilir. Bu veriler, deprem olasılıklarının tahmin edilmesinde ve deprem öncesi uyarı sistemlerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Ancak, depremlerin tam olarak önceden tahmin edilmesi halen mümkün değildir ve daha fazla araştırma ve geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. (K1)

“Depremler tam olarak önceden belirlenemez. Deprem araştırmacıları ve uzmanları, deprem olasılıklarını ve potansiyel hasarını tahmin etmek için fiziksel ve jeolojik verilere dayanarak depremin ne zaman ve nerede olacağını tahmin etmeye çalışırlar. Ancak, depremin tam olarak ne zaman ve nerede olacağını tahmin etmek mümkün olmayabilir ve bazen sürpriz depremler gerçekleşebilir. Bu nedenle, deprem öncesi uyarı sistemleri ve deprem güvenliği konularında yapılacak araştırma ve geliştirme çalışmaları çok önemlidir. Bunlar, potansiyel hasarı azaltmak ve insanların hayatlarını koruyabilmek için kullanılabilir. (K2)

“Depremin önceden bilinmeyeceği kanaatindeyim. Deprem alanları ve fay hatları günümüz bilimsel araştırmaları sayesinde belirlenmiş ve haritalandırılmıştır. Buna karşın bu fay hatlarının ne zaman harekete geçeceği ve deprem oluşturacağı günümüz bilimsel çalışmaları doğrultusunda bilinmemektedir”. (K3)

“Depremi önceden tahmin etmek günümüz şartlarında bilimsel verilerle mümkün olabilir yer altı gözlem cihazları veya jeofizik uzmanları çalışmaları ile deprem olma olasılığı tahmin edilebilir” (K7)

“Bu konuda çeşitli tahminler yapılırsa da depremlerin önceden belirlenmesi mümkün değildir. Her dönem deprem konusunda çeşitli tahminler yapan insanlar bulunda da bugüne kadar doğruluğu ispatlanmış bir tahmin bulunmamaktadır”. (K12)

“Depremlerin tam zamanının kestirilememesi ülkemiz ve dünya için çok büyük bir sıkıntı oluşturmaktadır. Bu konuda bilim adamlarının bir gelişme yapmasını ümit ediyorum. Bu şekilde bir teknoloji olursa depremler en az hasarla atlatılabilir.” (K14)

“Uzman olanlar ve uzman olmayanlar tarafından birçok şey söyleniyor. Ancak işin gerçek uzmanlarından dinlediğime göre tedbir alınabilecek süreye yetecek şekilde depremlerin önceden bilinmesi söz konusu değilmiş.” (K15)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan depremlerde STK’ların etkisine yönelik düşüncelere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Depremlerle İlgilenen Sivil Toplum Kuruluşlarının Etkisine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Sivil Toplum Kuruluşları	Farkındalık	5
	Yardım	5
	Eğitim	3
	Organizasyon	2

Tablo 3 incelendiğinde depremlerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının depremlerdeki etkisi konusunda katılımcıların verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde “Sivil Toplum Kuruluşları” teması altında “farkındalık”, “Yardım”, “Eğitim” ve “Organizasyon” şeklinde 4 kod oluşturulmuştur. Katılımcılar depremlerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının depremlerdeki etkisi konusunda STK’ların toplumda farkındalık yarattığını, halkın bu konuda bilinçlenmesini sağladığını, depremlerde yardım yaptıklarını, deprem eğitimleri verdiklerini, ve organizasyon konusunda başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Depremlerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının depremlerdeki etkisi konusunda katılımcıların verdiği bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Sivil toplum kuruluşları deprem hazırlığı ve organizasyonunda önemli bir rol oynar. Bu kuruluşlar, deprem riskleri hakkında farkındalık yaratmaya, deprem güvenliği konusunda eğitim vermeye ve afet yardımı çalışmalarına yardımcı olabilir. Bu kuruluşların katkısı kamuoyu üzerinde ne kadar etkili olabilirse topluma faydası da o kadar çok olacaktır.” (K1)

“Sivil toplum örgütlerinin depremler üzerindeki etkisini şu başlıklarda incelemek doğru olacaktır diye düşünüyorum: Topluluk çalışması: Sivil toplum kuruluşları, yerel topluluklarla iş birliği yaparak deprem hazırlığını teşvik etme ve deprem durumunda ne yapılması gerektiği hakkında bilgi verme imkanı sunabilir. Güvenlik eğitimi: Bu kuruluşlar, acil durum malzeme hazırlığı, güvenli bir şekilde binadan ayrılma ve evdeki ağır nesnelere güvenli hale getirme gibi deprem güvenliği konularında eğitim programları geliştirebilir ve sunabilir. Afet yardımı: Deprem durumunda, sivil toplum kuruluşları, gıda, barınma ve diğer temel malzemelerin teslimatı gibi yollarla etkilenen topluluklara destek olabilir. Ayrıca, arama ve kurtarma çalışmalarında gönüllü çalışmalarını koordine ederek ve yeniden inşa çalışmalarına yardım etme konularında yardımcı olabilir.” (K2)

“Genel olarak, sivil toplum kuruluşlarının depremlerde oynadığı rol önemlidir, çünkü toplulukların hazırlıklı olmasını ve afet durumunda etkili bir şekilde yanıt verebilmelerini sağlamak için devlet ve yardım kuruluşlarının çalışmalarını tamamlar niteliktedir. Toplum üzerindeki devlet kurumlarından sonra en etkili oluşumlardan biri sivil toplum kuruluşlarıdır. Yaşanan depremlerde devlet ve sivil toplum kuruluşlarının birlikteliğinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır.” (K3)

“Sivil toplum kuruluşları deprem hazırlığı ve yanıtında etkili bir rol oynayabilirler. Toplumla iletişim, güvenlik eğitimi ve afet yardımı çalışmalarıyla bu kuruluşlar deprem riskleri hakkında bilinçlendirme yapabilir, deprem güvenliği hakkında eğitim vermeye yardımcı olabilir ve afet yardımı çalışmalarına katkıda bulunabilirler. Hükümet ajansları, yardım kuruluşları ve yerel topluluklarla birlikte çalışması halinde, sivil toplum kuruluşları toplulukların hazır olmasını ve bir deprem olayında etkili bir şekilde yanıt vermelerini sağlamaya yardımcı olabilir.” (K4)

“Bunun en büyük örneğini son felakette gördük. Sivil Toplum Kuruluşlarının deprem konusunda çok önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum. Bu hususta önemli olan bir deprem ülkesi olduğumuz gerçeğinden yola çıkarak hareket etmek. Ne yazık ki son felakette depreme hazırlıksız olduğumuzu gördük. Evet belki felaketin boyutu tahminlerin çok ötesindeydi ancak organize olma ve hızlı reaksiyon verme konularında başarısız bir sınav verildiği fikrindeyim. Kesinlikle bu tür durumlarda devreye sokulabilmesi için Devlet-STK bağı güçlü tutulmalı ve en kötü senaryoya dair taslak hareket planları oluşturulmalı. Desteğe en çok ihtiyaç duyulan anda, toplu hareket etme gücü son derece yüksek olan STK’lardan faydalanmamak düşünülemez bence.” (K6)

“Doğal afet durumunda yardımların hızlı bir şekilde ulaşmasını sağlıyorlar ve topluma yardımlar konusunda öncülük ediyorlar. Ancak her durumda denetlenmeli ve yardımların gerçek sahiplerine ulaştırılması sağlanmalı.” (K12)

“Son günlerde yaşanan deprem felaketinde yaşananları göz önünde bulundurunca, artan iletişim kolaylığının da etkisiyle sivil toplum örgütleri depremzedelere daha kolay ulaşabilmektedir. Mağdur kişilerin ihtiyaçlarına daha hızlı cevap verebilmekte, ayrıca diğer örgütlerle daha koordineli çalışabilmektedir.” (K13)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan deprem farkındalığına yönelik düşüncelere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Deprem Farkındalığı Algısına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Farkındalık	Deprem riski	3
	Eğitim	3
	Hazırlık	3
	Filmler	3
	Kamu spotları	3

Tablo 4 incelendiğinde deprem afeti ile ilgili haberler, eğitimler, filmler, kamu spotları vb. şeyler katılımcı farkındalığını etkilemesine yönelik olarak “farkındalık” ana teması altında “Deprem riski”, “Eğitim”, “Hazırlık”, “Filmler”, “kamu spotları” olmak üzere 5 kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar deprem riski konusunda eğitim, filmleri belgeseller, kamu spotları ile farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Deprem afeti ile ilgili haberler, eğitimler, filmler, kamu spotları vb. şeyler katılımcı farkındalığını etkilemesine yönelik olarak katılımcıların verdiği bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Deprem afeti ile ilgili haberler, eğitimler, filmler, kamu spotları gibi şeyler farkındalığımızı etkileyebilir. Bu tür içerikler, deprem riskleri hakkında bilgi verir ve deprem afetine nasıl hazırlanabileceğimizi öğretir. Ayrıca, deprem afetlerinden etkilenen insanların hikayelerinin anlatıldığı filmler ve kamu spotları, deprem hazırlığının önemi hakkında daha fazla farkındalık yaratabilir. Bu şekilde, insanlar deprem afetlerine karşı daha iyi hazırlıklı olabilir ve bu afetler sırasında yaşanabilecek zararları minimize etme şansı artar.” (K1)

“Eğitimler, filmler, kamu spotları depremle ilgili farkındalık oluşturabilir. Deprem eğitimleri, insanların depremler hakkında bilgi sahibi olmasını ve nasıl hazırlanabileceklerini ve yanıt verebilmelerini öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu eğitimler ayrıca depremlerin potansiyel sonuçlarını anlamalarına ve güvenlik önlemlerini uygulamalarına olanak tanır. Bu sayede, insanlar depremlerle daha iyi hazırlanabilir ve deprem sonrasında güvenli bir şekilde yanıt verebilirler.” (K2)

“Farkındalığımı etkiliyor. Özellikle kamu spotları depremlerle ilgili farkındalık oluşturabilir. Kamu spotları, depremler hakkında geniş bir kitleye ulaşan, kolay anlaşılabilir ve etkileyici bir şekilde sunulan bilgi ve uyarılar sağlar. Bu spotlar, insanların deprem hazırlığı ve güvenliği hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olabilir ve insanları depremlere karşı hazırlıklı olmaya teşvik edebilir. Ayrıca, deprem sonrası yapılması gereken adımlar ve güvenliği sağlama yolları hakkında bilgi sunabilir. Kamu spotları, insanların depremlerle nasıl başa çıkabileceklerini ve nasıl kendilerini koruyabileceklerini anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca filmler ve belgesellerde insanlar üzerinde önemli bir farkındalık oluşturacaktır.” (K3)

