

ACADEMIC SOCIAL RESOURCES Journal



Vol: 8, Issue:51
JULY 2023

Editor

Associate Prof. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

Disciplines

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

Communication

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



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

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

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

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

Doç. Dr. Cholpon TOKTOSUNOVA

JOURNAL ADMINISTRATION / DERGİ YÖNETİMİ

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

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

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

Prof. Dr. Talgat DANIYAROV	Akhmed Yesevi University
Prof. Dr. Vera DANILOVA	North-Eastern Federal University
Prof.Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Assoc. Prof.Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU	
Assoc.Prof.Dr. Ahmet KULAS	Al - Farabi Kazak National University
Assoc.Prof.Dr. Ahmed LID	El Ezher University
Prof. Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezov South Kazakhstan State University
Prof.Dr. Alia R. MASALIMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Prof. Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Assoc. Prof. Dr. Akmarzhan AKYZHANOVA	International Information Technology University
Prof.Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Assem SAGATOVA	Karaganda State Technical University
Assoc.Prof.Dr. Bazarhan İMANGALIYEVA	K.Zhubanov Aktobe State Regional University
Assoc.Prof.Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. B.K. ZAYADAN	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Prof.Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA	Vladivostok State University of Economics
Prof.Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Prof.Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Prof.Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Assist.Prof.Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Güzeliye HAZIYEVA	G. İbrahimov Language, Literature and Art Institute
Assoc. Prof. Dr. G.BAİMUKHAMEDOVA	Kostanay Social-Technical University
Prof.Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Prof.Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Prof.Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Assoc. Prof. Dr. İlnur ZAKİYEV	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 Nurmalı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc.Prof.Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Prof.Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Assoc. Prof. Dr. Nagbdu KAMAROVA	Yessenov University
Assoc. Prof. Dr. Rasul 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 KAMİSHİMA	Sapparo City University
Prof.Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Prof.Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Prof.Dr. Tsendiin BATTULGA	Moğolistan State University
Prof.Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Prof.Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Prof.Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Prof.Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Prof.Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Prof.Dr. Vladimir VISLİVİY	National Technical University of Ukraine
Assoc.Prof.Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Prof.Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Prof.Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Assoc.Prof.Dr. A. Salih ABDULVEHHAB	El Ezher University
Assoc. Prof. Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
Assoc.Prof.Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFEREE LIST / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr. Murat ÖZGEN	Istanbul University
Associate Prof.Dr. Hanefi YAZICI	Bandırma Onyedli Eylül University
Associate Prof.Dr. İbrahim Etem ZİNDEREN	Atatürk University
Associate Prof.Dr. Neslihan USTA	Bartın University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLİOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Serkan ÇALIŞKAN	Kırklareli University
Associate Prof.Dr. Uğur BAŞARAN	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr. Zühal AKBAYIR	Marmara University
Assist.Prof.Dr. Bahar YILDIZ	Istanbul Nişantaşı University
Assist.Prof.Dr. Cantürk ÖZ	Istanbul Nişantaşı University
Assist.Prof.Dr. Fatih TÜYSÜZ	Sivas Cumhuriyet University
Assist.Prof.Dr. Mehmet Furkan ÖREN	Yakın Doğu University
Assist.Prof.Dr. Murat Han ER	Atatürk University
Assist.Prof.Dr. Murat ARSLAN	Yeditepe University
Assist.Prof.Dr. Şengül BAŞARI	Yakın Doğu University
Assist.Prof.Dr. Yasemin SORAKIN	Yakın Doğu University
Res. Assist. Dr. Emine BEGÜM SAVÇIN	Kocaeli University
INDEXED / İNDEKSLER	
ICI Journals Index Copernicus	
SOBİAD Atf Dizini	

Directory of Research Journals Indexing
International Institute Of Organized Research (I2OR)
Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
International ResearchBible (Academic Resource Index)
Social Science Research Network (SSRN)
Active Search Results Engineer (ASR)

Emel Karayel Bilbil & Senem Shabanova Güngör Kurumsal Sürdürülebilirlik Uygulamalarının Tüketicilerin Marka Sadakati Üzerine Etkisi The impact of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty 2931-2941
Meryem Karaaziz & İrem Yücel Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve Majör Depresyon Üzerine Bir Vaka Sunumu The Case Study About Cognitive Behavioral Therapy and Major Depression 2942-2946
Mehmet Nail Aydın; Yunus Emre Avcı; Oğuz Çitırkı; Kübra Çiftçi Çitırkı & Yavuz Çitırkı Kanada ve Türk Eğitim Sistemleri ile Yönetim Yapılarının İncelenmesi Examin of Canadian Turkish Education Systems and Management Structures 2947-2959
Ekin Özgür Gençer; Fatma Taşyürek; Yasemin Duran & Muzaffer Böge Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Teachers' Views on Organizational Silence 2960-2971
Akın Albayrak; Afiyet Çakır; Elçim Çebinoğlu; Mehmet Çebinoğlu; Nazlı Kömürcü & Nevzer Bahar Çakmak Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma A Qualitative Research on Teachers' Problems with Parents 2972-2982
Aylin Ayakdaş Bebek ve Çocuk Giyim Markalarının Yavaş Modayı Destekleyen Çalışmaları Baby and Kids Clothing Brands's Supporttive Works of Slow Fashion 2983-2999
Pınar Ertan Akyayla & Sadiye Öz Okul Kaynaklı Stresin Öğretmen Üzerindeki Etkileri Üzerine Kuramsal Bir Tartışma A Theoretical Discussion On The Effects Of School Associated Stress On Teachers 3000-3010
Fatma Karakaş & Mesut Karakaş Ağıt Yakma Geleneği Bağlamında Sivas Elbeyli Yöresi Güney Köyü Ağıtları The Lamentations of the Güney Village of Sivas Elbeyli Region in the Context of the Tradition of Lamentation 3011-3042
Huri Kiriş Büyükgüner Stuckizm ve Çağdaş Sanat Sahnesinde Figüratif Resmin İsyanı Stuckism and the Revolt of Figurative Painting in the Contemporary Art Landscape 3043-3053
Cihat Çolak & Muammer Yılmaz Disleksi ve Etkili Tedavi Yöntemleri Dyslexia And Effective Treatment Methods 3054-3061
Basri Gençcelep & Kürşat Kaan Özkemahlı Gerçek Olandan Simülasyona: Fotoğraf Stüdyosu Eğitiminde “Set.A.Light 3D” Örneği From Real To Simulation: “Set.A.Light 3D” Example In Photo Studio Education 3062-3071
Gökhan Murat Üstündağ Siyasal Elitler (Seçkinler) ve Elit Siyasi Kültürü: Kavramsal Bir Analiz Political Elite and Elite Political Culture: A Conceptual Analysis 3072-3079
Ceylan Gül Selbes & Mustafa Selbes İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Sıkıntılar ve Çözümleri Üzerine Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions On The Difficulties Experienced By Foreign Students In Primary School and Their Solutions 3080-3089

Feyyaz Topal; Bekir Koyuncu; Fatma Ayhaner; Tarık Ünlü & Mustafa Öztürk İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü Ve Önemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Views on the Role and Importance of Education in Economic Development 3090-3099
Recep Binici; Mehmet Titiz; Oya Özer & Özge Aldırmaz Öğretmenlerin Benimsediği Yönetici Tarzlarına Dair Görüşleri Teachers' Views on the Administrator Styles Adopted by Teachers 3100-3110
Esmâ Pehlivan Öğretmenlerin Stres Kaynaklarının Belirlenmesi Determination of Teachers' Sources of Stress 3111-3119
Süleyman Göksu; Oktay Ok; İsmail Mustafa Uyduran; Nesrin Karakaş & Abdullah Yalçın Ortaokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Unsurların Belirlenmesi Determination of the Factors Affecting the Job Motivation of Secondary School Teachers 3120-3133
Sibel Tok; Ramazan Arslan & Burak Kılıçkaya Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma A Qualitative Research on the Problems Encountered by Assistant Education Inspectors in Terms of Their Duties 3134-3144
Ümran Kömürcü; Gürhan Kömürcü; Ayşe Sülün & Fatma Arın Öğretmenlerin Sınav Hazırlarken Karşılaştıkları Sorunlar Problems Faced By Teachers While Preparing Exams 3145-3159
Elif Kahraman; Sema Ateş; Dera Arslan; Samet Bulut & Serpil Gürler Öğretmenlerin Etkili Okul Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma Determination of Teachers' Views on Effective School Characteristics: A Qualitative Study 3160-3168
Dilek Birkan; Yüksel Kurt; Hale Karaca Çalapkulu & Mehmet Yılmaz Okul Kültürünün İlkokul Öğretmenleri Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of School Culture According to the Views of Primary School Teachers 3169-3180

Kurumsal Sürdürülebilirlik Uygulamalarının Tüketicilerin Marka Sadakati Üzerine Etkisi

The impact of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty¹

ABSTRACT

In the intensely competitive environment that is increasing day by day around the world, organizations do not have many options to survive, and creating a difference is one of the most effective ways a company can resort to in this regard. In such an environment, while some organizations make a difference with their advertisements, some with their products, and others attract attention by considering social benefits. Today, consumers, when purchasing a product, do not only consider its quality and price but also pay attention to how sensitive the company producing that product is to the environment and the world, and the corporate social responsibility activities that the brand is currently involved in. Today, the majority of conscious consumers prefer companies that produce products in compliance with ethical rules and with respect for the environment and nature, and that implement corporate social responsibility practices. To that end, this study at hand aims to determine the extent to which the brand loyalty felt by the target audience towards brands that implement sustainability practices affects consumers' brand purchasing processes. This study will be important in terms of revealing the variables that are effective in the relationship between corporate sustainability practices being implemented in Turkey and consumer brand loyalty. In this context, it is thought that the research will contribute to the literature. Additionally, the data obtained regarding corporate sustainability practices of the organizations related to the research to be conducted in the home appliances sector will also contribute to the literature. For this purpose, firstly, a literature review was conducted on sustainability, corporate sustainability, brand, and brand loyalty, and after the research, the relationship between these concepts was clarified. Subsequently, consumers of Arçelik and Vestel, who are 18 years and older and reside in Istanbul, were reached. A Brand Loyalty (BL) and Corporate Sustainability (CS) scale were developed to measure the brand loyalty created by brands that implement corporate sustainability practices on them, and the survey was conducted on 434 consumers. The data of the research were evaluated using quantitative analysis methods. According to the findings of the research, brand focused on sustainability have been observed to create a positive perception among consumers through their activities aimed at fulfilling their environmental and social responsibilities. The increasing interest and trust of consumers in brands that show sensitivity to the environment and society contribute to the establishment of long-term customer relationship by enhancing the competitive advantage of these brands.

Keywords: Sustainability, Corporate Sustainability, Brand, Brand Loyalty, Consumer Behavior

INTRODUCTION

Today, corporate sustainability has become an important factor for the success of businesses. Corporate sustainability aims to be responsible in environmental, social, and economic aspects, and to leave a sustainable world for future generations. In this context, with the increase in environmental and social awareness, consumers have also started to care about sustainability practices. In this article, the impact of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty will be examined.

In this context, the aim of the study titled "The Impact of Corporate Sustainability Practices on Consumers' Brand Loyalty" is to provide information on the concepts of sustainability, corporate sustainability, brand, and brand loyalty, to explain the relationships between these concepts with example practices, and to emphasize the importance of corporate sustainability for brand loyalty to be effective and successful. In recent years, sustainability and especially corporate sustainability concepts have been among the widely researched topics in the world literature. There are also many academic studies in which corporate sustainability practices are examined. However, as a result of the research, it has been observed that there are hardly any studies aimed at determining the effect of corporate sustainability practices on brand loyalty.

Emel Karayel Bilbil ¹ 
Senem Shabanova Güngör ² 

How to Cite This Article

Karayel Bilbil, E. & Shabanova Güngör, S. (2023). "Kurumsal Sürdürülebilirlik Uygulamalarının Tüketicilerin Marka Sadakati Üzerine Etkisi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:2931-2941. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70977>

Arrival: 09 April 2023
Published: 31 July 2023

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

* This article is derived from the doctoral dissertation named "A Research Study on Detecting the Impact of Corporate Sustainability Practices on Consumers' Brand Loyalty" written under Marmara University, Institute of Social Sciences, Public Relations Scientific Branch in 2023.

¹ Prof. Dr. Marmara University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Publicity, Istanbul, Turkey

² Ph.D. Student, Marmara University Public Relations and Publicity Department Istanbul, Turkey

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Brand and brand loyalty

In order to examine the brand as a concept in depth, it is necessary to study the brand concept by focusing on the foundations that constitute this concept and its historical development. If we touch upon the concepts of the brand, it has many different and comprehensive definitions.

A brand is a unique set of identity values that allows a product, service, or business to be recognized through its name, symbol, logo, or other visual elements (Aaker 1991, p. 28). The purpose of a brand is to create a positive image in the consumer's mind and emotional world by emphasizing the uniqueness and quality of the product or service (Kotler and Armstrong 2007, p. 226). Brands influence consumer preferences, provide a competitive advantage for products, and form the foundation of long-term customer relationships.

The ease and transparency with which people can access information have exposed companies and organizations to intense competition in a globalized world. Increased trade and the consequent competition have compelled companies to market through brand communication of their products. For companies to survive, to offer better services to their customers in distinction from competitors, and to increase profit margins for growth, it is now crucial for them to create a brand that is significantly different from their competitors (Erdil and Uzun, 2010, p. 4).

Consumers, who are becoming more conscious, have started to show a trend of not preferring unbranded products. Along with this, unbranded products tend to lose their profitability in a short period of time and are forced to withdraw from the market. Purchasing a branded product provides a great deal of trust for consumers. Consequently, a bond begins to form between the consumer who prefers the same brand and the brand they consume. As a result, the concept of brand loyalty comes into play. Given this situation, this benefits the company as profits and increases its market value (Kotler and Armstrong 2007, p. 223).

The phenomenon of competition forces businesses of our era to excel in concrete values related to the product, such as price, design innovation, and quality, while on the other hand, it significantly reduces the differentiating alternatives that can be used for protection from competition. In such a scenario, the concept of a brand, which harbors abstract values related to the product, becomes the determinant of victory and defeat in modern times' competitive battles. (Aydn, 2009, p.15)

Today, the products which are increasing in a highly competitive environment and have features that are very similar to each other, pose a threat both for consumers and producers. The most important factor that partly protects consumers and producers from this threat is the "BRAND". Differentiating the product from its counterparts and providing benefits to consumers and producers is the most important function of the brand. (Tosun, 2010, p.12)

For every brand, having distinct and unique tangible features (such as name, color, logo, etc.) makes it easier for businesses to legally protect their brands. However, it is very difficult to protect unbranded products in this sense (Tosun, 2010, p.15). This is because the brand to which the consumer is loyally attached is always the right and quality one for them. In this case, it is essential for businesses to properly manage post-sale customer relations to keep their customers always engaged and to ensure the longevity of their brands.

For consumers, the brand has many significances. For consumers, purchasing a brand they trust means spending their valuable time more efficiently. Being a reliable brand for consumers means minimizing risks in every aspect. Being a branded product facilitates the easy recognition of a packaged product. Especially for consumers, the brand is the easiest way to recognize a product. As long as they are satisfied with the product and it meets their needs, it helps them not to avoid the product. The brand indicates the origin of the product, carries quality assurance and warranty (Dereli and Baykasoğlu, 2007, p.63). In conclusion, brands help businesses gain a competitive advantage, increase customer loyalty, and achieve long-term success. A good brand shapes customer preferences, delivers value, and builds trust.

Brand loyalty refers to the circumstance where consumers demonstrate loyalty to a specific brand and tend to repurchase it. Brand loyalty develops when consumers establish an emotional bond with the brand, share the values of the brand, and form a positive relationship with the brand experience. Brand loyalty provides a competitive advantage for businesses, increases customer satisfaction, and elevates the value of the brand (Ailawadi et al., 2008, p.19).