“Deprem konusunda istinasız olarak tüm vatandaşlara eğitim verilmesi düşüncesindeyim. Deprem nasıl oluşur?, depremden korunmanın yolları var mıdır?, varsa nasıldır?, deprem çantası, deprem anı gibi önemli konular mutlaka “deprem 101” şeklinde temel anlatımla, rutin olarak zorunlu şekilde bir ülkenin tüm vatandaşlarına verilmelidir. Depremle ilgili özellikle filmlerin ve belgesellerin insanların zihninde daha yer edici, etkileyici olduğunu düşünmekteyim. Bu sebeple bu konuyla ilgili özel içerikler oluşturulabilir.” (K5)

“Sayılan faktörler farkındalığı olumlu etkiliyor ancak yeterli düzeyde mi bu konu tartışılabilir. Özellikle deprem eğitimlerini okul döneminde öğrencilere sık sık verilerek ileride daha bilgili nesiller yetiştirmeye katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (K9)

“Depreme hazırlıklı olmak için konu uzmanları tarafından deprem eylem planı hazırlanmalı bu eylem planına koşulsuz şartsız (Bireysel, toplumsal, politik açıdan) uyulmalıdır”. (K12)

“Okullarda hizmet içi olarak aldığımız afet eğitimleri ve öğrenciler için gönderilen kamu spotları ve videoların farkındalık açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Deprem konusunda bilinçlenmemizi ve neler yapmamız gerektiği konusunda bilgilendirici niteliktedirler.” (K13)

“Eğitimler, filmler, kamu spotları önemli bir işlev görüyor. Ancak en etkili “vaiz” hayatın kendisi. İnsanlar birçok şeyin yapılması gerektiğini biliyorlar ama filen yapma noktasına gelindiğinde eksik kalıyorlar. Afetlere hazırlık için gönüllü teşekküllerde yer alınması gerektiği bilinir ama kimse arama kurtarma eğitimi almaya yanaşmaz. Başımıza gelmeden tedbir almak aklımıza gelmez.” (K15)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan deprem hazırlığına yönelik düşüncelere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kapsamında oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Deprem Hazırlığı Konusunda Katılımcı Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Deprem hazırlığı	Bireysel	7
	Toplumsal	7
	Politik	1

Tablo 5 incelendiğinde deprem hazırlığı konusunda katılımcı görüşlerine ilişkin olarak “deprem hazırlığı” teması altında “bireysel”, “toplumsal”, ve “politik” olmak üzere 3 kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar depreme hazırlık konusunda bireysel olarak deprem hazırlık planı oluşturulması gerektiği, eğitim alınması gerektiği, deprem çantasının oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Toplumsal olarak işyerimizde ve açık alanlarda nasıl güvende kalabileceğimizi öğrenmemize yardımcı olması için eğitimler alınması gerektiğini, politik olarak ise devlet kurumlarının özellikle belediyelerin zemin etüdünü çok iyi yapması gerektiğini ve riskli gördükleri alanlara bina yapımına izin verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Deprem afetine hazırlıklı olmaya yönelik olarak katılımcıların verdiği bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Depremlere hazırlıklı olmak için aşağıdaki adımlar yapılabilir: Evimizin güvenli bir yer olduğundan emin olmalıyız: Deprem sırasında evimizin güvenliği için öncelikle evimizin yapısının sağlam olması gerekir. Eğer evimiz eski ve hasarlı ise, uzman bir inşaat mühendisi tarafından incelenmesi gerekir. Afet çantası oluşturmalıyız: Deprem sonrası ihtiyaçlarımızı karşılamak için bir afet çantası oluşturmalıyız. Bu, ilk yardım malzemeleri, su, gıda, iletişim araçları, çok amaçlı bir bıçak, vs. gibi öğeleri içermelidir. Deprem güvenliği konularında eğitim almalıyız: Deprem güvenliği konularında eğitim alarak, deprem sırasında ne yapmamız gerektiğini öğrenebiliriz. Eğitim, evimizde, işyerimizde ve açık alanlarda nasıl güvende kalabileceğimizi öğrenmemize yardımcı olabilir”. (K1)

“Depremlere hazırlıklı olmak için şunları yapabiliriz: Deprem planı oluşturmalıyız: Deprem sırasında ne yapmamız gerektiğini ve deprem sonrası nereye gideceğimizi önceden planlamak, bizim daha iyi hazırlanmamıza yardımcı olacaktır.” (K2)

“Depremlere hazırlıklı olmak için yapabileceğimiz bazı adımlar şunlardır: Acil durum çantası oluşturmalıyız: Yiyecek, su, ilk yardım malzemeleri ve bir el feneri gibi temel şeyler içeren bir deprem hazırlık çantası oluşturmalıyız. Evimizi güvenli hale getirmeliyiz: Deprem sırasında düşebilecek kitaplıklar, televizyonlar ve diğer ağır eşyalar gibi eşyaları güvenli hale getirmeliyiz. İletişim planı oluşturmalıyız: Deprem sırasında aile veya arkadaşlarımızla nasıl iletişim kuracağımızı ve ayrılırsanız buluşacağımız yeri belirlemeliyiz”. (K3)

“Binaların sağlamlaştırılması. Kentsel dönüşümün zorunlu olması. Denetimlerin her sene her bina için yapılması. Müteahhitlerin belli bir eğitimden geçirilmiş olması sağlanabilir”. (K8)

“Toplumda her aileye deprem öncesi, sırası ve sonrasında nasıl davranmamız gerektiği konusunda eğitim verilebilir. Tüm bunlardan önce yerleşim yerlerinde gerçekten hakkaniyetli bir şekilde zemin etütleri yapıp deprem yönetmeliğine uygun şekilde binalar yapılmalıdır. Ülkemizin yoğun bir deprem kuşağında yer almasından ötürü her an 7 ve üzeri bir deprem olacakmış gibi bütün sorumlu kuruluşlarının göstermelik olarak değil büyük bir ciddiyetle hazır bulundurulması gerektiğine inanıyorum”. (K10)

“Öncelikle devlet kurumları özellikle belediyeler zemin etüdünü çok iyi yapmalı ve riskli gördükleri alanlara ikili ilişkiler ile bina yapımına izin vermemeli ve yapılan binaların objektif kurumlarca denetlenmesini sağlamalıdır. Deprem ülkesiyiz ve bu afeti yaşamamız kaçınılmaz alınacak basit tedbirlerle büyük kayıpların önüne geçmek mümkün olabilir”. (K14)

SONUÇ

Katılımcılardan büyük bölümü depremlerin önceden tahmin etmenin mümkün olmadığı yönünde görüş bildirseler de belirli bölgelerde deprem aktivite düzeyinin artması veya azalması ile ilgili bilgilerin toplanması ile depremlerin tahmin edilebilir olabileceğini, katılımcılardan bazıları ise depremlerin önceden tahmin edilebileceğini belirtmiştir. Araştırmaya göre, öğretim elemanları depremleri yüksek doğruluk derecesiyle tahmin etmenin imkânsız olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının %34’ünün uzmanların veya teknolojik araçların depremleri önceden tahmin edebileceğini söylediği ortaya çıkmıştır (Bilen & Polat 2022). Öcal ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının %56’sı sadece belirli hayvanların depremleri tespit edebileceğine inanmaktadır. Katılımcılar depremlerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının depremlerdeki etkisi konusunda STK’ların toplumda farkındalık yarattığını, halkın bu konuda bilinçlenmesini sağladığını, depremlerde yardım yaptıklarını, deprem eğitimleri verdiklerini ve organizasyon konusunda başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Karahisar’ın (2016) araştırmasına göre, sosyal medya gibi iletişim tabanlı platformlar acil durumlarda çözüm bulmak için çok önemlidir. Doğru kullanıldığı takdirde diğer iletişim araçlarıyla birlikte sürece önemli katkı

sağlayacağı açıktır. Taraflar arasındaki ağlar iletişimi hızlandıracaktır. Örneğin sivil toplum kuruluşları ve kamu otoriteleri gibi kuruluşların birbirleriyle ağ kurmaları gerekmektedir. Tüm verilerin bir havuzda toplandığı, ilgili taraflara sunulduğu ve aynı zamanda kaynak sağlayan bir ağa ihtiyaç vardır. Katılımcılar deprem riski konusunda eğitim, filmleri belgeseller, kamu spotları ile farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının farkındalığın artırılmasına ilişkin görüşlerinin eğitim faaliyetlerine katılma ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Bilen & Polat 2022). Bu bulgulardan hareketle deprem afeti ile ilgili eğitimlerin, haberlerin, filmlerin yapılmasının, depreme karşı bilinçlenmeyi sağlamada ve farkındalık kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim son yıllarda ülkemizde afete hazırlık, afet algısı ve afet davranışları gibi çeşitli konularda yapılan araştırmaların hem nitelik hem de nicelik olarak geliştiği görülmektedir (Sozcu, 2020). Özgen ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, sosyal bilgiler, coğrafya ve sınıf öğretmeni adayları doğal afetleri, özellikle de deprem felaketlerini çoğunlukla görsel öğretim stratejilerini kullanarak öğrenmeyi sevmektedir. Bu konudaki bireysel araştırmalar daha az kullanılmaktadır. Deprem öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin farkındalığın doğru bir şekilde öğretilmesi ve zihinlerde uzun süre kalıcı olması için çeşitli araştırmalara göre bilgilerin eğitim materyalleri ile somutlaştırılması ve derslerde konuların uygun yöntemlerle işlenmesi gerekmektedir. Bu tekniklerin kullanıldığı bir araştırmada, farkındalık eğitiminin öğretmen adaylarının deprem konusundaki farkındalıklarını artırdığı ve eğitimin başarılı olduğu gösterilmiştir (Kaya ve Aladag 2017, Sen ve diğ. 2020). Katılımcılar depreme hazırlık konusunda bireysel olarak deprem hazırlık planı oluşturulması gerektiği, eğitim alınması gerektiği, deprem çantasının oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Toplumsal olarak işyerimizde ve açık alanlarda nasıl güvende kalabileceğimizi öğrenmemize yardımcı olması için eğitimler alınması gerektiğini, politik olarak ise devlet kurumlarının özellikle belediyelerin zemin etüdünü çok iyi yapması gerektiğini ve riskli gördükleri alanlara bina yapımına izin verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalara göre eğitim, deprem zararlarının azaltılmasında, özellikle de sosyal çevre ve eğitim faaliyetleri yoluyla halkın deprem konusundaki bilgisinin artırılması söz konusu olduğunda önemli bir role sahiptir (Çoban vd. 2017). Öğretmen adaylarının, toplumun bilinçlendirilmesi ve deprem tatbikatlarının önemi gibi depremden korunma ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlara dayanarak deprem sırasındaki ve sonrasındaki davranışlar hakkında doğru bilgiye sahip oldukları ve buldukları deprem bölgeleri ile yaşadıkları evin veya yurdun kat sayısı arasında anlamlı bir ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir (Öcal 2007, Turksever 2021). Elde edilen sonuçlar da çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öte yandan, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmalar, depremlerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmekle birlikte, öğretmen adaylarının meydana gelebilecek bir depreme karşı hazırlıksız olduklarını, deprem sırasında ne yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve afetlerle ilgili deneysel çalışmaların az olduğunu vurgulamıştır (Öztürk 2013, Aydın, 2019, Sozcu 2020).

Aşağıdaki öneriler, çalışmanın bulguları ışığında yapılmış olup, kavram yanlışlarını ve yanlış inanışları önlemeye yöneliktir.

Öğretmenlerin, depremlerin yer-büyük-lük-zaman bilgisi verilerek henüz kesin olarak tahmin edilemediği konusunda bilinçlendirilmesi için, deprem ve depremin yol açtığı ikincil afetler konularına ek olarak daha fazla uygulama ve bilgilendirme yapılmalıdır.

Öğretmenlerin, sismik afetler konusunda doğru bilgilendirilmelerini sağlamak için afet bilinci dersleri tüm lisans programlarının bir parçası olmalıdır.

Deprem farkındalığını uygun bir şekilde artırmak, fikirleri bilimsel bir dille öğretmek, kavramsal anlamayı sağlamak, ulusumuzda meydana gelen feci depremleri ve deprem güvenliğini açıklamak için yapılandırmacı öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.

Deprem bilincini öğretmenlerin zihnine kalıcı olarak yerleştirmek için animasyon, simülasyon, diyagram, şekil ve materyal gibi teknikler kullanılmalıdır. Eğitimlerin yanı sıra seminer, konferans ve çalıştaylar düzenlenmeli, tatbikatlara katılımları sağlanmalıdır.

Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğu şehirlerde yaşasa da, kırsal bölgelerde konutları yeterince sağlam olmayan ve küçük bir depremde bile hasar görebilecek büyük bir nüfus bulunduğundan, öğretmenlerin etkinlik planlama ve STK'larla çalışma pratikleri hayata geçirilmelidir. Eğitim fakültelerinin müfredatında yerel STK'larla proje geliştirme ve yürütme bilgisinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar topluma hizmet uygulamaları ve sosyal proje oluşturma derslerine dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

AFAD (2022). T.C. İçişleri Bakanlığı-Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. *Afet türleri* Erişim: 14.01.2023, Afet Türleri (afad.gov.tr).

Ağahan, M. (2018). Çanakkale 112 Acil Sağlık Hizmetleri İstasyonlarında Görev Yapan Sağlık Personellerinin Afet Farkındalığı ve Afetlere Hazırlık Düzeyleri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

- Aydın S., (2019). Determination of Prospective Science Teachers' knowledge levels about earthquake, *International Journal of Earth Sciences Knowledge and Applications* 1(1), 28-31.
- Aydiner, T. (2014). Doğal Afet Yönetimi: Türkiye'de Doğal Afet Yönetimi Uygulamalarının Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Bilen, E., & Polat, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4(1), 155-173.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- Çoban M., Sözbilir M., Göktaş Y., (2017). Deprem deneyimini yaşamış kişilerin deprem öncesi hazırlık algılarının belirlenmesi: bir durum çalışması, *Doğu Coğrafya Dergisi* 22 (37), 113-134.
- Ergünay, O., Gülkan, P. ve Güler, H. H. (2008). Afet yönetimi ile ilgili terimler. M. Kadioğlu ve E. Özdamar (Ed.), *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri* (s. 301-353). Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayınları (2).
- Ersoy, Ş. (2017). The history of the world disasters and what we learned (Dünya Afet Tarihi ve Öğrendiklerimiz)", *1st Middle East Congress on Disaster and Prehospital Management*, 08 Ekim 2017, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Kanlı, İ. B. ve Ünal, Y. (2004). Üst düzey planlama sistemi ve afet yönetimi ilişkileri. *İTÜ Dergisi Seri A: Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 3(1), 103- 112.
- Karahisar, T. (2016). Olası Bir Depremde Koordinasyonun Sağlanması ve Sosyal Medyanın Rolü. *Beykoz Akademi Dergisi*, 4(2), 43-64.
- Kaya B., Aladag C., (2017). Determining the cognitive structures of geography teacher candidates on "earthquake", *International Education Studies* 10(1), 122-136.
- Kızıloğlu, F. M., Okuroğlu, M. ve Örüng, İ. (2006). Kırsal yerleşimler ve doğal afetler. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, *Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 53-58.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed: S.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma (Çev.Ed: Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öcal A., (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 104-110.
- Özey, R. (2006). *Afetler coğrafyası*. Aktif Yayınevi: İstanbul
- Özgen N., Ünalı Ü.E., Bindak R., (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik etkili öğrenme biçimlerinin belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(4), 303-323.
- Öztürk M.K., (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(1), 308-319
- Öztürk, N. (2003). Türkiye'de afet yönetimi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 12(4), 42- 64
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Sayıl, N. ve Osmaşahin, İ. (2005). Marmara Bölgesinin Depremselliğinin İncelenmesi. *Kocaeli 2005 Deprem Sempozyumu*, (s. 1417-1426).
- Sen G., Aciker S., Can E., (2020). The effect of disaster awareness training on the level of disaster awareness of classroom teacher students: Burdur Mehmet Akif Ersoy University Example, *Turkish Journal of Health Science and Life* 3(3), 1-6.
- Sozcu U., (2020). Disaster education in Turkey: Trends in theses and articles between 2003 and 2020, *Journal of Pedagogical Research* 4(3) 418-441.
- Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turksever O., (2021). Analysis of disaster awareness perception levels of students in social studies teaching undergraduate program, *Education Quarterly Reviews* 4(3), 14-22.
- Usta, E. (2019). Afet Yönetiminde Risk Azaltmanın Önemi, Tecrübeler ve Türkiye'deki Uygulama Örnekleri Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

Örgütsel Sembolizmin Örgütsel Çekicilik Üzerinde Etkisinde Örgütsel İçermenin Aracılık Rolü

The Mediating Role of Organizational Inclusion in the Effect of Organizational Symbolism on Organizational Attractiveness

ÖZET

Bu çalışmada örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerindeki etkisi ve bu etkide örgütsel içerme algısının aracılık rolü incelenmiştir. Etik kurul izni alınarak Ankara OSTİM Sanayi bölgesi çalışanları üzerine gerçekleştirilen anket çalışması ile elde edilen veriler SPSS 26, AMOS ve Proce Macro V3 veri analiz programları ile analiz edilmiştir. Frekans, faktör, korelasyon, regresyon ve aracı etki araştırma model hipotezlerine göre yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan model içinde yer alan değişken boyut ve soru önermesi yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,001$) ve ölçek güvenilirlikleri (α : ,911; ,957) aralığındadır. Araştırma çerçevesinde irdelenen söz konusu değişkenler arasında ($r = ,468$ ile $r = ,510$ $p < 0,00$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, Bootstrap 5000 yeniden örneklem seçeneği ile değerlendirilen değişkenlerin birbirlerini (β : ,684 ile ,857) aralığında etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilmiş sonuçlara göre, örgütsel sembolizm, örgütsel içermeyi anlamlı ve pozitif yönde, Örgütsel içerme, örgütsel çekiciliği anlamlı ve pozitif yönde, örgütsel sembolizm, örgütsel çekiciliği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca Örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerindeki etkisinde örgütsel içermenin aracılık rolü üstelenebileceği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sembolizm, Örgütsel Çekicilik, Örgütsel İçerme

ABSTRACT

In this study, the effect of organizational symbolism on organizational attractiveness and the mediating role of organizational inclusion perception in this effect were examined. The data obtained by the survey study conducted on the employees of Ankara OSTİM Industrial Zone, with the permission of the ethics committee, were analyzed with SPSS 26, AMOS and Proce Macro V3 data analysis programs. Frequency, factor, correlation, regression, and mediating effect were interpreted according to the research model hypotheses. Variable dimension and question proposition path coefficients in the model created within the scope of the research are statistically significant ($p < 0.001$) and scale reliability (α : ,911; ,957). It was found that there is a positive and significant relationship between the variables examined within the framework of the research ($r = ,468$ and $r = ,510$ $p < 0.00$). It was concluded that the variables evaluated with the Bootstrap 5000 resampling option affected each other in the range (β : ,684 and ,857). According to the results, organizational symbolism affects organizational inclusion in a meaningful and positive way, organizational inclusion affects organizational attractiveness significantly and positively, organizational symbolism affects organizational attractiveness in a meaningful and positive way. In addition, it was concluded that organizational inclusion could play a mediating role in the effect of organizational symbolism on organizational attractiveness.

Keywords: Organizational Symbolism, Organizational Attractiveness, Organizational Inclusion

GİRİŞ

18. yüzyılda İngiltere de gerçekleşen sanayi devrimi sonrası çalışma hayatı ve sosyal yaşamda önemli değişimler meydana gelmiştir. İnsan emeğine artan ihtiyaç yanında kırsaldan kentlere göçün yaşanmasını ve sanayi şehirlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda ise işgücü arzında bir artış ve çeşitlilik meydana gelmiştir. Emek veya işgücü piyasası her dönem çalışma hayatında önemli bir yer tutmuştur. Örgütler iş gücü piyasası içerisinde kalifiye ve yetenekli bireyleri kendi örgütleri içerisinde barındırarak insan kaynakları açısından avantajlı konumda olmayı rekabet edebilirlik açısından her zaman önemli görmüşlerdir. İş gücü piyasasında çeşitli nedenlerle artan çeşitlilik durumları örgütlerin farklı insan kaynakları yönetim politikaları izlemelerini mecburi hale getirmiştir. Klasik yönetim anlayışından başlayarak bilimsel anlamda modern yönetim anlayışlarına kadar uzanan bu süreçte çalışanların performansını ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek birçok anlayış yönetim alanında uygulanmaya başlanmıştır. Çünkü çalışma hayatında bir örgüt açısından insan sermayesi oldukça önemli ve üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Sürekli değişim gösteren çalışma yaşamında mevcut çalışanların devamlılığını sağlamak ve örgüte olan bağlılıklarını arttırmak zaman, maliyet ve rekabet edebilirlik açısından örgüte fayda sağlamaktadır.

İnsan kaynakları yönetimi örgüte kalifiye ve yetenekli çalışanları kazandırmanın yanında örgüt içerisinde bulunan kalifiye ve yetenekli çalışanları örgüt bünyesinde kalmalarını sağlayacak çalışma ve faaliyetleri uygulamaktır.