The concept of brand loyalty originates from the period between 1870 and 1914. During this time, branding took on the role of providing identity to a product and introducing it to consumers. Consequently, the concept of brand loyalty, which differentiates between the product and the brand, encourages customers to be more loyal to the brand. This is because branded products reduce the risk, time, and effort that the customer has to expend. In the literature, various definitions of brand loyalty have been made to date.

Oliver (1999, p. 34) interprets brand loyalty as "a deeply felt commitment to repurchase a preferred product or service", while Aaker (2009, p. 21) emphasizes that "brand loyalty is one of the most important brand equity categories, which are active and passive assets linked to a brand's name and symbol, that increase or decrease the value provided by a product or service to a company or its customers."

Kotler and Keller (2011, p. 5), on the other hand, offer a different interpretation, defining brand loyalty as "the rate at which a company retains its customers." Kotler emphasizes that an ordinary brand loses half of its customers in less than five years, while companies with high brand loyalty lose at most twenty percent of their customers in five years.

Oliver (1999, pp. 33-44) emphasizes that it is important for brands to consider the following factors in order to build brand loyalty.

Product and Service Quality: Customers determine their loyalty by evaluating the quality of the product or service offered by the brand. Brands that offer quality products or services gain the trust of customers and increase their loyalty.

Customer Satisfaction: The experiences and satisfaction levels of customers with the brand are critical factors affecting brand loyalty. Brands that meet customer expectations and add value to them increase customer satisfaction and strengthen loyalty.

Brand Image: The perceived reputation of the brand is another important factor affecting customer loyalty. A good brand image increases customers' trust and commitment to the brand, while a negative image can adversely affect customer loyalty.

Customer Experience: The interactions and experiences of customers with the brand are an important factor in determining their loyalty. Brands can increase loyalty by considering factors that positively affect customer experience.

Brand loyalty is a concept of great importance for businesses. The loyalty of customers to the brand provides advantages such as repeat purchase behavior, positive word-of-mouth promotion, and long-term value creation. Factors affecting brand loyalty include product and service quality, customer satisfaction, brand image, and customer experience (Dick and Basu, 1994, p.99). Businesses can use repeat purchase behavior, customer satisfaction surveys, and loyalty programs to measure brand loyalty. Management approaches such as brand communication, customer focus, innovation, and continuous improvement should be adopted to increase brand loyalty (Baydaş and Aydın, 2017, pp. 61-65). In conclusion, brand loyalty is an important factor that affects customers' tendency to prefer the brand and their behavior to purchase it repeatedly. Good brand loyalty enhances the success of brands and provides a competitive advantage.

Sustainability and Corporate Sustainability

The concept of sustainability is one of the most discussed, negotiated, and debated concepts that left a significant mark in the last century. In recent times, the concept of sustainability has become a matter of great concern not only for governments but also for society and companies. The society, which has become aware of the seriousness of the problems in nature, now pays attention to how environmentally friendly the producers of the products they consume are in their production.

For the first time in 1972, at the UN Human Environment Conference held in Stockholm (Stockholm Conference), the concepts of "environment" and "sustainability" brought to the agenda by many countries with different socio-economic structures and levels of development were later discussed in a meeting organized by the United Nations World and Environment Commission in 1983 in Norway under the heading of environmental problems and conservation of the environment. In this meeting, in line with the common opinions of representatives from many countries around the world, a report titled "Our Common Future" was organized under the name of the Brundtland Report in 1987. At the forefront of the most important issues raised by the Brundtland Report are sections covering the role of the international economy, population and human resources, food security, species and ecosystems, energy, industry, and the legal principles proposed for environmental protection (Brundtland Report, 1987, p. 43). Among all the issues discussed, the Brundtland Report defines a sustainable future as "adopting a style and process of development that will meet today's needs without limiting the opportunities of future generations or restricting their ability to meet their own needs." (Toprak, 2006, pp.148-149).

The report's most important message is to foresee that by using the resources nature has provided us in the most correct and cleanest way, we should help and support in ensuring the continuity of these resources and help future generations to meet their own needs by benefiting from the beauties that nature has offered (Gevenoğlu 2015, p.5). With each passing day, the increasing environmental problems and the transfer of these problems to the international arena, and constantly occupying the agenda, have forced countries sensitive to the environment to act together in solving environmental problems. Especially in terms of leaving a livable nature and resources to future generations, the necessity of taking some measures has begun to be accepted by all countries (Abdulhakimoğulları et al., 2011, p.

64). The concept of sustainability has a broad perspective that includes social, environmental, economic, and cultural dimensions. These dimensions interact with each other and play a significant role in achieving sustainability goals.

Social dimension

Social sustainability aims to improve the welfare of society and the quality of life of individuals. This dimension encompasses issues such as respect for human rights, justice, equality, employee welfare, and social participation. Social sustainability includes practices such as businesses providing fair and safe working conditions for their employees, protecting human rights in the supply chain, and contributing to community projects. Social sustainability also ensures that businesses fulfill their responsibilities towards society and operate in harmony with societal values (Dyllick & Hockerts, 2002, p. 134)

Environmental dimension

Environmental sustainability aims for the effective and efficient use of natural resources, reducing environmental pollution, and protecting the ecosystem. This dimension includes issues such as energy and water efficiency, waste management, the use of renewable energy, and reducing the carbon footprint. Businesses can contribute to the conservation of natural resources by adopting environmentally friendly production processes, reduce waste and emissions, and minimize their negative impact on the environment. Environmental sustainability aims to protect the health of the ecosystem and leave a clean environment for future generations (Schaltegger et al., 2006, p. 10 cited in Aksoy, 2013, p. 22).

Cultural dimension

Cultural sustainability aims for the preservation of cultural values and the support of diversity. This dimension encompasses issues such as the preservation of local cultures and traditions, the participation of local communities, and the preservation of cultural heritage (Scammon, 2012, p. 17). Businesses can make positive contributions to the social and cultural life of communities by showing respect for local cultural values. Cultural sustainability supports local economic development and promotes social harmony and diversity (Matthews, 2015, p. 2).

In conclusion, sustainability is an approach that encompasses social, environmental, economic, and cultural dimensions. It is important for businesses to take these dimensions into account and guide their operations in accordance with these principles in order to achieve their sustainability goals. Social responsibility, environmental protection, and respect for cultural values help brands to build trust and brand loyalty in the eyes of consumers.

The Importance of Corporate Sustainability in Building Brand Loyalty

It's not difficult to see the positive and negative effects of sustainability on brands in recent years. Some brands and companies can elevate their profitability to higher levels by displaying a transparent example of sustainability, while unfortunately, the intensity of competition has led some brands to withdraw from the market. Therefore, merely producing quality is not enough in today's world (Tokgöz and Önce, 2009, p. 252). Conscious consumers now value brands that encompass corporate sustainability principles alongside quality products and are even willing to make extra expenditures for these brands if necessary.

Corporate sustainability plays an important role in a brand's long-term success and societal impact. For a company seeking to build brand loyalty, it is important that corporate sustainability be a fundamental part of its business strategies and operations (Kotler and Lee, 2005, pp.91-103). Below, we can see some headlines that demonstrate the significant role of corporate sustainability in the formation of brand loyalty:

Builds a Good Reputation: Corporate sustainability focuses on ethical and responsible business practices. By making efforts to reduce or improve the company's environmental and social impacts, it strengthens the brand's reputation. Consumers tend to have more trust and loyalty towards brands that value sustainability efforts. (Auger et al., 2003, p. 283)

Aligns with Consumers' Values: Nowadays, consumers' concerns regarding the environment and society are increasing. Therefore, a sustainability-focused company aligns with the values of consumers and meets their expectations. Consumers show more interest in and prefer brands that embrace sustainability principles.

Encourages Innovation: Corporate sustainability goals encourage the company to be more efficient and innovative. Research and development activities to find solutions to sustainability issues increase the company's competitive advantage. Innovation catches the attention of consumers and increases brand loyalty.

Employee Motivation: Creating a sustainability-focused culture within the company increases employee motivation. Employees take pride in participating in the company's efforts to fulfill its responsibilities concerning society and the environment. This, in turn, increases employee engagement and strengthens collaboration within the company. (Dapi and Phiri 2015, pp. 10-12)

Reduces Costs: Sustainability encourages more efficient use of energy and resources. Companies can reduce costs through practices such as energy efficiency measures, waste reduction, and recycling. Companies that adopt a more sustainable business model can become more competitive in the long run and increase their profitability.

As can be seen from the above explanations, corporate sustainability plays a very important role in the formation of brand loyalty because consumers are now focusing not only on product or service quality but also on the company's values and social impact. Companies that adopt a sustainability-focused business strategy can gain the trust of consumers and build long-term brand loyalty.

METHOD

Research model

In the study, the relational screening model is used. Karasar (2016) defines the relational screening model as a research model that aims to determine whether there is a co-variation between two or more variables and, if there is co-variation, to determine the degree of this variation.

Research method and technique

In the study, the survey technique, which is one of the quantitative research methods, has been used.

The population and sample of the study

The sample group consists of consumers of Arçelik and Vestel brands who are aged 18 and over and reside in the province of Istanbul. The selected data collection method was online surveys and online questionnaires to that end were only collected from respondents who reside in Istanbul. The sample of the study consists of a total of 434 consumers selected through convenience sampling method among these consumers. Convenience sampling is explained as a sampling method where units are selected from among those that are easily accessible and are considered to be representative of the population (Tuna, 2016).

Hypotheses of the study

The hypotheses of the research have been determined as follows:

H1: Corporate sustainability practices are effective in enhancing consumers' brand loyalty.

H2: The environmental dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.

H3: The social dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.

H4: The cultural dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.

Data collection instruments

As a data collection tool, a survey consisting of three sections, namely the "Descriptive Information Form", "Brand Loyalty Scale", and "Corporate Sustainability (CS)" has been used. In order to test whether the questions in the survey were properly understood, a pilot survey was conducted with 80 people and some questions were later simplified and rendered more understandable upon acquired feedbacks. Once the questionnaire reached its final form, the actual data collection for the research study began.

Descriptive Information Form

In the first part of the survey form, there are questions aimed at identifying the demographic information of the participants. There are a total of 7 multiple-choice questions aimed at learning about the participants' gender, age, educational status, marital status, monthly income, the products they use, and the ways they acquire information about the brands they purchase.

Brand Loyalty Scale (BLS)

The Brand Loyalty Scale (BLS) was created using the "Brand Loyalty Scale" developed by Tekin (2020), and its validity and reliability were tested again. The scale consists of a total of 16 items and is of the 5-point Likert type (1: Strongly disagree, 5: Strongly agree). It also consists of two sub-dimensions named brand behavior (8 items) and identification with the brand and purchase intent (8 items). An increase in the average score obtained from the scale and sub-dimensions indicates an increase in the participant's brand loyalty or the relevant attitude or behavior. There is no reverse-coded item in the scale.

Table 3.1: Validity and reliability of the brand loyalty scale

Items	Identification with the brand and the intention to purchase	Brand Behavior
M2		0,867
M1		0,857
M5		0,665
M4		0,625
M3		0,551
M7		0,537
M9		0,512
M6		0,507
M15	0,958	
M16	0,919	
M14	0,844	
M13	0,819	
M11	0,786	
M8	0,711	
M10	0,634	
M12	0,410	
Eigenvalue	9,468	1,015
Explained variance (%)	59,177	6,345
Total of explained variance (%)	65,522	
Cronbach's Alpha	0,904	0,929
Cronbach's Alpha (General)	0,951	

* KMO=0,954; Barlett $\chi^2=6452,428$; Sd=120; $p<0,000$.

Corporate sustainability scale (CSS)

The Corporate Sustainability Scale (CSS) was created using the "Sustainable Consumption Awareness, Brand Attitude, and Purchase Intention scales" developed by Yılmaz, M. (2021), and its validity and reliability were tested again. The scale consists of a total of 16 items and is of the 5-point Likert type (1: Strongly disagree, 5: Strongly agree). It also consists of three sub-dimensions named environmental sustainability, social sustainability, and cultural sustainability (6 items each). An increase in the average score obtained from the scale and sub-dimensions indicates an increase in the sustainability practices perceived by the participant. There is no reverse-coded item in the scale. The reliability analysis showed that the Cronbach's Alpha values, which is the measure of reliability for all dimensions, are well above 0.70. Therefore, we can say that the scales used in the research have high reliability.

Table 3.2: Validity and reliability of perceived sustainability practices

Items	Social sustainability	Environmental sustainability	Cultural sustainability
M3		0,980	
M2		0,971	
M6		0,876	
M1		0,854	
M5		0,769	
M4		0,762	
M9	0,918		
M7	0,875		
M10	0,859		
M12	0,844		
M8	0,824		
M11	0,808		
M14			0,931
M15			0,922
M16			0,922
M13			0,849
Eigenvalue	9,872	1,814	1,404
Explained variance (%)	61,698	11,335	8,773
Total of explained variance (%)	81,805		
Cronbach's Alpha	0,945	0,945	0,962
Cronbach's Alpha (General)	0,958		

* KMO=0,936; Barlett $\chi^2=9229,772$; Sd=120; $p<0,000$.

Data Analysis

The data of the research were evaluated using quantitative analysis methods. For this, the SPSS 25 program was utilized. Descriptive statistics methods such as frequency analysis and calculation of mean and standard deviation were used to determine the findings related to the descriptive characteristics of the participants and descriptive findings related to the scale scores. For the determination of the findings related to the hypotheses, simple and multiple linear regression analyses were performed. All of the analyses were evaluated at a 95% confidence interval and $p<0.05$ significance level.

FINDINGS

Findings concerning the descriptive characteristics of the respondents

This study was conducted with the aim of measuring the impact of corporate sustainability practices on the brand loyalty of consumers, and a total of 434 consumers participated in this research. Findings related to the descriptive characteristics of the participants are given in Table 3.1. Accordingly, 62.9% of the participants are female and 37.1% are male. In terms of age groups, 13.6% of the participants are between the ages of 18-28, 41.2% are between 29-39, 27% are between 40-50, 14.5% are between 51-64, and 3.7% are 65 and over.

3.7% of the participants are primary school graduates, 7.1% are middle school, 29.3% are high school, 43.3% are undergraduate and 16.6% have postgraduate degrees. In terms of marital status, 66.6% of the participants are married and 26.7% are single. 6.7% of the participants did not want to disclose their marital status. When their monthly incomes are examined; 12.7% of the participants have an income of 8,000 TL and below, 10.4% between 8,001-10,000 TL, 18.4% between 10,001-15,000 TL, 20.3% between 15,001-20,000 TL, 17.3% between 20,001-25,000 TL, 9.4% between 25,001-35,000 TL, and 11.5% have an income of 35,000 TL and above. Additionally, 53.2% of the participants stated they use Arçelik, 28.8% use Vestel, and 18% use both.

Table 4.1: Findings concerning the descriptive characteristics of the respondents

		n	%
Sex	Women	273	62,9
	Men	161	37,1
Age	18-28	59	13,6
	29-39	179	41,2
	40-50	117	27,0
	51-64	63	14,5
	65 and above	16	3,7
Level of education	Elementary school	16	3,7
	Middle school	31	7,1
	High school	127	29,3
	Undergraduate	188	43,3
	Graduate	72	16,6
Marital status	Married	289	66,6
	Single	116	26,7
	Did not wish to disclose	29	6,7
Monthly income	8,000 and below	55	12,7
	8,001-10,000	45	10,4
	10,001-15,000	80	18,4
	15,001-20,000	88	20,3
	20,001-25,000	75	17,3
	25,001-35,000	41	9,4
	35,000 and above	50	11,5
Which product do you use?	Arçelik	231	53,2
	Both	78	18,0
	Vestel	125	28,8
Total		434	100

The impact of corporate sustainability practices on consumer brand loyalty

To test the hypothesis "H1: Corporate sustainability practices are effective in enhancing consumers' brand loyalty," simple linear regression analyses were conducted on brand loyalty in general and then on the sub-dimensions of brand loyalty. First, in Table 3.3, findings related to the effect of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty are provided.