Necmettin Gül 

How to Cite This Article

Gül, N. (2023). "Örgütsel Sembolizmin Örgütsel Çekicilik Üzerinde Etkisinde Örgütsel İçermenin Aracılık Rolü", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2508-2519. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.69155>

Arrival: 16 December 2022
Published: 28 March 2023

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

Bireyleri örgüte çekme ve devamlılığını ve bağlılığını sağlama konusunda örgütün izlediği politikalar, örgütün imajı, örgütsel kimliğin ve örgütün itibarının önemi kadar çalışanların örgüt içinde kalmaya iten unsurlar olan örgüt kültürü, örgütün adil ve eşitlikçi davranış değerleri, katılımcı yönetim anlayışı ve örgütün çalışanlarda uyandırdığı olumlu yönde algılar önem arz etmektedir (Gatewood vd., 1993; Hatch ve Schultz, 1997; Balay, 2000; Uçkun vd., 2013; Erçetin ve Büyükgöze, 2017; Altun ve Özgenel, 2021, Güler ve Gümüştekin, 2022). Bu yönde ilişkileri inceleyen çalışmalara ek olarak bir örgütün çekiciliğinin yeni işgücünü çekme ve mevcut işgücünün devamlılığını sağlama açısından oldukça önemli olduğu birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur (Aiman-Smith vd., 2001; Highhouse vd., 2003; Cable ve Turban, 2003; Lievens vd., 2007; Akar, 2012; Yıldız, 2013; Beenen ve Pichler, 2014; Güler ve Basım, 2015; Yücel ve Çetinkaya, 2016). Bununla birlikte bir örgütün sembolizm açısından örgütün çekiciliğine ilişkin algıları nasıl etkileyebileceği insan kaynakları yönetimi açısından tam olarak ele alınmadığı düşünülmektedir. Araştırmalar yaratıcı çalışma alanı (Maier vd., 2022), yaratıcılık algısı (Anderson vd., 2010), marka ve logo (Kaliprasad, 2006; Brunner ve Baum, 2020), eşitlik ve adil değerler (Block vd., 2016; Vardaman vd., 2018; Waterwall ve Alipour, 2021) gibi unsurlar ile sembolleşmiş örgüt kültürlerinin ile örgütsel çekicilik arasındaki ilişkiyi incelerken, örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik ile olan ilişkisi tam olarak ele alınmadığı söylenebilir. Bu doğrultudan yola çıkarak örgüt kültürünün bir parçası olan örgütsel sembolizm örgütsel çekiciliği etkileme ve artırma potansiyeline sahip oldukça önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir. İlgili literatürde bu araştırma açığını kapatmak pratik ve teorik açıdan önemli gözükmektedir. Çünkü örgütlerin mevcut çalışanlarını tutma noktasında daha fazla zorlanmaya başlamaları ve örgütsel çekiciliği arttıracak yeni yolların aranması kapsamında çalışmanın önemi vurgulanmaktadır. Daha önceki çalışmalarda örgütsel sembolizm, örgütsel çekicilik ve örgütsel içerme kavramlarının birlikte çalışmaması da çalışmanın özgünlüğünü ve çalışmaya olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu temelde, bu çalışmanın genel amacı, örgütsel sembolizmin örgütsel çekiciliği nasıl etkilediğini ve bu etkileşimde örgütsel içermenin aracılık etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda ele alınan çalışma kavramsal çerçevenin ardından yöntem ve bulgular kısmını içermektedir. Çalışma son olarak tartışma ve sonuç kısımları ile hem çalışanlara hem de yöneticilere insan kaynakları yönetimi açısından çeşitli öneriler ve değerlendirmeler sunmaktadır. Çalışmanın ilgili literatüre ve alan çalışmacılarına gelecek çalışmalar doğrultusunda katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütsel Sembolizm

Sosyal bilimler alanında birçok disiplin geçmişten günümüze sembol ve sembolizm kavramları üzerine çalışmalarda bulunmaktadır. İnsan ilişkileri, etkileşim, toplumsal yapı, kültür, örgütsel yapı, örgüt kültürü vb. unsurların açıklanmasında ve anlamlandırılmasında semboller ve sembolizm unsurları her zaman dikkat çekmiş ve çalışılmıştır. Sembol kavramı bireyler üzerinde oluşturduğu çağrışımlar kapsamında önemli bir unsur. Türk Dil Kurumuna göre sembol “*simge*”, sembolizm ise “*simgecilik*” olarak ifade edilmektedir. Simge, “*duyularla ifade edilemeyen bir şeyi belirten somut nesne veya işaret*” olarak tanımlanırken simgecilik “*olayları yorumlamaya veya inançları anlatmaya yarayan simgeler sistemi*” olarak ifade edilmektedir (<https://sozluk.gov.tr/>). Örgütsel simgeler ilk olarak 1970'lerin ikinci yarısında, örgütlerin kültürel araştırmalarına ilginin yenilediği ve hızla yayıldığı bir dönemde, örgütsel ve yönetsel çalışmalarda ortaya çıktı (Gagliardi, 2001). Bunun devamında örgütlerin sembolik açıdan ele alınması düzlemindeki çalışmalar 1980'li yıllarda örgütlerin bir anlam dünyası ortaya çıkararak sembollerle çevrelenmiş bir örgüye sahip olduğunu belirtti ve bu yaklaşım literatürde “örgütsel sembolizm, semiyotik, göstergebilim” gibi farklı nitelendirilmelerle de yer bulmaya başlamıştır (Özoğlu 2015). Örgütler açısından sembol birtakım fikirlerin, değerlerin ve duygusal anlatımların iletilmesine olanak tanıyan sosyal göstergeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Uygun, 2011). Örgütsel semboller, anlam taşıyan olay, ilişki veya nesne gibi herhangi bir şey olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte örgütsel semboller, sözlü ifadelerin yanı sıra fiziksel nesnelere veya eserler, bireysel veya grup davranışı olabilir (Pratt ve Rafaeli, 2001). Aynı zamanda örgütsel semboller, örgüt üyelerinin ortak şekilde sahip oldukları bilinçdışı bilgi, değer, fikir ve bilişsel tasarımlarını temsil eder (Koçoğlu vd., 2016). Örgütün içinde bulunan mitler, hikayeler, ritüelleşmiş olaylar, logo, amblem, anekdotlar, şakalar vb. sembol olarak nitelendirilmiş unsurların her biri, tüm örgüt biçimlerinin ve örgüt kültürünün doğasında vardır (Dandridge vd., 1980).

Örgütsel semboller örgüt kültürü içerisinde var olan ve devamlılık arz eden unsurlardır. Gagliardi'ye (2001) göre örgütsel semboller normalde bir örgüt içindeki inançları ve kültürel değerleri ifade eden üç ana sisteme karşılık gelen üç kategoride gruplandırılır: sözel dil, davranışsal dil ve nesnelere dili. Sözel dil örgüt kültürü içerisinde sembolleşmiş jargonlardan meydana gelirken mitler, hikayeler, efsaneler, sloganlar, kişiler, olaylar ve bu unsurların anlatış biçimlerini de kapsamaktadır. Davranışsal olarak ortaya çıkan semboller ise örgüt içi kutlamalar, törenler, duygu yüklü anların davranış kalıplarına dönüşmesi olarak ifade edilebilir. Nesnelere dili olarak da örgüt kültürü içerisinde bulunan maddi eserler olan ve duyulara hitap eden binalar, mobilyalar, rozetler, bayraklar vb. unsurlar örnek olarak gösterilebilir (Trice and Beyer, 1984; Gagliardi, 1986; Gagliardi, 1990).

Örgütsel sembolizm örgüt bireylerinin zaman içerisinde içselleştirilerek anlam yükledikleri simgeler olarak örgüt kültürünün bir yansıması haline gelmektedir. Örgütsel kültür ile birlikte örgütsel kimlik üzerinde de örgütsel

semboller önemli bir etkiye sahiptir. Örgütün iç ve dış çevresinde örgütün imajı, örgütün itibarı ve örgütün bireyler üzerinde oluşturduğu algı örgütsel sembollerin taşıdığı anlamlarla ilgili bütünlük göstermektedir. Toplumsal bazda ele alındığında bir millet için bayrak, marş vb. kavramlar o milletin temsilcileri için hangi düzeyde bir önem ve değer oluşturuyorsa bir örgüt içinde kendine has ve diğerlerinden kendini ayıran semboller o düzeyde önem ve değer olarak görülmektedir. Bu özelliklerinden dolayı örgütsel semboller örgüt üyelerinde aitlik duygusunun ortaya çıkmasına da etki etmektedir. Bununla birlikte örgütün sahip olduğu semboller ve bunlara yüklenen anlamlar örgüte kalifiye ve yeni üyelerin katılması konusunda fayda sağlamaktadır. Bu kapsamda açık bir şekilde ifade edilebilir ki örgütsel semboller örgüt kültürünün ayrılmaz birer parçasıdır.

Örgütsel Çekicilik

İş çevresi giderek daha rekabetçi hale geliyor ve böylesine rekabetçi bir ortamda, yetenekli bir iş gücünü çekmek ve elde tutmak, birçok kuruluş için önemli bir stratejik öncelik haline gelmektedir (Maheshwari, 2017). Günümüz iş dünyasında insan kaynağı sermayesi oldukça önemlidir (Rynes ve Cable, 2003). İş dünyasında bulunan örgütler açısından mevcut sahip oldukları kalifiye çalışanlarını kaybetmemek, yeni örgüt üyelerine ulaşabilmek ve istihdam edebilmek oldukça önemli ve üzerinde durulması gereken başlıca faaliyetlerden biri olarak görülmektedir. Çünkü mevcut sahip olunan çalışanın kaybedilmesi birçok sürecin yeniden başlatılması ve tekrardan birçok açıdan yeni çalışana yatırım yapılması anlamına gelmektedir. Bu süreçler örgüt açısından çeşitli maliyetlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlar kapsamında kalifiye çalışanın elde tutulması veya kalifiye çalışanların örgüte kazandırılması insan kaynakları politikası açısından oldukça önemlidir.

Örgütler başarının devamlılığı konusunda daha fazla kalifiye çalışana gereksinim duyulduğunda, var olan işgücü arzı içerisinde en iyi çalışanların örgütlerini tercih etme konusundaki artan rekabetin ve yapılması gerekenlerin bilincine sahiptirler (Greening ve Turban, 2000). Örgütsel çekicilik, bir örgütün hali hazırda bulunan ve örgüte katılma ihtimali bulunan potansiyel üyeler için olumlu bir tutumu ve algılamayı nitelemektedir (Demirtaş ve Çağan, 2021). Örgütsel çekicilik, bireylerin içerisinde bulunmak istedikleri örgütü tercih etme konusunda önemlidir ve bireylerin bir örgüte katılmaya karar verme sürecini etkilemektedir (Akçay, 2014). Başka bir açıdan örgütsel çekicilik, bireyin çalışma hayatında çeşitli nedenlerden dolayı örgüte katılma arzusu olarak ifade edilmektedir (Tsai vd., 2010). Örgütsel çekicilik, bireylerin belirli örgüt hakkında içerisinde olunabilecek potansiyel bir yer olmasına yönelik ve örgüte yönelik algılanan duygu ve düşüncelerdir (Highhouse vd., 2003). Örgütsel çekicilik, bireyin örgüte karşı ortaya koyduğu, örgütte çalışmak isteyebileceği veya içerisinde bulunduğu örgütten ayrılmayı tercih etmeyeceği kadar etkili olan olumlu yönden genel tutumlar veya gözlemlerdir (Aiman-Smith vd., 2001). Çalışma hayatında örgütlerin çekiciliğini etkileyen maaş politikası, örgütün lokasyonu, insan kaynakları politikaları, kariyer olanakları, örgütün imajı ve itibarı, örgütsel özellikler, işin türü, sosyal etkiler, yaratıcı çalışma alanları, iş güvenliği gibi etmenler bulunmaktadır (Kilduff, 1990; Turban ve Keon, 1993; Honeycutt ve Rosen, 1997; Highhouse vd., 1999; Cable ve Graham, 2000; Lievens vd., 2001; Carless, 2005; Chapman vd., 2005; Van Hove ve Lievens, 2007; Van Hove ve Saks, 2011; Yıldız, 2013; Maier vd., 2022). Örgüt çekiciliği bireylerin nerede çalışmak istediklerini belirleyen en önemli faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Anderson vd., 2010).

Örgütsel çekicilik, bireylerin kendi beklenti ve arzularını karşılayacak çalışma ortamı açısından zihinlerinde oluşan algıların örgüt tarafından ne düzeyde karşılanabileceği sinyali veren bir olgudur. Örgütler açısından bireyler tarafından tercih edilebilir bir durumda olmak birçok açıdan örgüte fayda sağlamaktadır. Bu doğrultuda örgütsel çekicilik düzeyi yüksek olan örgütler, örgütsel performans ve verimlilik açısından kalifiye çalışana ulaşma ve çalışanın devamlılığını sağlama konusunda rekabetçi iş dünyasında rakiplerinden ayrılabilirler. Örgütsel çekicilik bireylerin çalışma arzuları bağlamında tercih edilebilirlik potansiyelini arttıran önemli unsurlar yer almaktadır.

Örgütsel İçerme

Çalışanların bir gruba ait olma ve aynı zamanda benzersiz bir kimliğe sahip olma ihtiyacının içerme literatürünün temelini oluşturduğu ileri sürülmektedir (Shore vd., 2011) Örgütsel içerme kavramı “Sosyal Kimlik Teorisi” (Tajfel, 1978), “Sosyal Karşılaştırma Teorisi” (Festinger, 1954; Mullen ve Goethals, 1987) ve “Optimal Ayırt Edicilik Teorisi” (Brewer, 1991) kapsamında ele alınmış ve ortaya çıkarılmıştır (Sabharwal, 2014). Bu kapsamda bireylerin kendilerini ait hissettikleri bir örgüt içinde faaliyetle bulunmaları birey performansı ve motivasyonu açısından oldukça önemlidir. Shore ve arkadaşlarına (2011) göre bireyler temel bir aidiyet ihtiyacını karşılamak için kabul edildikleri ve kendilerini güvende hissetmelerinin sağlandığı bir gruba dahil olmaya çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda örgütsel içerme çalışanların kendilerini güvende hissettikleri ve farklı sosyal kimliklerine rağmen değer gördükleri bir çalışma ortamı sunmaya yöneliktir (Ferdman vd., 2010).

Örgütsel içerme, bireylerin örgüt faaliyetlerine katkıda bulunmalarına ve katılmalarına izin verilme derecesidir (Miller, 1998). Bilgi ve kaynaklara erişim, çalışma gruplarına katılım ve karar verme sürecini etkileme yeteneği örgütsel içerme kapsamında değerlendirilen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Mor-Barak ve Cherin, 1998). Örgütsel içerme her bir üyenin örgütsel süreçlere tanınmasını ve ait olmasını vurgular (Bernstein vd., 2020). Bununla birlikte örgütsel içerme algısal bir kavramdır. Bu doğrultuda bireyin örgütün hem resmi hem de resmi olmayan yapısı ile kendisini ne düzeyde bir parçası olarak görmesi ile bağlantılıdır (Mor-Barak, 1999). Örgütsel

içerme farklı görüş ve bakış açılarına saygının ve eşitlikçi politikaları destekleyen bir örgütün ve işveren taahhüdünün bir birleşimidir (Bendick vd., 2010). Bu birleşenin sonucunda örgütsel içerme çerçevesinde hareket eden örgütler daha iyi çıktılara sahip olacaklardır (Stewart ve Johnson, 2009). Örgütsel içerme algısı yüksek olan çalışanların iş performansı ve örgütsel bağlılıkları pozitif yönde etkilenmektedir (Mor-Barak vd., 2001; Mor-Barak ve Levin, 2002;_Cho ve Mor-Barak, 2008). Örgütsel açıdan amaçlara ulaşmak ve bu doğrultuda çalışanların motivasyonlarını yüksek tutmak adına örgütsel içerme olgusu liderler ve yöneticiler açısından oldukça önemli bir konudur. Cottrill ve arkadaşlarına (2014) göre örgütsel içerme kültürünün olduğu örgütlerde, çalışanları normal rollerinin ve görevlerinin ötesine geçmeye fazlasıyla istekli oldukları için vatandaşlık davranışlarına katılma konusunda daha isteklidirler.

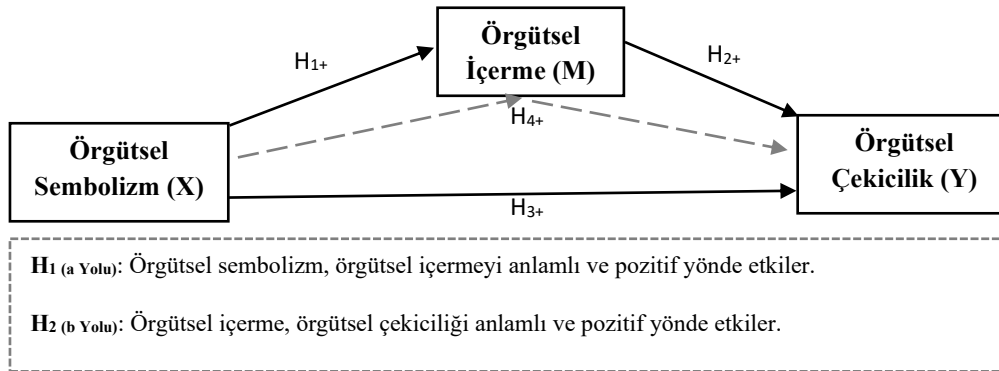
İşgücünün verimli şekilde yönetilmesi ve mevcut çalışanların örgütte devam etmesinin sağlanması açısından örgütsel içerme örgüt kültürünün önemli bir parçası olarak görülmektedir. Çalışanlar çeşitli açılardan birbirlerinden farklı hem sosyal hem kültürel hem de demografik yapıya sahiptirler. Bireyin bu farklılıklar kapsamında kendisini güvende ve değerli hissettiği çalışma ortamlarında bulunmak isteği örgütsel içerme algısı düzeyinde hem bireye hem de örgüte fayda sağlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel amacı, örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerinde etkisinin olup olmadığını, etkisi varsa örgütsel içermenin bu etkide aracılık rolü olup olmayacağını araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, elde edilen veriler anket formu ile yüz yüze toplanmıştır. Alan yazın incelemesi ile kavramsal yapısı oluşturulan çalışmanın, anket veri incelemesi ile de nicel kısmı tamamlanmıştır. Anket verilerinin değerlendirilmesinde ise AMOS, IBM SPSS Statistics 26 ve IBM SPSS Process Macro V3 eklenti programı kullanılmıştır. Frekans, Faktör ve uyum, güvenilirlik ve geçerlilik, normallik, korelasyon ve regresyon analizleri ile elde edilmiş bulgular ışığında öneri ve sonuç kısmı oluşturulmuş ve araştırma makalesi nihai haline ulaşmıştır.

Model ve Hipotezler

Araştırma çerçevesinde örgütsel sembolizm, örgütsel çekicilik ve örgütsel içermeye ilişkin model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Evren, Örneklem ve Etik İzni

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek için Ankara sanayi odası 2022 verileri dikkate alınmıştır, söz konusu verilere göre Ankara OSTİM Sanayi bölgesinde çalışan yaklaşık 60.000 çalışan olduğu tespit edilmiştir. Ana evren yapısı üzerinden $n = N \cdot z_2 \cdot \sigma_2 / (N-1) \cdot H_2 + z_2 \cdot \sigma_2$ formülü ile de örneklem sayısı tespit edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2013). Formül sayesinde ana evren sayısına göre hesaplanan %95 güven aralığında, %5 kabul edilebilir hata oranı ile 382 örnekleme uygulama yapılması gerektiği belirlenmiştir. Ana evrenin büyük olması sebebi ile 750 anket formu dağıtılmış olup, geri dönüşü sağlanan 561 anketten eksik ve hatalı olanlar ayıklanarak 522 anket üzerinde analiz uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen nicel araştırmada kullanılacak anket formunun uygulanabilir etik izni, 23.11.2022-174451 sayılı kurul karar ile Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Anket çalışmasına katılan katılımcılarının demografik yapıları genel hatları ile incelendiğinde yaklaşık %32'sini kadınlar, %68'ini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaklaşık %65'i evli, %35'i bekar. Yaş dağılımlarında en çok 26-30 yaş aralığında (%39) en az ise 41-45 yaş aralığında (%9) yığılma söz konusudur. Eğitim durumları açısından en çok yığılmanın lise ve orta öğretim düzeyine (%56), en az yığılmanın Lisansüstü düzeyinde (%2) olduğu, çalışma süresi açısından ise en çok yığılmanın 1-5 yıl aralığında (%33), sonrasında 6-10 yıl (20), en az yığılmanın ise 16 yıl ve üzerinde çalışma süresinde (%8) olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılacak olan veriler anket tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Örgütsel Sembolizm Ölçeği: Örgütsel sembolizm ölçeği Coşar (2018) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek yönetsel ve yapısal semboller ($\alpha=0,91$), hikayesel ve söylemsel semboller ($\alpha=0,91$) ve dışa yönelik semboller ($\alpha=0,95$) olmak üzere üç boyutlu ve toplam 32 ($\alpha=0,96$) soruyu kapsamaktadır.

Örgütsel İçerme Ölçeği: Örgütsel içerme ölçeğinin orijinal soru formu Sabharwal (2014) tarafından oluşturulmuştur. Sabharwal tarafından geliştirilen orijinal ölçek, yönetsel teşvik ($\alpha=0,91$), kararlara katılım ($\alpha=0,95$) ve yönetsel adalet ve eşitlik ($\alpha=0,93$) olmak üzere 3 boyutlu, toplam 23 soruyu kapsamaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Palalar Alkan (2019) tarafından yapılmıştır. Palalar ve Alkan tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açılımlayıcı faktör analiz (AFA) sonucuna göre yönetsel teşvik ve adalet ($\alpha=0,967$) ve kararlara katılım ($\alpha=0,919$) olmak üzere iki boyutta toplanabileceği ifade edilmiştir. Bu ölçek analizinde orijinal ölçek boyutlandırması olan 3 alt boyut dikkate alınarak analiz yapılmıştır.

Örgütsel Çekicilik Ölçeği: Örgütsel çekicilik ölçeğinin orijinal soru formu Highhouse vd., (2003) tarafından oluşturulmuştur. Dural vd., (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek genel çekicilik ($\alpha=0,64$), takip etme niyeti ($\alpha=0,83$) ve prestij ($\alpha=0,82$) olmak üzere 3 boyutlu, toplam 15 ($\alpha=0,89$) soruyu kapsamaktadır.