Table 4.2: The impact of corporate sustainability practices on consumer brand loyalty

Independent variables	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients	t	p
	b	Std. Error	β		
(Fixed)	0,900	0,227		3,975	0,000
Corporate sustainability	0,709	0,050	0,533	14,232	0,000

* Dependent variable: Brand loyalty; $F(1-510)=202,548$; $r^2=0,284$; $p<0,00$.

Accordingly, corporate sustainability practices have a positive and significant effect on consumers' brand loyalty. A 1-point increase in the average of corporate sustainability practices increases consumers' brand loyalty by 0.709 points. Considering the acquired findings.

H1: 'Corporate sustainability practices are effective in enhancing consumers' brand loyalty,' is hence accepted.

The Effect of the Sub-dimensions of Corporate Sustainability Practices on Consumers' Brand Loyalty

To test the hypotheses 'H2: The environmental dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.', 'H3: The social dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.', and 'H4: The cultural dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.', a multiple linear regression analysis was conducted. This is due to the belief that perceptions related to environmental, social, and cultural sustainability practices will affect brand loyalty simultaneously.

Table 4.3 presents the findings regarding the impact of sub-dimensions of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty.

Table 4.3: The impact of the sub-dimensions of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty

Independent variables	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients	t	p	VIF
	b	Std. Error	β			
(Fixed)	0,935	0,230		4,072	0,000	
Environmental sustainability	0,328	0,062	0,272	5,288	0,000	1,884
Social sustainability	0,155	0,068	0,127	2,281	0,023	2,201
Cultural sustainability	0,220	0,052	0,219	4,242	0,000	1,896

* Dependent variable: Brand loyalty; $F(3-508)=21,162$; Adj. $R^2=0,284$; $p<0,00$; Durbin-Watson=1,744.

Accordingly, there is no multicollinearity problem among the independent variables. This is because the VIF (Variance Inflation Factor) values for all independent variables are found to be less than 10 (Büyüköztürk, 2020). When the regression results are analyzed, it is found that the effects of all environmental, social, and cultural sustainability practices on brand loyalty are positive and significant ($p<0.05$). Brand loyalty increases by 0.328 points with a 1-point increase in environmental sustainability practices, by 0.155 points with a 1-point increase in social sustainability practices, and by 0.220 points with a 1-point increase in cultural sustainability practices. Therefore, the impact of environmental sustainability practices is greater than the others. This is followed by cultural and social sustainability practices respectively.

Based on these findings.

H2: The environmental dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty,' is accepted.

H3: 'The social dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty,' is accepted.

H4: 'The cultural dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty,' is accepted.

CONCLUSION

This study, which aims to identify the effect of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty, has been conducted on a total of 434 consumers using Arçelik and Vestel brands. The study has been conducted on a total of 434 consumers using Arçelik and Vestel brands. Consumers are generally comprised of educated, married, middle-aged women. This is because approximately 60% of the participants are university graduates, and a quarter of these have also received postgraduate education. Moreover, about two-thirds of the participants are married, approximately 70% are between the ages of 29-50, and the proportion of women has been identified as 62.9%. In terms of monthly income, it has been found that 87.3% of the participants have an income above the minimum wage at the time of the research, and approximately 60% receive a salary equal to or more than twice the minimum wage. Therefore, it can be said that the participants generally have an above-average income level.

On the other hand, it can be said that participants have a fairly conscious purchasing behavior profile in terms of buying behaviors. This is because 35% of the participants stated that they refer to the brand's own website as a way to get information about the brands they purchase. The fact that getting information from friends and family groups and from physical stores has a total share of 38.7% has also been a finding that supports this opinion.

In addition, the averages of the responses given to questions related to brand loyalty and corporate sustainability have shown that participants have a high level of brand loyalty and perception of corporate sustainability, which has

reinforced our belief that they are conscious consumers. This finding makes the results regarding the effect of corporate sustainability practices on consumers' brand loyalty more reliable.

The most fundamental finding of the research is that corporate sustainability practices have a significant effect on consumers' brand loyalty. It has been determined that corporate sustainability practices have a positive and significant impact on consumers' brand loyalty. In other words, an increase in corporate sustainability practices increases consumers' brand loyalty to a statistically significant extent.

When the effects on the sub-dimensions of brand loyalty are evaluated, similar results are obtained. Corporate sustainability practices significantly increase both the consumers' identification with the brand and their purchase intentions, with a stronger effect on identification with the brand and purchase intentions. Based on these findings, the first hypothesis of our research, "H1: Corporate sustainability practices are effective in enhancing consumers' brand loyalty," has been accepted.

Lastly, when examining the effect of the sub-dimensions of corporate sustainability practices, namely environmental, social, and cultural sustainability practices, on brand loyalty, it has been concluded that all types of practices have a significant effect. The strongest effect has been observed in environmental sustainability practices, which has been an indicator of the participants' environmental sensitivities. However, this has been followed by cultural and social sustainability practices respectively, showing that participants also attach importance to cultural and social sustainability efforts. Based on these findings; "H2: The environmental dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty.", "H3: The social dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty." and "H4: The cultural dimension of corporate sustainability practices is effective on consumers' brand loyalty." hypotheses have all been accepted.

This study found a positive relationship by way of examining the impact of corporate sustainability practices on brand loyalty. It has also been found that environmental, social, and cultural sustainability practices have an impact on brand loyalty.

These findings demonstrate that sustainability practices offer a great potential for businesses to enhance brand loyalty. Future studies could contribute to the development of sustainability-focused brand management strategies by investigating these relationships in more detail. Such research could provide a more definite path for businesses on which strategies to adopt to increase brand loyalty by implementing sustainability measures.

REFERENCES

- Aaker, D. A. (1991). *Managing brand equity: Capitalizing on the value of a brand name*. The Free Press Maxwell Macmillan International.
- Aaker, D. A. (2009). *Marka değeri yönetimi* (E. Orfanlı, Trans.). MediaCat Yayınları.
- Abdulahakimoğulları, E., Sezer, Ö., & Akpınar, M. (2011). Küresel ulusal ve yerel düzeyde bir insan hakkı olarak çevre hakkının gelişimi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Ailawadi, K. L., Pauwels, K., & Steenkamp, J. B. E. M. (2008). Private-label use and store loyalty. *Journal of Marketing*, 72, 19-30.
- Auger, P., Burke, P., Devinney, T. M., & Louviere, J. J. (2003). What will consumers pay for social product features? *Journal of Business Ethics*, 42(3), 281-304.
- Aydın, G. (2009). *Marka değeri ve finansal performans (Kısaltılmış doktora tezi)*. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baydaş, A., & Aydın, S. (2017). Marka sadakatinin tüketicilerin satın alma davranışı üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma. *İktisadiyat*, 1(1), 61-90.
- Brundtland Report. (1987). *Our common future: The World Commission on Environment and Development's report*. Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Dapi, B., & Phiri, M. A. (2015). The impact of corporate social responsibility on brand loyalty. *Journal of Governance and Regulation*, 4(4).
- Dereli, T., & Baykasoğlu, A. (2007). *Toplam marka yönetimi*. Hayat Yayınları.
- Dick, A. S., & Basu, K. (1994). Customer loyalty: Toward an integrated conceptual framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), 99-113.
- Dyllick, T., & Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. *Business Strategy and the Environment*, 11(2), 130-141.

- Erdil, T. S., & Uzun, Y. (2010). *Marka olmak*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Gevenoğlu, N. (2015). Halkla ilişkiler perspektifinden kurumsal sürdürülebilirlik uygulamaları (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2007). *Principles of marketing* (12th ed.). Pearson Education.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2011). *A framework for marketing management* (5th ed.). Prentice Hall.
- Kotler, P., & Lee, N. (2005). Worth repeating. *Social Marketing Quarterly*, 11(3/4), 91-103.
- Matthews. (2015, May 21). The importance of cultural diversity for sustainable development. Change Oracle. <https://changeoracle.com/2015/05/21/the-importance-of-cultural-diversity/>
- Oliver, R. L. (1999). *Whence consumer loyalty?* Journal of Marketing, 63 (Special Issue), 33-44.
- Schaltegger, S., Bennett, M., & Burritt, R. (2006). *Sustainability accounting and reporting: development, linkages and reflection. An introduction*. In Sustainability accounting and reporting (pp. 1-33). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Scammon, D. (2012). Sustainability and Culture: How do they work together?. Academia. edu–Share Research. http://www.academia.edu/1817961/Sustainability_and_Culture_How_do_They_Work_together (16 June 2014). UNESCO, “Teaching and Learning for a Sustainable Future,” http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod10.html (16 June 2014).
- Tekin, Y. (2020). Spor kulübü taraftarlarının takımlarının lisanslı ürünlerine ilişkin marka sadakati (Ankara ili örneği) (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tokgöz, N., & Önce, S. (2009). Şirket sürdürülebilirliği: Geleneksel yönetim anlayışına alternatif. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 11(1), 249-275.
- Toprak, D. (2006). Sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde çevre politikaları ve mali araçlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 148-149.
- Tosun, N. B. (2010). *İletişim temelli marka yönetimi*. Beta Yayınları.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, M (2021). Gelecek kaygısı ve sürdürülebilirliğin marka tutumu ve satın alma niyeti üzerine etkisi: Beyaz eşya sektöründe bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve Majör Depresyon Üzerine Bir Vaka Sunumu

The Case Study About Cognitive Behavioral Therapy and Major Depression

ÖZET

Bu makale 25 yaşındaki kadın danışan ile yürütülen tedavi süreci Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ekolü üzerinden ele alınmıştır. Danışanın yeni bir ülkeye taşınma süreciyle birlikte gün yüzüne çıkan depresif semptomlar ve işlevselliğini etkileyen noktalar ile seanslara başlanmıştır. Buna ek olarak, öncesinde bulunan OKB tanısı da mevcuttur. Yeni bir ülkeye taşınmasından da önce anne ve babanın danışan küçük yaştaiken geçimsizlik ile boşanması kendisinin genel ruh sağlığında önemli izler bırakmıştır. Bu terapi seansları 7 oturum halinde yapılmış ve halen devam etmektedir. Danışanla ilk seanslar terapötik ilişki, psikoeğitim ve anamnez üzerine durulmuş ve sonrasında semptomlarla ilerlenmiştir. Bu yakınmalar ve işlevselliği düşüren noktalar üzerinde BDT'nin önemli elementlerinden olan ev ödevleri verilmiştir. Bunlar arasında otomatik düşüncelerin takibi, helikopter bakış açısı gibi etkinlikler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Majör Depresyon, Bilişsel Davranışçı Terapi, Ev Ödevleri.

ABSTRACT

In this paper, the treatment process with a 25-year-old female client is discussed through the Cognitive Behavioral Therapy (CBT). Sessions were started with the depressive symptoms that emerged with the process of moving to a new country and the points affecting the functionality of the patient. In addition, there is a pre-existing diagnosis of OCD. Even before moving to a new country, the divorce of the parents due to incompatibility at a young age left important traces on his general mental health. These therapy sessions were held in 7 sessions and are still ongoing. The first sessions with the client focused on the therapeutic relationship, psychoeducation and anamnesis, and then progressed with the symptoms. Homework, which is one of the important elements of CBT, was given on these complaints and points that reduce functionality. These include activities such as tracking automatic thoughts, helicopter perspective.

Keywords: Major Depression, Cognitive Behavioral Therapy, Homework

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2018 yılında yayınladığı bildiriye göre ruh sağlığı bireyler için kendi potansiyellerine ulaşması, günlük rutinlerini tamamlaması, hayatın olağan stres düzeyiyle başa çıkabilmesi, kendine ve yaşadığı topluma yararlı olabilmesindeki önemli bir unsur olan iyilik hali olarak açıklanmaktadır (WHO, 2018). Yine DSÖ raporlama verilerine göre dünya genelinde 300 milyon depresyon tanısı almış kişi bulunuyor (Kessler, ve diğerleri, 2009). Oldukça sık rastlanan majör depresif bozukluğun önemi, tanınması ve tedavisi de bu sebeple önem arz ediyor. Bireylerde majör bir depresif dönem, diğer bilişsel ve davranışsal özelliklerin eşlik ettiği, en az 2 haftalık bir mod düşüklüğü dönemi ile karakterize edilir. Birincil depresyon belirtisi, gençlerin normalde eğlenceli buldukları şeyler de dahil olmak üzere günlük aktivitelerde düşük ruh hali ve/veya ilgi kaybıdır. Ruh halinde günlük değişimler olabilir, ruh hali sabahları en düşük seviyededir. Depresyonun başlıca bilişsel özellikleri konsantrasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı ve kararsızlıktır; kendine güvensizlik, karamsarlık, intihar düşüncesi veya niyeti; duygusal açıdan ise değersizlik veya suçluluk duygularıdır. Davranışsal açıdan ise tükenmişlik, psikomotor aktivitelerde yavaşlama veya ajitasyon, uyku ve iştah bozukluğu başlıca özellikleridir (Carr, 2008).

Majör Depresif bozukluğu bağlamında önemli bir yere sahip olan kanıt dayalı terapilerin başında Bilişsel davranışçı Terapi gelmektedir (Quilty, McBride, & Bagby, 2008). Genel olarak, psikoterapistlerin BDT uygularken yaptıklarının merkezinde, hastaların depresyon semptomlarını azaltmak ve nüksetmeyi önlemek için kullanabilecekleri yeni veya değiştirilmiş bir davranış ve/veya düşünce repertuarı geliştirmeleri için koçluk yapmak vardır. Sonuç olarak, BDT becerilerinin tedavinin etkinliğine aracılık edip etmediğine dair ampirik bir anlayışa sahip olmak, BDT terapistlerinin çalışmaları için hayati öneme sahiptir (Hundt, Mignogna, Underhill, & Cully, 2013).

YAYGINLIK

Yaygınlık açısından yüksek istatistiğe sahip olan MDB için DSÖ verilerine göre ilerleyen yıllarda kalp ve damar hastalıklarından sonra görülen en sık bozukluk olacağı tahmin edilmektedir. (Üstün, Ayuso-Mateos, Chatterji, Mathers, & Murray, 2008) MDB için çeşitli yaygınlık çalışmaları bulunsa da literatürde güncel olarak popülasyonda

Meryem Karaaziz¹ 
İrem Yücel² 

How to Cite This Article

Karaaziz, M., & Yücel, İ. (2023). "Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve Majör Depresyon Üzerine Bir Vaka Sunumu", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:2942-2946. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.70544>

Arrival: 08 April 2023

Published: 31 July 2023

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

¹ Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, Lefkoşa, KKTC

² Psikolog., Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC

dağılımın %1,5 ila %19 arasında olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan MDB görülme oranlarına bakıldığında birbirine zıt bulgular yer alsa da sosyoekonomik düzeyi düşük kişilerde MDB görülme sıklığı da artış göstermektedir (Kaya, 2007). Yaygınlık üzerindeki çalışmalarda bireylerin yine kültürel, sosyal ve ekonomik düzeylerine bağlı olarak ruh sağlığı okur yazarlığı, yardım arama/istemeye karşı bakış açıları da önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca MDB görülme sıklığı için cinsiyet de önemli bir rol oynamaktadır, kadınlardaki yaygınlık ve risk altında olma durumu erkeklere göre neredeyse iki kat fazladır (Sarah, Bracke, & Levecqu, 2010).