Model ve Ölçek Veri Uyum Değerleri

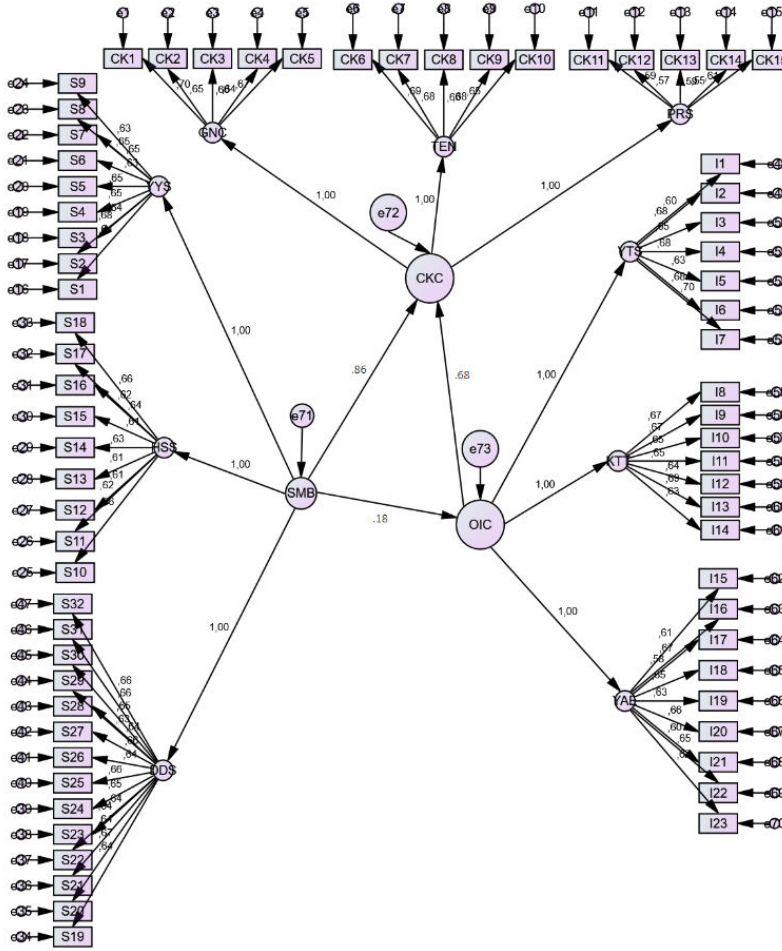
Veri çözümlenmeleri IBM AMOS V24 ile incelenmiş ve ilk adım olarak model içinde yer alan boyutlara ait ölçüm modelleri değerlendirilmiştir. Model içinde yer alan değişken boyutlarına yönelik elde edilen tüm maddelerin yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0,001$), yine standart yol katsayılarının da 0.5'in üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle de modifikasyon indeksleri kapsamında hiçbir madde analizden çıkartılmamıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: Modele Yönelik Ölçeklerin Veri Uyum Değerleri

Değişkenler (X,Y,M)	Model Uyum İndeksleri Sonucu	Mükemmel & Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri
Ki-Kare ($\Delta\chi^2$)(CMIN)	38,804 (DF: 24, p: 0,29)	
CMIN/SD ($\Delta\chi^2/sd$)	1,617	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ & $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
GFI	,981	$.95 \leq GFI \leq 1.00$ & $.90 \leq GFI \leq .95$
NNFI (TLI)	,998	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$ & $.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$
NFI	,994	$.95 \leq NFI \leq 1.00$ & $.90 \leq NFI \leq .95$
CFI	,998	$.95 \leq CFI \leq 1.00$ & $.90 \leq CFI \leq .95$
RMSEA	0,37	$.00 \leq RMSEA \leq .05$ & $.05 \leq RMSEA \leq .08$

$\Delta\chi^2$: Ki-Kare, SD:Serbestlik Derecesi, GFI:İyilik Uyum İndeksleri, NFI: Normalleştirilmiş Uyum İndeksi, CFI: Karşılaştırılmış Uyum İndeksi, TLI: Tucker Lewis İndeksi, RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama karekökü, CMIN/SD ($\Delta\chi^2/sd$): Bağımlı Ki-Kare

Not: Tabloda yer alan mükemmel ve kabul edilebilirlik uyum indeksleri oranları yurt içi ve yurt dışı ortak kabul gören çalışmalara göre sıklıkla tercih edilen değerler olarak derlenmiştir.



Şekil 2: Yapısal Eşitlik Modeline Ait Anlamli Etkiler

Araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik model kapsamında, üç faktörlü modelin uyum indeksleri incelendiği zaman ki-kare değerinin ($\Delta\chi^2:38,804$, $p:0,29$) anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca $\Delta\chi^2/sd$ 'sinin (1.62) incelenmesi ile modelin geçerlilik açısından uyum ölçütlerini mükemmel derecede sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca GFI: .981; NFI: .994; CFI: .998 ve RMSEA: $0,37 \leq 0,5$ ile verilen model açısından uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo1).

Ölçek Güvenirlik Sonuçları

Ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizi SPSS programı ile yapılmış olup, ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri tablo halinde sunulmuştur (Tablo2).

Tablo 2: Ölçeklere Ait Güvenirlik Değerleri

Ölçekler	Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)	Toplam Cronbach's Alpha (α)
Örgütsel Sembolizm	Yönetmel ve yapısal semboller	,892	,957
	Hikayesel ve söylemsel semboller	,885	
	Dışa yönelik semboller	,926	
Örgütsel İçerme	Yönetmel teşvik	,865	,943
	Kararlara katılım	,873	
	Yönetmel adalet ve eşitlik	,893	
Örgütsel Çekicilik	Genel çekicilik	,812	,911
	Takip etme niyeti	,831	
	Prestij	,807	

Örgütsel sembolizm ölçeğinin genel Cronbach's Alpha (α : ,957) değeri ile yönetmel ve yapısal semboller (α : ,892), hikayesel ve söylemsel semboller (α : ,885) ve dışa yönelik semboller (α : ,926) alt boyutlarının güvenilirlik sonuçlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel içerme ölçeğinin genel Cronbach's Alpha (α : ,943) değeri ile yönetmel teşvik (α : ,865), kararlara katılım (α : ,873) ve dışa yönetmel adalet ve eşitlik (α : ,893) alt boyutlarının güvenilirlik sonuçlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel çekicilik ölçeğinin genel Cronbach's Alpha (α : ,911) değeri ile genel çekicilik (α : ,812), takip etme niyeti (α : ,831) ve prestij (α : ,807) alt boyutlarının güvenilirlik sonuçlarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Yapısal Modelin İncelenmesi

Tablo 3: Yapısal Modele İlişkin İnceleme Sonuçları

Ölçüm Modeli		Estimate	S.E	C.R	p	
Sembolizm 1.Boyut	<---	SEMB	,868		<0,001	
Sembolizm 2.Boyut	<---	SEMB	,866	.037	26,303	<0,001
Sembolizm 3.Boyut	<---	SEMB	,854	.037	25,645	<0,001
İçerme 1.Boyut	<---	ICRM	,871		<0,001	
İçerme 2.Boyut	<---	ICRM	,856	.040	25,184	<0,001
İçerme 3.Boyut	<---	ICRM	,743	.041	20,049	<0,001
Çekicilik 1.Boyut	<---	CKCLK	,874		<0,001	
Çekicilik 2.Boyut	<---	CKCLK	,846	.037	26,143	<0,001
Çekicilik 3.Boyut	<---	CKCLK	,823	.037	24,847	<0,001

Not: SEMB: Örgütsel Sembolizm, ICRM: Örgütsel İçerme, CKCLK: Örgütsel Çekicilik

Veri çözümlenmeleri IBM AMOS V24 ile incelenmiş ve ilk adım olarak model içinde yer alan boyutlara ait ölçüm modelleri değerlendirilmiştir. Model içinde yer alan değişken boyutlarına yönelik elde edilen tüm maddelerin yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0,001$), yine standart yol katsayılarının da 0.5'in üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle de modifikasyon indeksleri kapsamında hiçbir madde analizden çıkartılmamıştır.

Doğrulatoryı Faktör Analizi

Çalışmada öncelikle ölçeklerin daha önce keşfedilmiş olması yani orijinal ölçeklerin kullanılması açısından ölçeklere yönelik olarak doğrulatoryı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve yapılan anket çalışması ile elde edilmiş verilerinin yapısal uyum gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo4). Bu çalışmada birincil seviye doğrulatoryı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Doğrulatoryı Faktör analizi (DFA) sonucu elde edilmiş değerler aşağıda tablo halinde sunulmuştur (tablo:4).

Tablo 4: Doğrulatoryı Faktör / Yol Analizi Sonuçları

Ölçek/Model	$\Delta\chi^2$ (CMIN)	Sd (DF)	$\Delta\chi^2/sd$ (CMIN/DFI)	RMSEA	CFI	NFI	GFI
Örgütsel Sembolizm	800,207	,461	1,736	0,38	,959	,908	,916
Örgütsel Çekicilik	191,711	,87	2,204	0,48	,968	,942	,953
Örgütsel İçerme	424,326	,227	1,869	0,41	,966	,929	,935

Serbestlik Derecesi=sd

DFA sonuçlarında $\Delta\chi^2$., SD, CMIN/SD ($\Delta\chi^2/sd$), GFI, NFI, CFI ve RMSEA değerlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bazı çalışmalarda $\Delta\chi^2/sd$ değerinin ≤ 3 'ten küçük olması kabul edilebilir, ≤ 2 'ten küçük olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada $\Delta\chi^2/sd$ değeri, $1,617 \leq 2$ olarak bulunmuştur. Ayrıca GFI, NFI ve CFI değerlerinde $.95 \leq GFI, NFI$ ve $CFI \leq 1.00$ aralıklarında değer bulunması mükemmel, $.90 \leq GFI, NFI$ ve $CFI \leq .95$ aralıklarında değer bulunması halinde kabul edilebilir uyum elde edilebileceği yaygın olarak kabul görmektedir. Model değişkenlerinin almış olduğu uyum iyilikleri incelendiğinde bulguların ,916 ile ,968 aralığında olduğu, genel model uyum indeksinde se bu değerlerin ,981 ile ,998 aralıklarında olduğu tespit edilmiştir.

DFA'da RMSEA değerinin $.00 \leq RMSEA \leq .05$ aralığında olması mükemmel, $.05 \leq RMSEA \leq .08$ aralığında olması kabul edilebilir uyum indeksi olarak kabul edilmektedir. Tabachnick ve Fidel (2013:722)'e göre değerinin 0,08-0,10 aralığında olması ise vasat uyum iyiliği olarak kabul edilebileceğini öne sürmektedir. Çalışmamızda RMSEA değeri değişkenler açısından (0,38 ile ,041 aralığında), model geneli olarak ise (0,37) ile $.00 \leq RMSEA \leq .05$ mükemmel uyum sağlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak elde edilmiş birincil seviye doğrulatoryı faktör analizi sonuçlarına göre modelde düşünülen ölçeklerin araştırma modelini test edebilecek düzeyde ölçek geçerliliklerine sahip olabildiği sonucuna ulaşıldığı ifade edilebilir.