EPİDEMİYOLOJİK ve ETİYOLOJİK ÇALIŞMALAR

MDB için etiyolojik çalışmalarda farklı bulgular bulunmaktadır bununla birlikte varılabilen nokta ise bozukluğun biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan etkileşimli bir biçimde ortaya çıktığı yönündedir (Li, Ruan, Chen, & Fang, 2021). 2021 yılında yapılan bir çalışmaya göre ise orta şiddetli depresyon için 19-35 yaş aralığındaki genç yetişkin bireyler duygusal ve sosyal destekten yoksun ve düşük benlik algısına sahip ise depresyon yaşama olasılıkları da yüksek olmakta. Bu bağlamda biyolojik veya genetik bir yatkınlık bulunsa bile sosyal ve psikolojik faktörlerin önemi literatürde göze çarpmaktadır (Choi, ve diğerleri, 2019). Çevresel faktörlerin önemi vurgulanırken dış dünyadaki teknolojik gelişmeler, sosyal medyanın etkisi ve yeni dünya düzeni de gençlerde iyilik halinin dikkat çekici bir şekilde düşmesine neden olmaktadır. İyilik halinin düşmesi majör depresyonda dolaylı yoldan çökkün duygu durumunu da olumsuz anlamda etkilemektedir. Twenge' nin 2020 yılında yayınladığı araştırma bulgularına göre, gençlerin iyilik hali 2011 ve 2018 yılları arasında keskin bir düşüşe sahiptir. Aynı zamanda majör depresyon görülme oranı ve intihar girişimlerinde teknolojik gelişmelerin etkisinin göz ardı edilemez bir ölçüde olduğunu belirtmiştir. (Twenge, 2020).

Makalenin ilerleyen bölümlerinde okuyacağınız olguda danışanın geçmiş yaşam öyküsünde bulunan ailevi problemler, ebeveynlerinin disfonksiyonel tutumlarının danışanın yetişkinlik döneminde edindiği majör depresyon ön tanısı ile doğrudan bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. 1997 yılında yapılan bir çalışmanın bulguları da disfonksiyonel ebeveynliğin ileride yetişkinlik döneminde depresyona sebep olabileceğini belirtmektedir (Sato, ve diğerleri, 1997).

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ VE MAJÖR DEPRESYON

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) pek çok psikiyatrik bozuklukta efektif bir şekilde çalışan kanıta dayalı bir terapi ekolüdür. Bu bozukluklar arasında majör depresyon, anksiyete bozuklukları ve bedensel belirti bozukluğu gibi bozukluklar bulunmaktadır. Aynı zamanda majör depresyon tanılı bir hastaya BDT ile terapi uygulandığında hastanın bilişsel çarpıtmalarından veya hatalı kognisyonlarından kaynaklanan iyiyi ve ilerlemeyi göz ardı etme, negatife yönelme için ise ekstra bir efor gözlenmektedir. Bu bağlamda BDT ile ilerlemenin ve iyileşmenin bir uzman eşliğinde kaydedilmesi ve hatırlatılmasını da içerir (Gautam, Tripathi, Deshm, & Gaur, 2020). 2019' da yayınlanan bir çalışmada depresyon tedavisi için farmakolojik olarak SSRI ve psikoterapi olarak BDT kullanılmak üzere iki ayrı grupta tedavi süreci gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre farmakolojik tedavi beyinde amigdala ve insula gibi kısımlarda olumlu anlamda değişimlere yol açsa da semptom azalması BDT uygulanan gruba göre daha az bulunmuştur (Gorka, ve diğerleri, 2019). MDB olan bireylerde BDT uygulandığında bozukluğun tekrarlama ihtimalinin de BDT ile düşük olduğu belirtilmektedir (Zhang, Zhang, Zhang, Jin, & Zheng, 2018). Güncel bir araştırma bulgusuna göre ise 8 haftalık yoğun psikoterapi uygulanan depresyon hastalarında kişiler arası etkileşimin güçlendirilmesi ilk etapta kognisyonlarda bir değişikliğe neden olmasa da depresyonun semptomlarını azaltıcı etki göstermektedir (Svenja, ve diğerleri, 2021).

OLGU

Pelin Hanım 25 yaşında okul öncesi öğretmenliği yapan bekar bir kadındır. Şu an Almanya'da ikamet etmekte ve işini burada sürdürmektedir. 1997 Kuzey Kıbrıs'ta doğmuştur. Danışan klinik psikoloji yüksek lisans staj dersi kapsamında seans kısıtlaması olmayan psikoterapi süreci çerçevesinde görülmektedir. Annesi ev hanımı babası üst düzey askerdir. Kendisi 9 yaşındayken Kıbrıs'tan İzmir'e babasının tayini sebebiyle yerleşmiştir. Danışanı 11 yaşındayken anne ve baba şiddetli geçimsizlik sebebiyle boşanmıştır. Danışan bu boşanma sürecine sancılı ve babasından kaynaklı tehdit içerikli olan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Annesi pasif ve sessiz kalan babası ise daha agresif ve eve karşı ilgisiz bir tutumdadır. Danışanın babasının ikinci evliliği ile beraberinde gelen bir adet üvey ablası vardır. Hilal tıp fakültesi öğrencisidir ve kendisinden bir yaş büyüktür. Yine annesinin ikinci evliliğinden olan 2017 doğumlu Kerem adında bir erkek kardeşi vardır. Boşanma sonrasında anne şehri terk etmiş önce baba evine yerleşmiş sonrasında yaptığı ikinci evlilik sebebi ile İstanbul'a kalıcı olarak yerleşmiştir. Babasının iş temposunda bulunan protokol görüşmeleri toplantılar ve hafta sonu da kapsayan yemekler sebebiyle kendisini pek tanımadığını fakat boşanma sonrası annesinin onu bırakmasıyla sarsıldığını belirtmiştir. Babası ise hala İzmir'de yaşamaktadır ikinci evliliğini de sonlandırmıştır. Danışanın büyüdüğü aile ortamında paylaşımın sevginin ve şefkatin azlığı dikkat çekicidir. Boşanma senesine denk gelen ve danışanın ortaokula geçtiği süreçte okul başarısında ciddi bir düşüş ve arkadaş ortamında değişiklikler mevcuttur. Çoğunlukla arkadaşları boşanmış ailelerin çocukları ve denetimsiz şekilde pek çok şeye ulaşımı olan bir çocuk grubundan oluşmaktadır. Beşinci sınıfı okul birinciliği ile bitiren danışan ortaokulda bir başarıyla devam etmiştir. Lise döneminde denetimin olmadığı babasının yoğun iş temposu sebebiyle

evde bulunmadığı ve danışanın betimlemesini göre ev arkadaşlığından oluşan ilişkileri danışana ergenlik döneminde denetimsiz bir ortam sağlamıştır. Bu süreçte ortaokulda arkadaş ortamı ile tanıştığı sigara ve babasının sunmasıyla tanıştığı alkol hayatında yer edinmeye başlamıştır. Sigara için paket taşıma alışkanlığı üniversitede gelişmiş fakat şu an bir paketi bir ayda tüketecek şekilde sigara kullanmaktadır. Alkol içme durumunu sosyal içici olarak aktarmıştır. Madde ve uyuşturucu kullanım öyküsü sorulduğunda her ne kadar serbest büyüye de korkak bir çocuk olduğunu ve bu durumdan uzak durduğunu belirtmiştir. İlk cinsel deneyimini Almanya'ya taşındıktan sonra yirmili yaşlarında gerçekleştirmiştir. Partnerine flörtü olarak tanımlamakta ve yüksek sevgi bağı ile bağdaştırmadığı bir durum olduğunu aktarmaktadır. Şu an romantik bir ilişkisi bulunmamaktadır. Danışan iş yaşamında 1 ve 3 yaş arası çocuklara okul öncesi öğretmenliği yapmakta ve sonrasında ailelerle olan süreçleri ve bilgilendirmeleri yürütmektedir.

Bunların yanı sıra patolojik bulgu olarak anamnez sırasında edinilen bilgiler arasında hızlı bir şekilde kilo alma, sosyal ilişkilerinde odaklanma güçlüğüne ek olarak ilgi ve istek kaybı, uyanmada işlevselliği bozacak şekilde görülen güçlük ve çökkün zamanlarda alkole aşırı dozda sarılma gibi bulgular vardır. Bunlara ek olarak danışanın boşanma sürecinde özellikle annesinin gitmesiyle bağdaştırdığı değersizlik hissi, tek başına bir hayat kurması ile sıkça düşünce örüntülerine yansımaktadır. Danışanın ilerleyen seanslarda getirdiği bilgilere göre sosyal çevresi ve geleceğiyle ilgili yüksek derecede kaygı ve olumsuz düşünceler taşıdığı anlaşılmıştır.

VAKA FORMÜLASYONU

Danışanın geçmiş şikayetleri derlendiğinde bazı bulgular göze çarpmıştır. Bazı obsesyonları varmış fakat zaman içinde yatışmış. Bunlardan bazıları sürekli kişilerin hangi tarafında yürümeye başladıysa o tarafından yoluna devam etmek olarak açıklamıştır. Bu durumu “yaşı ilerledikçe atlatması gereken davranış örüntüleriydi” olarak tarif ediyor. Zaman zaman devam ettiğini düşündüğü ve obsesyon olarak nitelendirdiği nöksler yaşadığını aktarmıştır. Boşanma sürecinde önce aile içinde bulunan sıkıntılara ek olarak danışanın, annesinin terk etmesine bağlı olarak sevilmeyle layık olmayan ve değersizlik hissini önce annesi tarafından sonrasında tüm sosyal yaşantısında güçlü bir şekilde hissettiğini ifade etmektedir. İnsanlara hayır demekte zorlandığını ve çoğunlukla kendi fikirlerini belirtemekten yakınmış.

Güncel şikayetleri seans sonlarında derlenmiştir. Danışan her zaman bir terapistle gitmesi gerektiğini fark etmiş ve düşünmüş fakat zaman ve kaynak ayıramamıştır.

Geçmiş çocukluk ve ergenlik yıllarında yoğun OKB belirtileri taşımakla beraber şu an işlevselliği bozacak ölçüde obsesyonlar tespit edilmemiştir. Şu anki yakınmaları arasında bir yere ait hissedememek ve başkalarının ne düşündüğüne karşı (genellikle bana kesin aptal gözüyle bakıyorlar, bunu yaptığım için salak olduğumu düşünüyorlar) yüksek efor harcaması bulunuyor. Danışan sosyal ilişkiler kurmakta hem kültürel hem de motivasyonel anlamada zorlanmaktadır. Aniden gelen gece yeme atakları olduğunu ve çoğunlukla durduramadığından yakınmaktadır. Annesinin gittiği zamandan itibaren edindiği günlük alışkanlığı Almanya'ya taşınmasıyla tekrar edinilmiştir. Danışan bu alışkanlığı edinmesini anlatacağım ve paylaşacağım tek kişi annemdi o gidince günlüklere anlatmaya başladım olarak aktarıyor. Bu bağlamda danışanın yalnızlık da çektiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 1: Öykünün Teknik Özetlemesi

Erken Yaşam Deneyimi	Anne ve babanın boşanma süreci.
	Babadan gelen anne ve kendisine karşı ölüm tehdidi.
Temel İnanç	Sevilmeyle layık biri değilim.
İşlevselliği Bozan Varsayım	Değersiz ve yetersizim.
	Erkekler güvenilir değildir.
Kritik Yaşam Olayı	Almanya'ya taşınmak.
	Yeni bir iş ve çevreye girmek.
Olumsuz Otomatik Düşünceler	İnsanlar salak olduğumu düşünüyor.
	Sevilecek biri değilim.
	Hep sorunlu olan/sorun kaynağı ben oluyorum.
	Ben aptalım.

Tablo 2. Belirtiler

Somatik	Kilo alma.
	Deride döküntü/sedef çıkarma.
Bilişsel	Odaklanma problemleri.
	İlgi ve istek kaybı.
Duygusal	Üzüntü ve öfke.
Davranışsal	Gece yemeleri.
	Alkol ve sigara tüketiminin artırılması.

TEDAVİ PLANI

Pelin Hanımla gerçekleştirilen seanslar sonucunda ilgi ve istek kaybı, sosyal ilişkilerinde iyileşmeler öncelikli olarak hedeflenmiştir. Bu hedefler danışan ile iş birliği içerisinde oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak kendini bir yere ait hissetmediğini ve insanlara hayır demekte zorlandığını aktaran danışan terapistin de önermesiyle bunlar da hedef listesine eklemiştir. Son seansta danışanın “beni annem terk etmiş buna mı üzüleceğim?” şeklinde dalga geçebildiğinden bahsetmiştir. Anamnez alma esnasında annesiyle ilgili konularda kendini açmaktan kaçınır bir tavır sergilemesi sebebiyle daha sonraki seanslarda ele alınması planlanmıştır. Şu an hedeflenen durum günlük işlevselliği düşüren durumlar üstünde durmaktır. Böylelikle danışana ilerleme kaydedebileceğini ispatlamak ve daha iyi bir ruh hali yakalamasına imkan tanımak amaçlanmaktadır. Danışan BDT kapsamında ilk ödevini almıştır. Helikopter tekniğiyle otomatik düşüncelerinin günlük bazda kaydı sağlanmış ve bunlar üzerinde durulması planlanmıştır. Son dönemde annesi ile arasında geçen tartışmayı iplerin iyice koptuğu şeklinde tarif eden Pelin Hanım bu durum karşısında daha stresli ve depresif günler yaşadığını belirtmektedir. Danışana bu bağlamda kendini hazır hissettiğinde paylaşımda bulunabileceği konusunda cesaretlendirici ve destekleyici konuşulmuştur. Günlük bazda işlevselliği artırmak ve hedef listesine değinmek öncül izlenecek yoldur. Sonrasında danışanın da iş birliğiyle anne ve babasının boşanma sürecinin etkileri ele alınacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Majör Depresyon Bozukluğu yaygınlığı ve kişinin hayatını tüm açılardan etkilemesiyle bilinen psikolojik bir bozukluktur. 2018 yılı raporlamasına göre global ölçüde 264 milyon kişinin majör depresyondan etkilendiği belirtilmektedir. Bu sayılar devletin sağlık harcamalarına olumsuz yönde etkilemektedir. İlerleyen yıllarda hem devlete maliyetinde hem de hasta sayısının artması öngörülmektedir (Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborators, 2018). MDB kişilerin hayat kalitesini doğrudan etkilemekte olup intihara bağlı ölüm ile sonuçlanan noktalara kadar sürmektedir. MDB bilişsel açıdan da bireylerde disfonksiyonel durumlara neden olmaktadır. Örneğin hafıza, öğrenme, dikkat ve odaklanma, bilgi işleme gibi önemli süreçleri doğrudan etkilediği bilinmektedir. (Pan, ve diğerleri, 2018)

Olgu sunumunda yer verilen hastanın bilişsel düzeyde başlayan davranış, duygu ve düşünce üçlemesine etkisi bulunun ve işlevselliğini düşüren önemli alanlardır. Danışan zaman zaman günlük hayatını sürdürmekte yeni taşındığı ülkede ise çevreye uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır. Kısır döngüde olan danışan yeni ilişkiler geçiremedikçe yeni ülke ve çevreye ayak uydurmada zorlanmakta, zorlandıkça da depresif semptomlarını daha güçlü hissetmektedir. Bu bağlamda seanslarda öncelikle günlük hayatında etkisini hissedeceği hedefleri gerçekleştirme yönünde karar alınmıştır. Buna ek olarak, danışanın hayatındaki olumsuz bir olay karşısında sağlıksız yiyecekler tüketme, alkol ve sigara kullanımını arttırdığını ilk seanslar itibarıyla bilmekteyiz. Son seansta ise danışan anne ve babasının boşanma sürecine denk gelen süreçte kilo almaya başladığını bunu başlarda ergenlikle bağdaştırdığını aktarmaktadır. Fakat terapist tarafından fark edilen durum bunun psikolojik tarafına dikkat çekmektedir. Danışan yeme alışkanlıkları konusunda da depresyon ile bağlantılı olarak bir kısır döngü içindedir. Bu dönemlerde gece yemeklerinin miktarını ve sıklığını attırmakta, bir dönem sonra ise vücudundan şikayet etmekte ve sonrasında ise orantısız biçimde ağırlıklarla egzersiz yapmaktadır.

Danışanla BDT ekolü üzerinden sürdürülen seanslar doğrultusunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında erkeklere yüklediği anlam, cinsel ve romantik ilişkinin hayatındaki rolü ve anlamına kısaca değinilmiştir. Danışanda patolojik anlamda bir yeme bozukluğu olduğu düşünülmemekle birlikte davranışçı ödevler ile bu konuda da iyileşme ve ilerleme kaydetmesi planlanmaktadır. Bunların sonucunda seans sonlarında danışandan geri bildirim almaya özen gösterilmiştir. Bu sayede danışanın seans sonlarındaki ruh hali ve diğer seansa kadar geçireceği efektif zaman göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan seanslarda çoğunlukla değişime karşı olumlu bir ruh halinde olan danışan, son seansta bu şekilde gözlemlenmemiştir. Son seansta annesiyle ilgili yaşadığı son tartışmasına değinmesi bu durumun sebebi olarak düşünülmüştür. Bugüne kadar psikolojik destek almak istediğini tanışma seansında dile getiren danışanın birçok anlamda paylaşmayı beklediği şeyler olduğunu düşündürmekte. Bu sürecin planlı ve özenli bir şekilde ilerlemesi gerektiğini bu vaka açısından söylemek yanlış olmaz.

Bu vaka için gelinen nokta iyileşmenin başlangıcı olarak nitelendirilebilir. Danışanın terapilere düzenli katılımı ve motivasyonu başlangıçta günlük hayat düzeyinde iyileşmeler yaşanabileceğini düşündürmektedir. İlerleyen seanslarda danışanın yeme alışkanlıkları gözlemlenip beslenme konusunda bir uzman diyetisyenden yardım almasının önerilebileceği düşünülmektedir. Bu vaka sunumunun önemli bir noktası ise günümüzde bireyselleşmenin, boşanma sayılarının artmasının, yurt dışına yerleşme ve beyin göçünün hız kazanmasıyla hayatımızdaki radikal değişikliklere karşı dayanıklılığın veya ihtiyaç halinde yardım arama davranışının önemini vurgulamaktır.

KAYNAKÇA

Carr, A. (2008, January–March 2008). Depression in young people: Description, assessment and evidence-based treatment. *Developmental Neurorehabilitation*, 1(11), 3–15.

- Choi, Y., Choi, J.-H., Yun, Y., Lim, J.-A., Kwon, Y., Lee, H. Y., & Jang, J. H. (2019, Ekim). The relationship between levels of self-esteem and the development of depression in young adults with mild depressive symptoms. *Medicine, 42*(98).
- Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborators. (2018, Kasım 10). Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries and territories, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Global Health Metrics*(392), 1789–1858.
- Gautam, M., Tripathi, A., Deshm, D., & Gaur, M. (2020, Ocak). Cognitive Behavioral Therapy for Depression. *Indian Journal of Psychiatry*..(62), 223–229.
- Gorka, S. M., Young, C. B., Klum, H., Kennedy, A. E., Francis, J., Ajilore, O., . . . Phan, K. (2019). Emotion-based brain mechanisms and predictors for SSRI and CBT treatment of anxiety and depression: a randomized trial. *Neuropsychopharmacology* (44), 1639–1648 .
- Hundt, N. E., Mignogna, J., Underhill, C., & Cully, J. A. (2013). The Relationship Between Use of CBT Skills and Depression Treatment Outcome: A Theoretical and Methodological Review of the Literature. *Behavior Therapy*(44), 12-26.
- Üstün, T. B., Ayuso-Mateos, J. L., Chatterji, S., Mathers, C., & Murray, C. J. (2008, Ocak 2). Global burden of depressive disorders in the year 2000. *The British Journal of Psychiatry, 5*(84), 386–392.
- Kaya, B. (2007). Depresyon: Sosyo-ekonomik ve Kültürel Pencereden Bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 10*(6).
- Kessler, Ronald C., A.-G., Sergio, A., Jordi, C., Somnath, L., Sing, O., . . . S., P. (2009, Ocak 18). The global burden of mental disorders: An update from the WHO World Mental Health (WMH) Surveys. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale, 23*-33.
- Li, Z., Ruan, M., Chen, J., & Fang, Y. (2021, Haziran). Major Depressive Disorder: Advances in Neuroscience Research and Translational Applications. *Neuroscience Bulletin, 6*(37), 863-880.
- Pan, Z., Park, C., Brietzke, E., Zuckerman, H., Rong, C., Mansur, R., . . . McIntyre, R. (2018, Kasım 23). Cognitive impairment in major depressive disorder. *CNS Spectrums, 21*-29.
- Quilty, L. C., McBride, C., & Bagby, R. M. (2008). Evidence for the cognitive mediational model of cognitive behavioural therapy for depression. *Psychological Medicine*(38), 1531–1541.
- Sarah, V. d., Bracke, P., & Levecqu, K. (2010, Nisan 24). Gender differences in depression in 23 European countries. Cross-national variation in the gender gap in depression. *Social Science & Medicine, 2*(71), 305-313.
- Sato, T., Uehara, T., Sakado, K., Nishioka, K., Ozaki, N., Nakamura, M., & Kasahara, Y. (1997). Dvsfunctional parentine and a lifetime hiitory of depiession in"a volunteer sample of Japanese workers. *ACTA PSYCHIATRICA SCANDINAVICA*(96), 306-310.
- Svenja, S., Ohm, K., Grave, U., Glanert, S., Herzog, P., Fassbinder, E., . . . Philipp, J. (2021). Change in Interpersonal and Metacognitive Skills During treatment With Cognitive Behavioral Analysis System of Psychotherapy and Metacognitive therapy: Results From an Observational Study. *Frontiers in Psychiatry*(12), 139-150.
- Twenge, J. M. (2020, Nisan). Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. *Current Opinion in Psychology*(32), 89-94.
- WHO. (2018, Ocak 2). *Mental health: a state of wellbeing*. Ocak 2018 tarihinde World Health Organisation: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ adresinden alındı
- Zhang, Z., Zhang, L., Zhang, G., Jin, J., & Zheng, Z. (2018). The effect of CBT and its modifications for relapse prevention in major depressive disorder: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry* (18), 3-10.

Kanada ve Türk Eğitim Sistemleri ile Yönetim Yapılarının İncelenmesi

Examin of Canadian Turkish Education Systems and Management Structures

ÖZET

Son yıllarda dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminde bir takım değişimler yaşanmıştır. Gerek salgın hastalıklar, gerekse küresel sorunlar bu değişimi körüklemiştir. Değişimin doğasını kavramak ve değişimlere ayak uydurabilmek adına farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek karşılaştırmak daha da önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı Türk eğitim sistemi ile Kanada eğitim sistemini derinlemesine incelemek ve eğitim yönetimlerini karşılaştırmaktır.” Bu nedenle araştırma, Kanada eğitim sistemini ele alarak, genel özellikleri ve eğitim yönetimi açısından Türk eğitim sistemi ile karşılaştırarak Kanada'daki eğitim yönetimine açıklık getirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama tekniği kullanılmış olup, Tarama tekniği uygun olmakla beraber doküman incelemesi yapılmıştır. Her iki ülkede de bakanlık söz konusuysen Türkiye merkezîyetçi Kanada adem-i merkezîyetçi bir yapıda eyalet ve bölgelere ayrılmıştır. Türkiye merkezi bir yönetimle yönetildiği için eğitimin merkezi bir amacı vardır ve yerel özellikler ön plana çıkmamaktadır. Kanada okulları için idari gereklilikler eyaletten eyalete değişir, ancak birçok eyalette yönetici olmak için eğitim yönetimi veya müfredat alanında yüksek lisans derecesi gerekir. Ontario ise yöneticilerin yöneticilik sertifikasına sahip olmasını şart koşmaktadır. Türkiye’de eğitim finansmanı devlet okullarında devlet ve okul aile birlikleri tarafından finanse edilmektedir. Özel okullarda ise kurum veya vakıf kurucusu tarafından karşılanır. Türkiye’de eğitim denetimleri okul müdürleri ve Maarif Müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Maarif müfettişleri tüm öğretmen ve kurumları denetlemekle görevlidir.

Anahtar Kelimeler Eğitim, Eğitim Yönetimi, Kanada, Türkiye






ABSTRACT

In recent years, there have been some changes in the education system in our country, as in the rest of the world. Both epidemics and global problems have fueled this change. It is even more important to examine and compare the education systems of different countries in order to comprehend the nature of change and keep up with the changes. For this reason, the research aims to clarify the education administration in Canada by considering the Canadian education system and comparing it with the Turkish education system in terms of its general characteristics and educational administration. Scanning technique was used in the research, although the scanning technique was appropriate, document analysis was carried out. While there are ministries in both countries, Turkey is divided into provinces and regions in a decentralized structure. Since Turkey is governed by a central government, education has a central purpose and local characteristics do not come to the fore. Administrative requirements for Canadian schools vary from province to province, but many provinces require a master's degree in educational administration or curriculum to become an administrator. Ontario, on the other hand, requires managers to have management certification. Education financing in Turkey is financed by the state and parent-teacher associations in public schools. In private schools, it is covered by the founder of the institution or foundation. Educational inspections in Turkey are carried out by school principals and Education Inspectors. Education inspectors are responsible for inspecting all teachers and institutions.

Keywords: Education, Educational Administration, Canada, Türkiye

GİRİŞ

Eğitim bir ülkenin geleceğinin teminatıdır. Bütün gelişmiş ülkelerin tarihçesine baktığımızda çoğunlukla sağlam bir eğitim sisteminden yola çıkarak başarıya ulaştıklarını görebiliriz. Eğitim toplumsal dönüşümü gerçekleştiren bir süreçtir. Eğitim alanındaki değişim ve gelişmeler, toplumsal değişim ve gelişmeler, ulaştırma ve iletişimdeki gelişmeler, elbette ilkel anlayışın yerine, hızla değişen ve gelişen modern öğretim metot ve aygıtları kullanabilen, bilgiye ayak uydurabilen öğretmenlerin yetişmesiyle sonuçlanmıştır. (Şahin,2006). Geçmişten günümüze yaygın ve sürekli eğitimle ilgili öğretmenlerin nitelikleri ve görevleri önemli ölçüde değişmiştir. Hızlı teknolojik değişim ve topluluklar arasında artan iletişim, insanların ihtiyaçlarında değişikliklere yol açarak, bu insanları yetiştiren

Mehmet Nail Aydın¹ 
Yunus Emre Avcı² 
Oğuz Çitırkı³ 
Kübra Çiftçi Çitırkı⁴ 
Yavuz Çitırkı⁵ 

How to Cite This Article

Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çiftçi Çitırkı, K. & Çitırkı, Y. (2023). “Kanada ve Türk Eğitim Sistemleri ile Yönetim Yapılarının İncelenmesi”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:2947-2959. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70656>

Arrival: 14 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Siirt, Türkiye

²Dr.Öğr.Üyesi,Siirt Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Eğitim Yönetimi Bölümü, Siirt, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, Toki Dumlupınar Ortaokulu, Batman, Türkiye

⁴ Öğretmen., Nureddin Zengi İlkokulu, Batman, Türkiye

⁵ Okul Müdürü, Selahaddin Eyyübi Ortaokulu, Batman,Türkiye

öğretmenlerin niteliklerini daha önemli hale getirmiştir. Öğretmenlerin diğer tüm meslekleri yetiştirdiği göz önüne alındığında, öğretmen eğitiminin çok önemli olduğu apaçık görülmektedir.

Eğitim, farklı kültür ve toplumlarda farklı şekillerde gelişmekte ve küreselleşen dünyada farklı bunlardan etkilenmektedir. Farklı programlar kapsamında ülkeler arasındaki etkileşimler artmakta ve bu etkileşimlerin öğretmen eğitimi mekanizmaları üzerindeki etkisi gözlemlenmektedir. Bir ülkede sosyal ilerleme ve gelişmiş refah seviyeleri, okullarda verilen eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bunun için de bir eğitim kurumu öğretmenlerin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Eğitim kalitesi ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkinin toplum üzerinde büyük etkisi olduğu bu konuda çalışmalar yapan kişilerce kabul edilen bir realitedir. (Aras ve Sözen, 2012:1-2).

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitimle ilgili gerçekleri inceler ve ülkelerin kendi eğitim problemlerine çare ararken bunlara daha geniş bir perspektiften bakmalarını sağlar. 20. yüzyılın sonlarından 21. yüzyılın başlarına kadar iletişimin ve bilgisayarın hızla gelişmesiyle birlikte ülkeler kendi eğitim programlarını sorgulamış, kendi eğitim programlarını diğer ülkelerinkilerle karşılaştırmış, benzerlikler ve farklılıklar bulmuş, değiştirmiş ve geliştirmiştir.

Türkiye, 2004 yılından itibaren teknolojik gelişim ve değişime ayak uydurabilmek için 2004 öncesi eğitim programlarını yapılandırmacı eğitim felsefelerine dayalı ilköğretim programlarıyla değiştirmiştir. Bu program farklı ülkelerdeki eğitim programlarından örnekler içermektedir. Karşılaştırmalı eğitim, günümüzde eğitim sistemlerindeki benzerlikleri, farklılıkları, etkileşimleri ve etkileşim düzeylerini incelemek için büyük önem taşımaktadır. Ülke içi dinamikler açısından sadece ulusal eğitim sistemleri ele alındığında bazı değerlendirmelerin daha kolay yapılabileceği tartışılabilir. Ancak, tek başına iç dinamiklerle çözmek eksiktir. Bu eksikliğin giderilmesinde karşılaştırmalı eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır. 21. yüzyılın hızlanan küreselleşme sürecinde eğitim dünyasının ve dünya uluslarının eğitimin uluslararası boyutlarını birbirine bağlamaya çalışarak kendi eğitim sistemlerinin eksikliklerini gidermeye çalıştıklarını görebiliriz (Erdoğan,2003).

Karşılaştırmalı eğitim, her ülkedeki eğitim durumunu analiz eder ve her ülkenin kendi eğitim problemlerine çare ararken farklı bir bakış açısıyla hareket etmesini sağlar. Karşılaştırmalı eğitimin ana hedeflerinden biri, farklı ülkelerde eğitimi etkileyen faktörlerin gelişimini ve mevcut durumunu inceleyerek tasarlanan eğitim stratejilerine kuramsal ve pratik bir katkı sağlamaktır. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim kursları, sosyal yönlerin ve çeşitli fenomenlerin eğitim üzerindeki etkisini, eğitim problemlerinin tanımlanmasını ve bu problemlerin ne olduğunu açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır (Erdoğan,2003).

Ülkelerin gelişmesinde eğitim çok mühim bir olgudur. Devletin siyasi, sosyal ve ekonomik gelişimine bakıldığında ülkenin eğitim sisteminin de dikkate alınması gerekir. Eğitim sistemlerine baktığımızda ülkelerin eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının çeşitli faktörlerin etkisiyle oluştuğu görülmektedir. Ülkelerin ekonomik gücü eğitimin niteliğini doğrudan etkilese de eğitim sisteminin yapısını belirleyen en önemli faktörün ülkenin yönetim tarzı ve milli siyasi yönelimi, eğitim sisteminin idare tarzı olması dikkat çekicidir. Her ülke kendi coğrafi konumuna ve ideolojisine uygun bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Eğitim sistemleri toplumların aydınlanması, değişmesi ve gelişmesi üzerinde etkili olmaktadır. Bu etkiden yararlanabilmek için her ülkenin kendi eğitim sistemini incelemesi ve eğitim sorunlarına geniş bir bakış açısıyla çözüm araması gerekmektedir (Karhan, 2005). Bir ülkenin çeşitli alanlardaki konumu, o ülkenin eğitiminin bir göstergesi olduğundan, eğitim ve ulusal kalkınma el ele gider. Bu nedenle, karşılaştırmalı eğitim yöntemleri, eğitim sistemine alternatif bir yaklaşım sunmalıdır. Bu görüşten hareketle Türkiye'deki merkezi yönetim eğitiminin tamamen farklı bir sistem olan Kanada yerel yönetim sistemi ile karşılaştırılması uygun görülmüştür. Birleşmiş Milletlerde Kanada'yı yaşamak için en iyi ülke olarak seçtiğinden Kanada eğitimi ve yönetimiyle karşılaştırılması uygun görülmüştür. Kanada'nın eğitim sistemi çok iyi ve evrensel standartlara uygundur.