Ölçekler Arası Betimleyici İstatistik ve Korelasyonlar

Tablo 5: Betimleyici istatistikler ve korelasyon bulguları

MODEL		Estimate	S.E.	C.R.	P	Ort.	S.S		
Sembolizm	<-->	İçerme	,497	,037	13,611	***	3,5623	,72182	,510**
Sembolizm	<-->	Çekicilik	,433	,034	12,654	***	3,5809	,74494	,468**
Örgütsel İçerme	<-->	Çekicilik	,499	,037	13,818	***	3,5834	,72776	,615**
AMOS kovaryans Sonuçları				SPSS Korelasyon Sonuçları					

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). (p < 0,01, * p < 0,05)

Ölçek değişkenleri arasında AMOS programı ile covaryans ilişki düzeyi incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, SPSS programı yolu ile incelendiğinde örgütsel sembolizm ile örgütsel içerme arasında ($r = ,510$ $p < 0,00$), örgütsel sembolizm ile örgütsel çekicilik arasında ($r = ,468$ $p < 0,00$) ve son olarak örgütsel içerme ile örgütsel çekicilik arasında da ($r = ,615$ $p < 0,00$) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez Test ve Model Aracılık Etki Analizleri Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında örgütsel sembolizmin, örgütsel çekicilik üzerindeki etkisi ve bu etkide örgütsel içermenin aracılık etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda değişkenler arasında process makro analizleri yapılmıştır. Her bir hipotez sonucu ayrı ayrı ele alınmış ve daha sonrasında genel sonuçlar tablolar halinde (Tablo 6) sunulmuştur.

Tablo 6: Durumsal Etki Analiz Sonuçları

MODEL	Yol	Sonuç Değişkenleri								
		Örgütsel İçerme (M)				Örgütsel Çekicilik (Y)				
		β	SH	%95 CI		β	SH	%95 CI		
		LLCI	ULCI	LLCI	ULCI			LLCI	ULCI	
Örgütsel Sembolizm (X)	a	.857***	.0233	.8390	.9305	c'	.176***	.0445	.0885	.2635
Örgütsel İçerme (M)	-	-	-	-	-	b	.684***	.0432	.5999	.7695
Sabit (Constant)	\hat{I}_M	.429***	.0847	.2629	.5956	\hat{I}_Y	.504***	.0854	.3368	.6723
		R ² :.734, R:.857				R ² :.731, R:.855				
		F(1, 171)=1441,6586 p<.001				F(2, 519)=706,9337 p<.001				
* : p<.05 LLCI: Alt güven aralığı, ULCI: Üst güven aralığı, Bootstrap yeniden örnekleme=5000.										
** : p<.001 β : Beta (Standardize edilmemiş beta (b) katsayıları raporlanmıştır)										
***: p<.001 SH: Standart Hata, F:										

Hipotez 1: Örgütsel sembolizm, örgütsel içermeyi anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

Bu hipotezi test etmek adına yapılmış olan analizde bağımsız değişken örgütsel sembolizmin model içinde X, aracı değişken olarak olan örgütsel içerme M olarak adlandırılmıştır. Model içindeki a yolu olarak da ifade edilen etki modelinde, (b:.857, %95CI [.8390, .9305], t:37,969, p<.001) sonucu elde edilmiş ve Standardize olmayan (β) değerinin p değerinin p<.001'den küçük olması ve (GA) güven aralıklarının 0 değerini kapsamamış olmasından dolayı iki değişken arasındaki etkileşim olduğu ve örgütsel sembolizm algısının, örgütsel içermedeki değişimi yaklaşık olarak R2 (Rsd) %73 ünü açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda Hipotez 1 desteklenmiştir.

Hipotez 2: Örgütsel içerme, örgütsel çekiciliği anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

Hipotez 3: Örgütsel sembolizm, örgütsel çekiciliği anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

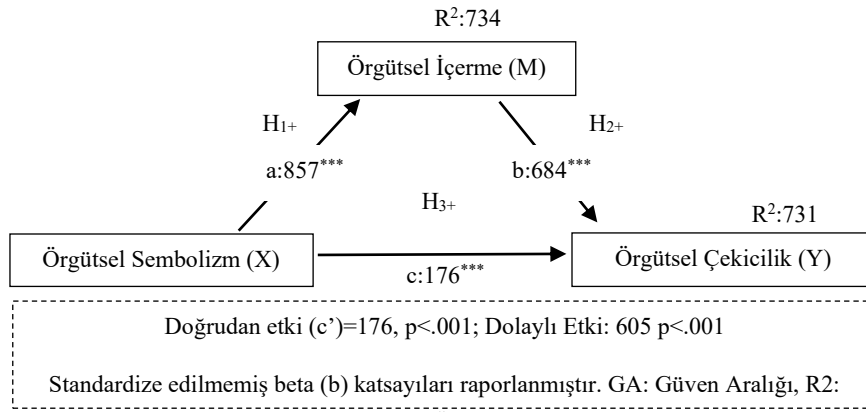
Model içinde sonuç değişkeni olarak alınmış örgütsel çekicilik (Y) üzerinde, aracı değişken olan örgütsel içerme (M) ile bağımsız değişken olan örgütsel sembolizm (X) değişkeninin birlikte etkisi c yolu ile ifade edilmiştir. Örgütsel içermenin örgütsel çekiciliği (b:.684, %95CI [.5999, .7695], t:15,865, p<.001) düzeyinde, ayrıca örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerinde (b:.176, %95CI [.0885, .2635], t:3,9515, p<.001) pozitif yönde olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aracı değişken olmadığı bir modelde, örgütsel sembolizmin (X), örgütsel çekicilik (Y) üzerindeki etkisi (c yolu) incelendiğinde toplam etkiye bakılmıştır. Burada da (b:.781, %95CI [.7269, .8366], t:28,0025, p<.001) sonucu elde edilmiş olduğundan elde edilen sonuçların H₂ ve H₃ hipotezlerini desteklediği görülmüştür.

Hipotez 4: Örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerindeki etkisinde örgütsel içermenin aracılık rolü vardır.

Örgütsel sembolizmin (X) aracı değişken olan örgütsel içerme (M) vasıtası ile, örgütsel çekicilik (Y) üzerinde dolaylı ve doğrudan etkisi olup olmadığına da bakılmıştır. Bootstrap tekniği ile hesaplanan dolaysız etki derecesine göre, örgütsel içerme, örgütsel sembolizm ile örgütsel çekicilik arasındaki ilişkide aracılık ettiği gözlemlenmiştir. Dolaysız etki değerine bakıldığında ise, (b:.605, %95CI [.4937, .7153], t:28,0025, p<.001) sonucu ile çalışanlar arasında örgütsel sembolizm algısındaki bir birimlik yükselişin, örgütsel içerme algısının da yükseltebileceği ve dolayısı ile örgütsel çekicilik düzeyini ,605 birim artırabileceğini söylemek mümkündür. Bu sonuçların da Hipotez 4'ü desteklediğini söylemek mümkündür.

Elde edilmiş tüm bulgular model üzerinde de aşağıdaki gibi gösterilmiştir.



Şekil 3: Durumsal Etki Sonuçlarının Model Üzerinde Gösterimi

Sonuç olarak örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerinde etkisinin olup olmadığının test edilmesi için oluşturulan modelde bootstrapt yöntemini esas alan ve Hayes (2018) tarafından geliştirilen IBM SPSS process makro uygulaması ile regresyon analizi yapılmış olup, 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuca göre ($b: .605$, %95CI [.4937, .7153], $t: 28,0025$, $p<.001$) de model kapsamında oluşturulmuş tüm hipotezlerin desteklendiği görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik üzerindeki etkisi ve bu etkide örgütsel içermenin aracılık rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Söz konusu değişkenleri kapsayıcı veri elde edebilmek adına, Ankara ilinde OSTİM sanayi bölgesinde çalışanlardan veri elde edilmiş ve değişkenler arası etkileşim analizinde SPSS AMOS ve Process Macro V3 veri analiz programları kullanılarak aracılık etki analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucu da örgütsel sembolizm, örgütsel çekicilik ve örgütsel içirme ilişki ve etkileşimlerine yönelik açıklayıcı bulgular elde edilmiştir.

Veri analizleri sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Örgütsel sembolizm ile örgütsel içirme arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.510$ $p<0,00$) bir ilişki vardır. Ayrıca örgütsel sembolizm örgütsel içirme algısını 85 birim değerinde etkilemektedir, bu etkinin de %73'sini açıklayabilmektedir. Daha önce bu değişkenler arasında inceleme yapılmadığı için diğer çalışmalarla elde edilmiş bulgular karşılaştırılamamıştır.

Örgütsel içirme ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.615$ $p<0,00$) bir ilişki vardır. Ayrıca örgütsel içirme örgütsel çekicilik algısını 68 birim değerinde etkilemektedir. Daha önce bu değişkenler arasında inceleme yapılmadığı için diğer çalışmalarla elde edilmiş bulgular karşılaştırılamamıştır.

Örgütsel sembolizm ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.468$ $p<0,00$) bir ilişki vardır. Ayrıca örgütsel sembolizm örgütsel çekicilik algısını 18 birim değerinde etkilemektedir. Yine daha önce bu değişkenler arasında inceleme yapılmadığı için diğer çalışmalarla elde edilmiş bulgular karşılaştırılamamıştır.

Örgütsel sembolizm, örgütsel çekicilik algısını etkilerken, örgütsel içirme aracılık rolü üstlenmektedir. Örgütsel sembolizmin örgütsel çekicilik etkisinde tam ve kısmi etki değerleri orta düzeydedir.

Bu bulgular sonucunda örgütsel sembolizm ile örgütsel içirme algısının örgütsel çekicilik algısında artış gösterebileceğini ifade etmek mümkündür. Örgütsel çekicilik algısının olumlu olarak oluşturulabildiği işletme yapılarında, çalışan performansı, etkinlik, verimlilik gibi örgütsel ve çalışan düzeydeki amaçlara ulaşılması yönünde bir ortam oluşabileceği mantıksal olarak da beklenen sonuç olarak düşünülebilir. Bu sebeple örgütsel çekiciliği artırıcı yönde örgütsel sembollere ve örgütsel içirme sağlayıcı etmenlere eşit düzeyde ağırlık verilmesi tavsiye edilebilir. Kaldı ki elde edilen bulgular da bunu düşünceyi destekler niteliktedir.

Mevcut çalışmada örgütsel sembolizm, örgütsel içirme ve örgütsel çekicilik algılarının alan yazında bir arada ele alınmamış olması çalışmanın özgünlüğü açısından önemlidir. Belirtmek gerekir ki, bu sonuçlar sadece belirli örneklem grubu üzerinde yapılmış anket verilerinin analizi ile gerçekleştirildiğinden, çalışmanın diğer sektörlerle genellemesi yapılamayacak olması araştırmanın kısıtı olarak karşımıza çıkacaktır. Ayrıca araştırma veri toplama süresini belirli zaman diliminde yapılması, anket formunun doldurulma süresinin uzun olmasından dolayı iş yoğunluğu olan çalışanlardan sağlıklı veriler elde edilememiş olması olasılığını da arttırmaktadır. Bu nedenle de çalışmanın diğer sektörlerde ve farklı örneklem gruplarında uygulanması, yapılacak diğer çalışmalar açısından öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Aiman-Smith, L., Bauer, T. N. ve Cable, D. M. (2001). Are you attracted? Do you intend to pursue? A recruiting policy-capturing study. *Journal of Business and Psychology*, 16(2), 219-237.
- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Akçay, A. D. (2014). Örgütsel çekicilik bağlamında otel işletmelerini rakiplerinden ayıran özellikler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 175-186.
- Altun, E. ve Özgenel, M. (2021). Örgütsel imajın örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi: üniversite çalışanları üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 348-359.
- Anderson, M. H., Haar, J. ve Gibb, J. (2010). Personality trait inferences about organizations and organizational attraction: An organizational-level analysis based on a multi-cultural sample. *Journal of Management, Organization*, 16 (1), 140-150.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayınları.
- Beenen, G. ve Pichler, S. (2014). Do i really want to work here? Testing a model of job pursuit for MBA interns. *Human Resource Management*, 53(5), 661-682.
- Bendick, M., Lou Egan, M. ve Lanier, L. (2010). The business case for diversity and the perverse practice of matching employees to customers. *Personnel Review*, 39 (4), 468-486.
- Bernstein, R. S., Bulger, M., Salipante, P. ve Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167(3), 395-410.
- Block, J. H., Fisch, C. O., Lau, J., Obschonka, M. ve Presse, A. (2016). Who prefers working in family firms? An exploratory study of individuals' organizational preferences across 40 countries. *Journal of Family Business Strategy*, 7(2), 65-74.
- Brewer, M. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brunner, C. B. ve Baum, M. (2020). The impact of brand portfolios on organizational attractiveness. *Journal of Business Research*, 106, 182-195.
- Cable, D. M. ve Turban, D. B. (2003). The Value of organizational reputation in the recruitment context: A brand-equity perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(11), 2244-2266.
- Cable, D.M. ve Graham, M.E. (2000). The determinants of job seekers' reputation perceptions. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 929-947.
- Carless, S. A. (2005). Person–job fit versus person–organisation fit as predictors of organisational attraction and job acceptance intentions: A longitudinal study, *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 78(3), 411-429.
- Chapman, D. S., Uggerslev, K. L., Carroll, S.A., Piasentin, K. A. ve Jones, D. A. (2005). Applicant attraction to organizations and job choice: A meta-analytic review of the correlates of recruiting outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 90, 928-944.
- Cho, S. ve Mor-Barak, M. E. (2008). Understanding of diversity and inclusion in a perceived homogeneous culture: A study of organizational commitment and job performance among Korean employees. *Administration in Social Work*, 32(4), 100-126.
- Coşar, B. (2018). *Aile şirketlerinde örgütsel sembolizmin örgütsel bağlılık ve firma performansı üzerindeki etkisi: Bir ölçek geliştirme çalışması*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Cottrill, K., Denise Lopez, P. ve C. Hoffman, C. (2014). How authentic leadership and inclusion benefit organizations. *Equality, Diversity and Inclusion*, 33(3), 275-292.
- Dandridge, T. C., Mitroff, I. ve Joyce, W. F. (1980). Organizational symbolism: A topic to expand organizational analysis. *Academy of Management Review*, 5(1), 77–82.
- Demirtaş, Z. ve Çağan, H. (2021). Öğretmenlerin örgütsel çekicilik ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 295-309.
- Dural, S., Aslan, G., Alınç, M. ve Araza, A. (2014). Örgütsel çekicilik bir ölçek uyarlama çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 15(2), 141-154.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Büyükgöze, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin işe başvurma niyetinde örgütsel imaj algılarının rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 61-77.
- Ferdman, B. M., Avigdor, A., Braun, D., Konkin, J., ve Kuzmycz, D. (2010). Collective experience of inclusion, diversity, and performance in work groups. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 11, 6-26.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: a conceptual framework. *Organization Studies* 2, 117-134.
- Gagliardi, P. (2001). *Myths and Symbols: Organizational*. (Editör: Neil J. Smelser ve Paul B. Baltes), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Elsevier Ltd., 10278-10281.
- Gagliardi, P. (Ed.). (1990). *Symbols and artifacts: Views of the corporate landscape*. Walter de Gruyter.
- Gatewood, R. D., Gowan, M. A. ve Lautenschlager, G. J. (1993). Corporate image, recruitment image and initial job choice decisions. *Academy of Management Journal*, 36(2), 414-427.
- Greening, D. W. ve Turban, D. B. (2000). Corporate social performance as a competitive advantage in attracting a quality workforce. *Business & Society*, 39(3), 254-280.
- Güler, M. ve Basım, H. N. (2015). Adayların kuruma katılma niyetlerinde örgütsel çekicilik ve kurumsal itibarın etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 115-126.
- Güler, M. ve Gümüştekin, G. (2022). Örgüt kültürünün kadın çalışanların örgütsel bağlılığına ve performansına etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 246-260.
- Hatch, M. J. ve Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Highhouse, S., Lievens, F. ve Sinar, E. F. (2003). Measuring attraction to organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 986-1001.
- Highhouse, S., Zickar, M. J., Thorsteinson, T. J., Stierwalt, S. L. ve Slaughter, J. E. (1999). Assessing company employment image: An example in the fast food industry. *Personnel Psychology*, 52, 151-172.
- Honeycutt, T. L. ve Rosen, B. (1997). Family friendly human resource policies, salary levels and salient identity as predictors of organizational attraction. *Journal of Vocational Behavior*, 50 (2), 271-290.
- Kaliprasad, M. (2006). The human factor I: Attracting, retaining, and motivating capable people. *Cost Engineering*. 48(6), 20-26.
- Kilduff, M. (1990). The interpersonal structure of decision making: A social comparison approach to organizational choice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47, 270-288.
- Koçoğlu, İ., Akgün, A. E. ve Keskin, H. (2016). The collective unconscious at the organizational level: The manifestation of organizational symbols. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 296-303.
- Lievens, F., Decaestecker, C., Coetsier, P. ve Geirnaert, J. (2001). Organizational attractiveness for prospective applicants: A person organisation fit perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 30-51.
- Lievens, F., Van Hoye, G. ve Anseel F. (2007). Organizational identity and employer image: Towards a unifying framework. *British Journal of Management*, 18, 45-59.
- Maheshwari, V., Gunesh, P., Lodorfos, G. ve Konstantopoulou, A. (2017). Exploring HR practitioners' perspective on employer branding and its role in organisational attractiveness and talent management. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(5), 742-761.
- Maier, L., Baccarella, C. V., Wagner, T. F., Meinel, M., Eismann, T. ve Voigt, K. I. (2022). Saw the office, want the job: The effect of creative workspace design on organizational attractiveness. *Journal of Environmental Psychology*, 80, 1-15.
- Miller, F. A. (1998). Strategic culture change: the door to achieving high performance and inclusion. *Public Personnel Management*, 27(2), 151-160.
- Mor-Barak, M. E. (1999). Beyond affirmative action: Toward a model of diversity and organizational inclusion. *Administration in Social Work*, 23(3-4), 47-68.
- Mor-Barak, M. E. ve Cherin, D. A. (1998). A tool to expand organizational understanding of workforce diversity: Exploring a measure of inclusion-exclusion. *Administration in Social Work*, 22(1), 47-64.
- Mor-Barak, M. E. ve Levin, A. (2002). Outside of the corporate mainstream and excluded from the work community: A study of diversity, job satisfaction, and well-being. *Community, Work and Family*, 5(2), 133-157.
- Mor-Barak, M. E., Findler, L. ve Wind, L. (2001). International dimensions of diversity, inclusion, and commitment in work organizations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 2(2), 72-91.
- Mullen, B., ve Goethals, G. R. (1987). *Theories of group behavior*. Springer Verlag.

- Özoğlu, E. A. (2015). *Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Palalar-Alkan, D. (2019). Örgütsel içerme ölçeğinin türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(2), 629-643.
- Pratt, M. G. ve Rafaeli, A., (2001), Symbols as a language of organizational relationships. *Research in Organizational Behavior*, 23, 93-132.
- Rynes, S.L. ve Cable, D.M. (2003). *Recruitment research in the twenty-first century*. In W.C. Borman, D.R. Ilgen, & R.J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, Vol. 12* (pp. 55–76). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sabharwal, M. (2014). Is diversity management sufficient? Organizational inclusion to further performance. *Public Personnel Management*, 43(2), 197-217.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H. ve Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37, 1262-1289.
- Stewart, M. M. ve Johnson, O. E. (2009). Leader—Member exchange as a moderator of the relationship between work group diversity and team performance. *Group & Organization Management*, 34, 507-535.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Trice, H. M. ve Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of Management Review*, 4, 653-669.
- Tsai, W. C. ve Yang, I. W. F. (2010). Does image matter to different job applicants? The influences of corporate image and applicant individual differences on organizational attractiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 48-63.
- Turban, D. B. ve Keon, T. L. (1993). Organizational attractiveness: An interactionist perspective. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 184-193.
- Uçkun, G., Uçkun, S., Demir, B., Gültekin, A. ve Gültekin, A. (2013). Örgüt kültürünün yapısı ve insani ilişkiler ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi idari personel örneği. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(3), 69-91.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uygun, Z. (2011). *Örgüt kültürünün kadın çalışanların kariyer gelişimleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Van Hoye, G. ve Lievens, F. (2007). Social influences on organizational attractiveness: Investigating if and when word-of-mouth matters. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2024-2047.
- Van Hoye, G. ve Saks, A. M. (2011). The instrumental-symbolic framework: Organisational image and attractiveness of potential applicants and their companions at a job fair. *Applied Psychology*, 60(2), 311-335.
- Vardaman, J. M., Allen, D. G. ve Rogers, B. L. (2018). We are friends but are we family? Organizational identification and nonfamily employee turnover. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 42(2), 290-309.
- Waterwall, B. ve Alipour, K. K. (2021). Nonfamily employees' perceptions of treatment in family businesses: Implications for organizational attraction, job pursuit intentions, work attitudes, and turnover intentions. *Journal of Family Business Strategy*, 12(3), 1-15.
- Yıldız, M. (2013). Algılanan kişi-örgüt uyumu, tanınırlık, imaj, örgütsel çekicilik ve işe başvurma niyeti arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(1), 153-173
- Yücel, İ. ve Çetinkaya, B. (2016). Birey-Örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17-30.