Bu araştırma ile Türkiye'de ve Kanada'da öğretmen yetiştirme ve yerleştirme, Türkiye ve Kanada'nın genel eğitim programla hakkında bilgi verme benzerlikleri ve farklılıkları incelenerek eğitimleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye ile Kanada eğitim yönetimi sistemlerini incelemek ve aralarındaki farkı ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Kanada eğitim sisteminin ve Türk milli eğitim sisteminin özellikleri nelerdir?
- ✓ Türk ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetimi nasıldır?
- ✓ Kanada ve Türk milli eğitim sistemlerinin finansmanı nasıl sağlanır?
- ✓ Kanada eğitim sistemlerinde ve Türk milli eğitim sisteminde eğitim denetimleri nasıl yapılmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal kurumlar, toplum tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için kurulur. Eğitim kurumları, bireylerin hayatta başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışları edindikleri kurumlardır. Bu kurumlar bir bakıma insan yetiştiren büyük işletme olarak görülebilir. Bu kurumların amaçlarına ulaşma derecesi toplumdaki diğer tüm kurumları doğrudan etkilemektedir. Bir eğitim kurumunda faaliyetlerin belirlenen hedeflere göre sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için okul yönetiminin iyi yapılandırılması, yetki, görev ve sorumlulukların sınırlarının net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Kanada kendi koşullarına ve ideolojisine göre bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Türkiye ise bugün sahip olduğumuz sistemi oluşturmak için kendi millî şartlarında merkezi bir sistem oluşturdu. Eğitim sistemleri toplumların parçalanmasını, bütünlüğünü ve gelişimini etkiler. Daha proaktif olmak için ülkeler, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini analiz ederek eğitim sorunlarına çözüm arayabilir. Bu nedenle iki eğitim sistemini karşılaştırmak mantıklıdır. Böylece, Kanada'nın etkili ve başarılı eğitim sistemine bakılarak Türkiye'nin eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasına yönelik yeni araştırmalar yönlendirilebilir.

KANADA EĞİTİM SİSTEMİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Değişik millî ve kültürel grupların yaşadığı Kanada 3 bölgeden ve 10 eyaletten oluşmaktadır. Kanada da her bir eyaletin kendine ait sembolü olmakla birlikte, aynı zamanda eyaletler özerk bir yapıya sahiptir. Siyasi manada ortaya çıkan bu özerk yapı eğitim alanında da görülmektedir (Altun, 2010).



Şekil 1: Kanada Siyasi Haritası

Kaynak: https://tr.wikipedia.org/wiki/Kanada%27n%C4%B1n_eyaletleri_ve_b%C3%B6lgeleri

1960'ların ikinci yarısında eğitim politikasında bir değişiklik daha yaşandı. Bu yıllarda eğitim sisteminin aşırı kısıtlayıcı durumuna ilişkin endişeler artmakta ve birçok öğrenci sınıfta kalma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu ortamda, eğitim reformu hem öğrenciler hem de öğretmenler için esnekliği artırmaya ve seçenekleri genişletmeye devam etti, ardından ayrıcalık, grup öğrenme tekniklerinin yaygınlaştırılması ve sürekli eğitim geldi. Gymnasium müfredatı daha serbest bir şekilde yapılandırıldı, ancak öğrencilere sevdikleri konu ve dersleri seçme hakkı verildi. Müfredatlar ise öğrencilere ve öğretmenlere öğrencilerin hangi konularda çalışması gerektiği konusunda daha fazla özerklik vermeye başladı ve öğrenci haklarına ilişkin mevzuat geliştirildi. Ayrıca devlet kurumları ile millî eğitim bakanlıklarının denetim ve teftiş görevleri azaltılmış veya tamamen kaldırılmıştır. Bu gelişme 1970'lerde hızla devam etmiş, ancak 1970'lerin ikinci yarısında bu yöndeki adımlar yavaşlamaya başlamıştır. Alçakgönüllülük ve muhafazakârlık, 1960'ların reformlarını engelledi. (İncekara, 2006). Bu eğilim, okulların ortaya çıkan mali kısıtlamalar nedeniyle zorlandığı 1980'lerde büyümeye devam etti. Bazı eyaletler eğitim finansmanındaki ilk kesintileri daha da kötüleştirse de, birçoğu öğrencilerin okulda ne kadar öğrendiğini göstermek için yeni testler ve değerlendirme programları oluşturmaya başladı ve müfredatta öğrenci seçenekleri sınırlandırılmaya başlandı. Bu eğilim 1990'lar boyunca devam etti.

Eğitimdeki son reformlar ve ilerlemeler, bir önceki dönemden farklı olarak, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların denetimini güçlendirmek ve aynı zamanda artırmak için eğitimde devlet yönetiminin denetimini daha merkezileştirmek olduğunu göstermektedir (Young ve Levin, 2002; akt. İncekara, 2006).

Kanada Eğitim Sisteminin Genel Özellikleri

Genel olarak eğitim sisteminin amaçları şunlardır (Yazıcı, 2009):

- Herkes için öğrenme fırsatları sağlayarak bölgeler arasında ve bireyler arasında eğitim eşitliğini sağlamak,
- Bireysel ilgi ve yeteneklere uygun her tür ve düzeyde eğitim sağlamak.
- Bireyleri toplumsal yaşama uygun bilgi ve becerilerle donatmak.

d. Sosyal ve kültürel gelişme ile ekonomik olarak büyümeyi sağlamak,

e. Bilimsel ilerlemeyi hızlandırmaktır.

Kanada'nın en önemli eğitsel amacı, bir kültür mozaği olan ülkede bütün kültürler arasındaki anlayışı yaratmak ve bilim ve teknolojiyi geliştirmektir (İncekara, 2006).

Kanada'nın temel eğitim hedefi, tüm kültürler arasında anlayış oluşturmak ve kültür mozaği olan bir ülkede bilim ve teknolojiyi geliştirmektir.

Kanada ilk ve ortaokullarının yaklaşık 185-200 günlük bir akademik dönemi vardır. Bu süre genellikle Ağustos ayının son haftası veya Eylül ayının ilk haftasından Haziran ayının son haftasına kadar olan dönemi kapsar. Tüm Kanada okulları resmi tatilleri kutlar. Ancak, tüm okullar için yaz tatiline ek olarak iki önemli tatil vardır. Birincisi 7-10 gün süren Noel, ikincisi ise Mart veya Nisan aylarında bir hafta süren Bahar Tatili. Bazı okul yönetim kurulları yıl boyu eğitim sistemi uygular. Bu sistemde iki aylık yaz tatili yerine birkaç kısa tatil dönemi vardır. Okul gününün uzunluğu eyaletten eyalete değişmekle birlikte, eyalet yasaları okul kurullarına okul gününün uzunluğunu belirlemede esneklik sağlar. Okullar genellikle sabah 8:30-09:00'da başlar ve 15:00-16:00'da biter. İlköğretim sınıflarında ortalama öğretim süresi öğle yemeği ve ders araları hariç beş saattir. Ortalama olarak, orta öğretimin süresi 5,5 saattir. Bazı eyaletler dönem başına toplam ders sayısını belirler. British Columbia eyaleti, akademik yılbaşına en az 1.045 saat gerektiriyordu.

Eğitim sisteminin eğitim altyapısı ile ilgili olarak, gelecekte iki önemli hedefe ulaşılması gerekmektedir. Bunlar; tüm eğitim seviyelerinde bilgisayar tabanlı öğrenmeye geçiş ve uzaktan eğitim fırsatlarının daha da geliştirilmesi. 1994 yılı verilerine göre üniversitelerin %64'ü kolejlerin, %68'i uzaktan öğrenme olanaklarını kullanmaktadırlar ve sayıları sürekli artmaktadır. Kanada okullarında pek çok gezi, sportif aktivite ve sosyal aktivite düzenlenmektedir. Genel olarak, pratikte tüm çocuklar bir veya iki enstrüman çalabilir. Çocuklara müzik ve diğer sosyal aktivitelerin tadını çıkarma fırsatı sunulur. Kütüphaneler her zaman çocuklara açıktır. Ayrıca okullarda veli izni olmadan hiçbir televizyon filmi veya radyo programı yapılmamaktadır. Çocuğun resmi, anne ve babanın izni olmadan hiçbir şekilde yayınlanmamaktadır (Ültanır, 2000).

Kanada eğitim sistemi, genel okul sistemi içinde dört ana hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır. Bunlar sırayla (İncekara, 2006):

- ✓ Akıl ve zekâ geliştirmek,
- ✓ Mesleğe hazırlık,
- ✓ Ahlak olarak gelişim,
- ✓ Bireysel gelişimdir.

Kanada eğitim sistemi, anaokulundan üniversiteye kadar hem devlet okullarını hem de özel okulları içerir. Kanada anayasasına göre, eyaletler eğitimden sorumludur, bu da farklı eyaletlerin farklı eğitim sistemlerine sahip olduğu anlamına gelir (Ültanır, 2000).

Eğitim Bakanlığı

Her Kanada eyaletinin (vilayetinin) kendi eğitim politikasını belirleyen bir eğitim kanunu (Okul Yasası veya Eğitim Yasası) vardır. Eyaletlerde eğitimden sorumlu bir Eğitim veya Eğitim Departmanı vardır ve bir Eğitim Bakanı tarafından temsil edilir. Bu bakan seçilir ve eğitimle ilgili kanunları, tüzükleri ve yönetmelikleri çıkarmak, yürütmek veya değiştirmekle yükümlüdür. (Taşdan, 2007).

Devletin milli eğitim dairesi veya bakanlığı, ilk ve orta öğretimin denetim ve kontrolünün yanı sıra, eğitim programlarının düzenlenmesi ve dağıtımı, okulların idari yapısı, öğrenci sınavlarının standardı, yöntemi ve değerlendirilmesi, ders kitaplarının ve ders kitaplarının görevi. Okul maliyesinin belirlenmesi, eğitim kurumlarının okul yönetim kurulları ve mütevelli heyetleri, okul müdürleri ve öğretmenler, araştırma fonları, kütüphaneler ve ulaşım ile ilgili koşulların belirlenmesi ve öğretimle ilgili standartların belirlenmesi (Dunning, 1997; aktaran İncekara, 2006).

Federal hükümetin eğitim üzerindeki en büyük etkisi, azınlık eğitim haklarının garantörü olmasıdır. Bu bağlamda, dini ve dilsel azınlıkların haklarını ve önceliklerini korumak federal hükümetin sorumluluğundadır. Ayrıca silahlı kuvvetler personelinin, Kanada Savunma Bakanlığı personelinin ve çocuklarının eğitiminden ve Kanada dışında görev yapan öğretmenlerin mali düzenlemelerinden de sorumludur (İncekara, 2006).

Okul Yönetimi

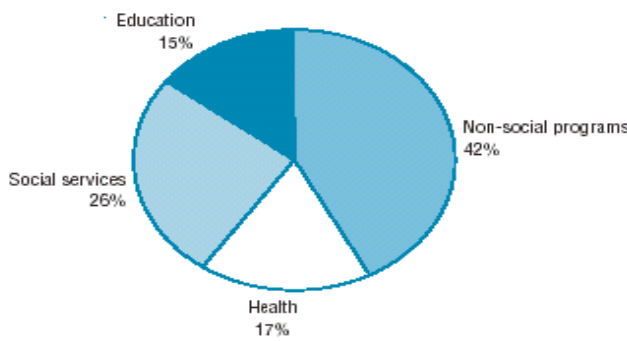
Kanada Okul Kurulları Derneği, Kanada'daki okul kurulları arasında bir ilişki sağlamak için oluşturulmuştur. Okul kurullarının boyutu eyaletten eyalete değişir. Genel olarak, kentsel alanlarda, bir bölgedeki okullardan bir okul

kurulu sorumludur, ancak kırsal alanlarda, daha az okul olduğu için çok geniş alanlar sorumludur. Okul meclislerinin görev ve sorumluluklarını şu şekilde özetleyebiliriz (İncekara, 2006):

- ✓ Yıllık bütçenin hazırlanması,
- ✓ Öğretmenleri atamak, işe almak ve işten çıkarmak,
- ✓ Okullar inşa edin ve ekipman satın alın,
- ✓ Bazı eyaletlerde, konut ve ticari emlak vergileri belediyeler tarafından toplanır veya zorunlu tutulur,
- ✓ Devlet Millî Eğitim Bakanlığı'nın desteğini kullanmak,
- ✓ Halk için bazı programların uygulanması, yetişkinlerin eğitimi vb.

Yerel yönetimin eğitimdeki rolü genellikle okul kurullarına, bölgesel okullara, okul bölümlerine veya ilçe eğitim kurullarına verilir. Üyeleri kapalı referandumla seçilir.

Okul idari pozisyonları için gereklilikler eyaletten eyalete değişmekle birlikte, birçok eyalette müdür olmak için eğitim yönetimi veya müfredat alanında yüksek lisans derecesi gerekir. Öte yandan, Ontario ilinde okul müdürleri ve müdür yardımcıları için birincil sertifika şartı bulunmaktadır (İncekara, 2006).



Şekil 2: Kanada Eğitim Giderleri

Kaynak: <http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/europe-and-north-america/canada/profile-of-education.html>.

Eğitim sisteminin idari gücü, yetki ve yetkiyi yerel organlara devreden devlet eğitim bakanının elindedir. Uygulamada, eğitim yerel kurullar tarafından yürütülür. Ancak okul yönetim kurulları, okul yönetim kurulunun personel üzerinde tam denetime sahip olduğu eyalet kısıtlamalarına uymalıdır. Ancak bu yetki Maarif Kanunu hükümleri ile sınırlıdır. Neyin ne zaman yapılacağına okul yönetim kurulu karar verebilir (Tural, 1988).

Eğitim Finansmanı

Kanada eyaletleri arasında eğitim finansmanında benzerlikler olsa da bazı farklılıklar da vardır. Kanada genelinde, eğitim finansmanının %20'si yerel vergilerden, %58'i yerel hibelerden ve geri kalanı federal ödemelerden geliyor. Federal hükümet dolaylı olarak eğitim sistemine dahil olur. Tüm eyaletler federal hükümetten maliyetleri oranında eğitimden pay almaktadırlar (Taşdan, 2007).

Eğitim payının büyük bir bölümü ilköğretim için kalan %10'luk kısım sanat ve ticaret okulları için ve %9'ise okulöncesi eğitim için harcanmaktadır. Yükseköğretimin finansmanı hem özel sektör hem de federal yönetimlerin kaynaklarından sağlanmaktadır.

Eğitimin kamu finansmanı ya doğrudan devletten ya da bölgesel yönetimden ya da vergi toplama yetkisine sahip belediyeler veya bakanlıklar tarafından toplanan devlet katkıları ve vergilerin toplanması yoluyla sağlanır.

Kanada'da, ilk ve orta öğretim iller ve yerel yönetimler tarafından ortaklaşa finanse edilirken, orta öğretim esas olarak federal hükümet ve federal ve eyalet hükümetleri arasındaki iş birliği tarafından sağlanmaktadır. Üniversiteler, esas olarak özel öğrenim ücretlerinden elde edilen fonlarla ve daha az ölçüde devlet tarafından halktan toplanan fonlarla finanse edilmektedir. Her bir ilk ve orta öğretim öğrencisini eğitmek için yılda ortalama 7600 ila 7750 Kanada doları harcamaktadır. Bu harcama toplam harcamaların % 20'sinden fazladır (43 milyar Kanada \$) (CESC, 2003).

Eğitimin Teftişi

Kanada'da eğitim denetçileri eyalet eğitim dairelerinin memurlarıdır ve geleneksel olarak iki işlevleri vardır (Taşdan, 2007):

- ✓ Okulların çalışmalarını değerlendirmek, okul kurulunun çalışmalarını izlemek ve öğretmenleri değerlendirmektir.

- ✓ Öğretimi geliştirmek, öğretim metotları konusuna danışmanlık yapmak ve göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmektir.

Müfettişlerin yaptığı incelemede okulun devlet desteğine ihtiyacı olup olmadığı belirlenir. Yapılan inceleme sonucunda okulun sorunlarının üst düzeyde olduğu anlaşılırsa devletin verdiği mali destek kesilir (Ada, Baysal ve Şahenk, 2009).

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türk milli eğitim sisteminde eğitim alanında birçok köklü reform gerçekleştirilmiş ve Türk milli eğitim sistemini çağdaş standartlara ulaştırmak için birçok yenilik yapılmıştır. Bu reformlardan ilki 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Kanunla (Tevhid-i Tedrisat) eğitim kurumlarının birleştirilmesi olmuştur. Bu yasa, dar görüşlü okulları ve medreseleri kaldırdı, Tanzimat okullarını elinde tuttu ve ileri kolejler ile azınlık okullarını Millî Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimi altına aldı (MEB, 2005).

İkinci reform, 1920'de amacı eğitim sistemini daha modern ve ulusal ilkelere dayalı hale getirmek olan Maarif Bakanlığı'nı kurdu. Böylece bakanlık her türlü okulun açılmasından ve okul programlarının hazırlanmasından sorumlu hale geldi. Eğitim sistemindeki bir diğer önemli reform da 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı Kanunla Latin alfabesinin kullanılmaya başlanmış ve yeni alfabeyi halka öğretmek için ülke çapında bir okuma yazma kampanyası başlatılmıştır. Ayrıca bu reformlar, 1931'de kurulan Türk Tarih Kurumu ve 1932'de kurulan Türk Dil Kurumu ile pekiştirilmiştir (MEB, 2005).

Yapılan yenilikler eğitim programlarında da görülmüş ve eğitimin çağdaş standartlara getirilmesi için birçok program değişikliği ve düzenleme yapılmıştır. Bu amaçla özellikle 1926, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında 4 farklı programın uygulamaya konulduğu görülmektedir (Arslan, 2000).

Türkiye'nin kamu eğitim sistemindeki bir diğer önemli yenilik ise 1997 yılında 4306 sayılı Kanunla getirilen sekiz yıllık sürekli eğitim sistemidir (Şahin ve Ceylan, 2001). Bu sistem, 5 yıllık bir ilkokul ve 3 yıllık bir lise birleştirildiğinde ortaya çıktı. Böylece ayrı ayrı kullanılan ilkokul ve ortaokul terimleri "ilköğretim" olarak değiştirilmiştir. Son olarak 2012 yılında benimsenen 4+4+4 eğitim sistemi ile 4 yılı ilkokul, 4 yılı ortaokul ve 4 yılı lise olmak üzere 12 yıl süreyle kesintisiz eğitime başlanmıştır.

Türkiye Eğitim Sisteminin Özellikleri

Türk eğitim sisteminin hedefleri Anayasa'nın 42. maddesinde yer almaktadır. Bunlar (Coşkun, 1997: 54):

- ✓ Kimsenin eğitim hakkı elinden alınamaz. Eğitim hakkının kapsamı yasa ve yönetmeliklerle belirlenir.
- ✓ Eğitim, Atatürk ilke ve inkılaplarına göre, çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine göre, devletin gözetim ve denetiminde yürütülür. Bu esaslara aykırı eğitim kurumları açılmaz.
- ✓ İlköğretim, erkek ve kadın bütün vatandaşlar için mecburi ve devlet okullarında ücretsizdir.
- ✓ Eğitim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadil olarak Türkçeden başka dil öğretilmez. Eğitim kurumlarında öğretilen yabancı diller ve yabancı dil eğitimi veren okullarda izlenen esaslar kanunla düzenlenir. Yabancı anlaşma hükümlerinin uygulanması askıya alınır.

Türk eğitim sisteminin temel ilkelerine bakacak olursak, eğitimin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı için eşit haklara sahip aynı imkân ve imkanlara sahip olduğunu görebiliriz. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçların dikkate alındığı demokratik bir ortamda eğitim ve öğretim yürütülür.

Türkiye'de ilk, orta ve lise eğitim süresi yaklaşık 180 iş günüdür. Okullar Eylül ayının ikinci haftasında açılır ve haziran ayının ikinci haftasında kapanır. Akademik yıl 2 yarıyıldan oluşur ve ocak ayının son haftası ile şubat ayının ilk haftasında 2 haftalık yarıyıl tatili yapılır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, 2019-2020 eğitim öğretim yılında yeni bir uygulamaya giderek Kasım ve Nisan aylarında birer hafta ara tatili getirmiştir.

Okullarda sabahçı – öğlenci uygulaması ya da tam gün eğitim (09:00-15:00 arası eğitim) uygulaması görülmektedir. Günlük ders saati ilkokullarda 6 saat iken ortaokul ve liselerde 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte kademeli olarak değişmekte ve günlük 6 saatin üzerine çıkabilmektedir. Türk eğitim sisteminde anaokulundan üniversiteye kadar hem devlet hem de özel eğitim kurumları bulunmaktadır.

Temel hedefler doğrultusunda oluşturulan genel amaçlar ise şunlardır:

“Türk milli eğitiminin genel amacı Türk milletinin bütün fertlerini,

- ✓ İlgi, eğitim ve becerilerini geliştirerek hayata hazırlamak, gerekli bilgi, beceri, görgü ve birlikte çalışma biçimlerini kazandırmak ve kendilerini mutlu eden ve topluma mutluluk katan meslekler edinmelerini sağlamaktır.

- ✓ Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygularla ilgili olarak dengeli ve sağlıklı kişilik ve karakter, özgür ve bilimsel güç, geniş dünya görüşü, insan haklarına saygılı, kişiliğe ve girişimciliğe değer veren, topluma karşı sorumlu, yapıcı, yaratıcı ve onları yaratıcı insanlar olarak yetiştirir;
- ✓ Atatürk inkılap ve ilkeleri ile anayasada ifade edilen Atatürk milliyetçiliğine uymak; Türk milletinin milli, manevi, insani, manevi ve kültürel değerlerini sahiplenmek, korumak ve geliştirmek, ailesini, vatanını ve milletini sevmek ve daima yüceltmek için çabalamak; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayalı, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olan ve bu ilkelere uygun hareket etmiş vatandaşlar yetiştirmektir (Coşkun, 1997).

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında Türk eğitim sistemi, amacı toplumdaki yeniliklere ve değişimlere açık, Atatürk ilke ve inkılaplarını takip eden, dengeli ve sağlıklı, başarılı bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen bir sistemdir.

Türk Eğitim Sistemi'nin 14 temel ilkesi bulunmaktadır ve eğitim öğretim faaliyetlerinde amaçların yanı sıra bu ilkeler de göz önünde bulundurulmaktadır. 14 temel ilke şu şekildedir:

- ✓ Genellik ve Eşitlik
- ✓ Ferdin ve Toplumun ihtiyaçları
- ✓ Yönelme
- ✓ Eğitim hakkı
- ✓ Fırsat ve İmkân Eşitliği
- ✓ Süreklilik
- ✓ Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
- ✓ Demokrasi Eğitimi
- ✓ Laiklik
- ✓ Bilimsellik
- ✓ Planlılık
- ✓ Karma Eğitim
- ✓ Okul ile Ailenin İşbirliği
- ✓ Her Yerde Eğitim

Türk eğitim sisteminin temel ilkelerine bakacak olursak, eğitimin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı için eşit haklara sahip olduğunu görebiliriz.

Türkiye'de ilk, orta ve lise eğitim süresi yaklaşık 180 iş günüdür. Okullar Eylül ayının ikinci haftasında açılır ve Haziran ayının ikinci haftasında kapanır. Akademik yıl 2 yarıyıldan oluşur ve Ocak son haftası ile Şubatın ilk haftası olmak üzere 2 hafta yarıyıl tatili yapılır. Ayrıca Bakanlık, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yeni bir uygulamaya giderek Kasım ve Nisan aylarında birer hafta ara tatili getirmiştir.

Eğitim Bakanlığı

1920 yılında kurulan Bakanlığın kuruluş amacı şu şekilde belirtilmektedir:

"Türk milletini hür düşüncenin hâkim olduğu bir atmosferde bilgi, sanat, teknoloji ve refah bakımından batı medeniyeti seviyesine yükseltmek, Türk milletinin milli, manevi ve insani değerlerini geliştirmektir, onları batı medeniyetinin yapıcı, yaratıcı ve değerli bir ortağı yapmaktır." Bu hedef esas olarak ülkenin genel felsefesini ve buna dayalı stratejiyi ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri ise 3797 sayılı yasanın 2. Maddesinde belirtilmiştir. Buna göre Bakanlığın görevleri şunlardır (Yazıcı, 2009):

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifade edilen Atatürk milliyetçiliğine bağlı kalarak, Türk insanının milli, manevi, ahlaki, tarihi ve kültürel değerlerini benimsemek, korumak ve geliştirmek, ailesini, vatanını ve milletini sevmek ve hep yüceltmeye çalışan, eğitim kurumlarının öğretmenleri ile her kademesindeki öğrencilerin demokratik, laik ve sosyal bir kural olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar olmaları için tüm eğitim hizmetlerini planlamak, programlamak, uygulamak, izlemek ve kontrol etmek.

2. Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim ve her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumları açmak ve diğer bakanlık ve kuruluşların yükseköğretim dışında eğitim kurumları açmalarını sağlamak.

3. Türk vatandaşları için yurtdışında eğitim ile ilgili hizmetleri organize eder ve yürütür.
4. Yüksekokullar dışındaki diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlara ait örgün ve yaygın açık öğretim kurumlarının denklik sınavlarını belirler, yönetmeliklerini hazırlar ve onaylar.
5. Yükseköğretimin milli eğitim politikası bütünlüğü çerçevesinde gerçekleştirilmesini sağlamak, öğrencilerin barınma ve beslenme ihtiyaçlarını desteklemek.
6. Türk Silahlı Kuvvetlerine ait orta öğretim kurumlarının program, yönetmelik ve denklik derecelerinin belirlenmesinde iş birliği yapmak.
7. Okullarda beden eğitimi, spor ve izcilik ile ilgili hizmetler sunmak.
8. Üniversite öğrencilerine barınma, beslenme ve maddi destek sağlamak.

Okul Yönetimi

Türkiye’de okul yönetimi okul müdürleri tarafından yürütülür. Okul müdür ve müdür yardımcılarının seçimi 2021 yılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmeliğe uygun olarak yapılır. Bu yönetmeliğe göre;

Yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış olup, idareci atamaları yazılı ve sözlü sınavlar sonucu bu şartları taşıyanlar arasından yapılır.

Eğitim Finansmanı

Türkiye’de özel eğitim kuruluşlar dışındaki tüm kamu kurum ve kuruluşları, eğitim alanındaki tüm yetkileri bir araya toplayan merkezi hükümet yani Millî Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir. Bu nedenle okulların yapım ve maliyeti, okullarda kullanılan araç ve gereçler ile tüm eğitim ve hizmet personelinin maaşları devlet tarafından karşılanmaktadır. Devletin eğitim bütçesinden ayırdığı fonlar (Yazıcı, 2009);

- ✓ İl özel idare bütçesinden tahsis edilen ödenekler,
- ✓ Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonundan tahsis edilen ödenekler,
- ✓ Katkı payı ve Döner sermayeden tahsis edilen ödenekler,
- ✓ Diğer ülke ve kuruluşlardan sağlanan kredi, burs, katkı ve bilimsel araştırma kredileri,
- ✓ Kişi ve kuruluş olarak eğitime bağış ve katkıları (Eğitime %100 Destek, okul yaptıranların belirli oranlarda vergi muafiyeti vb. kampanyalar),
- ✓ Birlik gelirleri (Eğitim kurumu yaptırma, onarım ve öğrenci koruma birlikleri vb.) gibi kaynaklardan elde edilmektedir.

Netice olarak Türkiye’nin eğitim harcamalarının GSMH’ye oranı uzun yıllardan sonra ilk kez %3’ün üzerine çıktı, ancak bu rakamlar gelişmiş ülkelere kıyasla yetersiz kalıyor ve harcamaların çoğu hızla artan genç nüfus için eğitime katılıma yönlendiriliyor. Eğitimin kalitesini artırmak için yatırımdan çok büyüme, demografik yatırım ve eğitimden devlet dışı gelir açısından çok düşüktür.

YÖNTEM

Bu çalışmada Kanada’da eğitim yönetimi hakkında bilgi edinip, inceleme yapabilmek için literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatür araştırması, mevcut kaynakların ve literatürün incelenerek veri toplanması olarak adlandırılır. Literatür taramaları, araştırma konularını hedefe yönelik bir şekilde anlamamıza ve çalışmamızı tarihsel bir perspektife oturtmamıza yardımcı olur Karasar (1994).

Bilimsel inceleme; Bilim insanında bilgilerin geliştirildiği ve eklendiği derleme bir süreç olduğu için; İncelemeye başlarken konuyla ilgili önceki çalışmalara ve kavramsal literatüre aşina olmalıdır. Bu nedenle daha önce yapılan çalışmaları taramak, çalışmalarda veri toplamada önemli bir adımdır. Alan yazın taraması; bilgi toplama, toplanan bu bilgilerin manasının tartışılması, problemle bağlantısının açıklanması ile bilgilerin sınıflandırılması sürecidir (Balcı, 2001).

Araştırma planı, hedefleri ve yöntemleri önceki çalışmalara dayanmalı ve mevcut bilgiler ışığında seçilen konu hakkında neler yapılabileceğini göstermelidir. Bu nedenle seçilen konu hakkında geçmişte ne tür çalışmaların nerede ve nasıl yapıldığının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Araştırma konusu ve araştırma hedefleri belirlendikten sonra klasik ve güncel kaynaklar taranarak konuyla ilgili eski bilgiler ve güncel çalışmalar belirlenir (Özdamar, 2003).

Araştırmanın birçok evresi vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Arlı ve Nazik,2001):

- ✓ Araştırma amaçlarının ve konularının belirlenmesi

- ✓ Ön literatür taramasının yapılması,
- ✓ Oluşturduğunuz raporlar için ayrıntılı başlıkların tespit etmek,
- ✓ Ayrıntılı alan yazın taraması,
- ✓ Kaynakların gözden geçirilmesi
- ✓ Araştırmanın rapor haline getirilmesi.

Konuların önemini göstermek, çalışma tasarımları geliştirmek ve çalışma sonuçlarını önceki bilgilerle ilişkilendirmek için literatür taramaları yapılır. Bu doğrultuda yapılan literatür taramasının özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Balcı, 2001):

1. Problemi tanımlama ve sınırlandırmaya yardımcı olma,
2. Araştırmamızı tarihsel bir perspektife yerleştirme,
3. Araştırmada gereksiz tekrarlardan kaçınma,
4. Uygun araç ve yöntemlerin seçilmesinde yardımcı olma,
5. Bilgi ile mevcut bilgi arasında bağlantı kurmaya yardımcı olma ve araştırmaya imkân verme.

BULGULAR

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- ✓ Kanada bir eyaletler ülkesidir ve her eyaletin kendi eğitim özerkliği vardır. Bu durum, Kanada'nın eğitim sektöründe yerel özellikleri ve ihtiyaçları ön planda tuttuğunu ve eğitim politikasını buna göre şekillendirdiğini göstermektedir.
- ✓ Türkiye merkezi bir yönetimle yönetilmektedir, dolayısıyla eğitimin merkezi bir amacı vardır ve yerel özellikler ön plana çıkmamaktadır.
- ✓ Kanada'nın ezber dayalı eğitim sisteminin kısıtlayıcı doğası, akademik ilerlemeyi hızlandırmayı, kültürel farklılıkları ele almayı, kültürler arası iletişimi ve uyumu sağlamayı ve ilgi ve yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlayan büyük eğitim reformlarına yol açmıştır.
- ✓ Türkiye'de ve Kanada'da eğitim sisteminin her basamağında hem devlet hem de özel okullar yer almaktadır.
- ✓ Kanada eyaletlerinin kendi eğitim stratejilerini belirleyen, bir eğitim kanunu ve birçok eyaletin kendine mahsus eğitim departmanı ile bakanlığı mevcuttur.
- ✓ Türkiye, ülkenin eğitim hedeflerini ve politikalarını belirleyen bir Millî Eğitim Bakanlığına sahiptir.

Her İki Ülkenin Eğitim ve Eğitim Yönetimlerinin Karşılaştırılması

Tablo 1: Kanada ve Türkiye'nin Eğitim Yönetimi Alanındaki Farklılıklar

ALANLAR	KANADA	TÜRKİYE
Eğitimden Sorumlu Birimler	Eyalet	Merkezi İdare
Yönetim Şekli	Eğitim Departmanı ve Eğitim Bakanlığı	Millî Eğitim Bakanlığı
Eğitim Politikası	Yerellik ön plandadır	Hükümet tarafından atamayla
Eğitim Bakanının Görevlendirmesi	Seçimle	Hükümet tarafından atamayla

- ✓ Türkiye'de Bakan kabine tarafından atanır. Kanada'da Bakan seçim ile seçilir. Her iki ülkede de eğitimle ilgili her türlü kanun, tüzük ve yönetmelikleri yapmak Millî Eğitim Bakanının görevleri arasındadır. Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC), ulusal öncelikleri belirlemek ve uluslararası sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmak için Kanada'nın tüm eyalet ve bölgelerinden eğitim bakanlarının oluşturduğu eyaletler arası bir yüksek komisyon olarak 1967 yılında kurulmuştur.
- ✓ Kanada Eğitim Bakanları Konseyi, her bir eyaletin eğitim sisteminin nasıl bir performans ortaya koyacağını tespit etmek amacıyla 1989'da Okul Başarılarını Ölçme Programı'nı (SAIP) geliştirmiştir.
- ✓ Okul Performans Değerlendirme Programı (SAIP); matematik, fen ve okuryazarlık gibi alanlarda öğrenci performansını ölçmeyi amaçlar ve ayrıca uluslararası başarı ölçme sınavlarında Kanada'nın performansının izlenmesinde aktif rol almaktadır.

Kanada eğitim sistemi üzerinde etkili olan devlet dışı kurumlar, üniversiteler ve okul bölgelerinden oluşan değişik oluşumlar dikkati çekmektedir. Bunlar: Kanada Eğitim Birliği (CEA), Kanadalı Öğretmenler Federasyonu (CTF), Kanada Okul Kurulları Birliği (CSBA), Kanada Okul İdarecileri Birliği (CASA), Kanada Okul Müdürleri Birliği (CAP)'dir.

Tablo 2: Kanada ve Türkiye’de Eğitim Üzerinde Etkili Olan Kurumların Farklılıkları

ALANLAR	KANADA	TÜRKİYE
Bakanlığın Üstünde Yetkileri Olan Kurul	Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC)	En üst yetki bakanlığa aittir.
Performans Ölçümü	Okul Başarılarını Ölçme Programı (SAIP) tarafından yapılmaktadır.	Merkezi sistem sınavları ile yapılmaktadır.
Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Devlet Dışı Kurumlar	Üniversiteler Kanada Eğitim Birliği Kanadalı Öğretmenler Federasyonu Kanada Okul Kurulları Birliği Kanada Okul İdarecileri Birliği Kanada Okul Müdürleri Birliği	Eğitim sistemi üzerinde etkili olan devlet kurumları ve devlete bağlı olarak açılmış özel kurumlardır.

- ✓ Kanada Okul Konseyleri Birliği, Kanada okul konseyleri arasındaki ilişkileri sağlamak için kurulmuştur. Okul konseyleri boyutu bir eyaletten diğer eyalete ve hatta eyalet içinde de değişir. Genellikle eyaletlerde okul konseyleri bir ilçenin okullarından sorumluyken, taşra kesimlerinde daha geniş bölgeleri kapsamaktadır, bunun sebebi okul sayısı bakımından az olmasıdır.
- ✓ Türkiye’de okullar müdür ve müdür yardımcıları tarafından yönetilmekte; okul müdür ve müdür yardımcıları yazılı ve sözlü sınav ile seçilmektedir. Eğitim yöneticilerinin görev süreleri 4 yıldır.
- ✓ Kanada’daki okul idaresi için gereken koşullar eyaletten eyalete değişir, ancak birçok eyalette müdür olabilmek için eğitim yönetimi veya eğitim programı alanında yüksek lisans yapmış olmak gerekmektedir. Ontario ise müdür ve müdür yardımcılarının müdürlük sertifikasına sahip olmasını şart koşmaktadır.

Tablo 3: Kanada ve Türkiye’nin Okul Yönetimi Alanındaki Farklılıklar

FARKLILIKLAR	KANADA	TÜRKİYE
Okul Kurulları Arasındaki İlişkinin Sağlanması	Kanada Okul Kurulları Birliği, okul kurulları arasındaki ilişkileri sağlamak için kurulmuştur.	Okul kurulları arasındaki ilişkiyi sağlamak amacıyla bir yapılanma görülmemektedir.
Okul Müdürlerinin Seçimi	Eğitim yönetimi alanında veya müfredat üzerinde yüksek lisans yapmış olmak şartı koşulmaktadır.	Bazı kriterlerle ön eleme yapıp sonrasında sözlü sınavla 4 yıllığına görevlendirilmektedirler.

Kanada genelinde, eğitim finansmanının %20’si yerel vergilerden, %58’i bağışlardan ve geri kalanı ise federal hükümet karşılamaktadır. Bütün eyaletler federal hükümetten giderleri oranında eğitim katkısı almaktadır.

- ✓ Türkiye’de eğitim giderleri devlet okullarında devlet tarafından karşılanmaktadır. Özel okullarda ise giderler kurucular veya vakıflarca karşılanmaktadır.
- ✓ G-8 ülkeleri içinde Kanada (Kanada, Almanya, Fransa, Japonya, İtalya, ABD, Rusya, İngiltere) eğitime tüm düzeylerde en çok bütçe ayıran devlet konumundadır.
- ✓ Kanada’da müfettişler eyalet eğitim dairelerinin personelleridir ve vazifeleri; okulların, okul konseylerinin ve öğretmenlerin çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek, öğretim yöntem ve teknikleri konusuna danışmanlık yapmak ve görevine yeni başlayan eğitimcilere rehberlik etmektir. Müfettişlerin denetlemeleri neticesinde sorunları üst seviyede olan okulların ülke tarafından verilen finansal desteği kesilir.
- ✓ Türkiye’de eğitim denetimi maarif müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Maarif müfettişleri aynı zamanda öğretmenleri de teftiş etmekle yükümlüdürler

Tablo 4: Kanada ve Türkiye’nin Eğitim Finansmanı Alanındaki Farklılıkları

FARKLILIKLAR	KANADA	TÜRKİYE
Eğitim Finansmanı	%20’si bölgesel vergilerden, %58’i bölgesel bağışlardan ve geri kalan kısmı ise federal hükümetin katkısı ile karşılanmaktadır.	Resmi okullarda devlet tarafından finanse edilmekte; özel okullarda ise kurucular veya vakıflarca karşılanmaktadır.
Eğitimin Teftişi	Eğitim denetçileri tarafından yapılmakta, denetçiler eyalet eğitim dairelerinin personelleridir.	Müfettişler tarafından yapılmaktadır.

- ✓ Türk eğitim sistemi ulusal bir eğitim politikasına sahipken, Kanada eğitim sisteminin hedefleri millilikten bağımsızdır ve yerel hedefler daha fazla dikkat çekmektedir.
- ✓ Kanada’da eğitim giderleri federal yönetim, eyalet yönetimi ve yerel yönetimlerce karşılanmasına karşın, Türkiye’de eğitim giderleri büyük oranda devlet tarafından karşılanmaktadır.
- ✓ Türkiye’de kişi başına gelir ve kişi başına eğitim harcaması çok düşüktür. Eğitime ayrılan bütçe son yıllarda yapılan iyileştirmelere rağmen yetersizdir. Kaynaklar sınırlıdır. Ancak Kanada eğitime ayırdığı bütçe konusunda dünyaya öncülük etmekte ve dünyada lider ülkeler arasında gelmektedir.

- ✓ Eğitim denetimi sistemleri bakımından benzerlik görüldüğü söylenebilir. Türkiye’de eğitim denetiminde maarif müfettişleri bakanlığa bağlıdır. Kanada’da da tek bir merkeze bağlı denetmenler eyaletlerde görevli memurlar olarak çalışırlar.

Tablo 5: Kanada ve Türkiye’nin Eğitim Yönünden Benzerlikleri

1-)	Okul yöneticileri müdürlerdir.
2-)	Türkiye’de eğitim denetiminde maarif müfettişleri bakanlığa bağlıdır. Kanada’da da tek bir merkeze bağlı müfettişler eyaletlerde vazifeli personeller olarak çalışmaktadırlar.
3-)	Türkiye ve Kanada’da da eğitim sisteminin her basamağında hem devlet hem de özel okullar yer almaktadır.

- ✓ Her iki ülke de ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınması için gerekli olan iş gücünü yetiştirmeyi amaçlamaktadır ve bu amaç genel özellikleri içermektedir.
- ✓ Eğitim denetimi sistemleri bakımından benzerlik görüldüğü söylenebilir. Türkiye’de eğitim denetiminde maarif müfettişleri bakanlığa bağlıdır. Kanada’da da tek bir merkeze bağlı denetmenler eyaletlerde görevli memurlar olarak çalışırlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yüzölçümü olarak dünyanın en büyük ikinci ülkesi olan Kanada’da, eğitim sistemi ülkenin büyüklüğünden, dağınık yerleşim yerlerinden, kültürel çeşitlilikten ve ekonomik gelişmişlik seviyesinden büyük ölçüde etkilenmiştir. İdari yapının eyaletlerden oluşması, bu eyaletler içinde etkili bir ademi merkezîyetçi ağ oluşturulmasında önemli rol oynamıştır. Kanada eğitim sisteminin hedefleri ulusal değildir ve yerel hedefler daha fazla dikkat çekmektedir.

Türkiye’de bölgesel farklılıkları minimuma indirmek için Kanada’da olduğu gibi yerel olarak eğitim müfredatları geliştirilebilir. Ancak millî birliğe ve genel hedeflere aykırı ve aşındırıcı düzeyde olmamalıdır. Merkezi hedeflere göre ve yerel koşulları da dikkate alarak geliştirilen bir sistem Türkiye için daha verimli olacaktır. Kullanılan programların özellikleri incelendiğinde öğretmene esneklik sağlaması bu yönde bir gelişme olarak düşünülebilir.

Kanada’da eğitim yöneticisi olan okul müdürlerinin seçiminde ön planda tutulan liyakate ülkemizde de önem verilmelidir. Eğitim yöneticilerinin niteliği açısından okul müdürü veya Millî Eğitim Bakanlığı’nın herhangi bir kademesinde yönetici konuma gelebilmek için Eğitim Yönetimi mezunu olmak şartı getirilebilir. Bu nedenle üniversitelerde bir dönem uygulandığı gibi eğitim yönetimi ile ilgili lisans düzeyinde programlar açılabilir. Mevcut okul müdürleri ise elemeye tabi tutulabilir. Türkiye’de şu anda yazılı sınavın yanında uygulanan sözlü sınav ile liyakate, deneyime, eğitim durumuna, başarılarına bakılmadan bir eleme yerine bu kriterlerin de göz önünde bulundurulduğu bir sistem geliştirilebilir. Okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili yüksek lisans, doktora düzeyinde bir eğitim almaları veya yönetim alanında saati ve süresi uzun olan tamamlayıcı kurslara katılmaları şartı getirilebilir.

Kanada’da olduğu gibi, okulların performansını değerlendirmek için bir okul kurulu kurulabilir. Kurulların etkin ve objektif çalışabilmesi için değerlendirme kriterleri belirli ölçütlere göre geliştirilebilir. Kurulların değerlendirmesi doğrultusunda, belirli bölgelerdeki okullar benzer sonuçlara ulaşmış olduğundan, okul veya bölge bazında iyileştirme çalışmaları yapılabilir. Bu sayede kurum ve bölgelerin gerçek ihtiyaçları belirlenerek yerellik vurgusu yapılabilir.

Eğitime ayrılan bütçe arttırılarak, eğitimde eksiklerin tamamlanması ve bu sayede donanım eksikliklerinin giderilmesi yönünde önlemler alınabilir.

Ülkemizde de müfettiş rollerinde düzenlemeler yapılarak okulların sorunları tespit edilerek, problemlerini azaltmayan veya sorunları daha üst seviyelere çıkan okullara gerekli yaptırımlar uygulanabilir.

Eğitime sadece devlet tarafından destek beklemek yerine özel kuruluşları da eğitim kuruluşlarına destek olmak konusunda özendirici ve yönlendirici çalışmalar yapılabilir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı illerde il milli eğitim müdürlükleri, ilçelerde de il milli eğitim müdürlüklerine bağlı ilçe milli eğitim müdürlükleri yer almaktadır. İlçe milli eğitim müdürlükleri sorumlu oldukları ilçelerle ilgili; eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi, okul yönetimlerinin yapısı ve yöneticilerin değerlendirilmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, ders kitaplarında bölgeye göre değişikliklerin gerçekleştirilmesi, bunlar için gerekli olan bütçe miktarı gibi konularda ihtiyaç analizleri yapıp üst kurum olan il milli eğitim müdürlüklerine bildirebilir. İllerde toplanan veriler doğrultusunda gerekli raporları bakanlığa sunarak ihtiyaçlara göre değişiklikler ve yeni düzenlemeler yapılabilir. Yapılan düzenleme ilgili olsun olmasın tüm ülkedeki kurumları kapsayacak şekilde olmayıp, ilgili bölgeler veya kurumları kapsayacak şekilde olabilir.

Velilerin eğitim ve öğretim hakkında bilgilendirilmesi ve çocuklarını daha sağlıklı bir şekilde yönlendirmelerini sağlamaları amacıyla eğitim hakkında seminerler ve kurslar son yıllarda yapılmasına karşın yeterli düzeye ulaşmadığı görülmekte, bu konuda daha çok veliye ulaşma ve bilgi verme açısından gerekli önlemler alınıp planlamalar yapılarak eğitimler gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- (<http://investincanada.gc.ca/download/19.pdf>). adresinden 04.04.2023 tarihinde edinilmiştir.
- (<http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye>)adresinden 25.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- (<http://usi.web.tr>) adresinden 23.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- (<http://www.cografya.gen.tr/siyasi/devletler/turkiye.htm>) adresinden 05.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&=7&MevzuatTertip=5>) adresinden 14.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40142&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>) adresinden 14.03.2023 tarihinde edinilmiştir. (www.buildturkey.com/cgi-bin/uydugoruntusu/category.cgi?category=/KANADA+UYDU+GORUNTUSU&start=0) adresinden 28.12.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ada, S. Baysal, Z. N. ve Şahenk, S. S. (2009).*Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akçay, İ. (2006).Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Altun, A. (2010). Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 41-57.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Arlı, M.ve Nazik M. H. (2001).*Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazikitabevi.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı
- Balcı, A. (2001).*Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balçık, B. (2002). *İşletme yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Basar, H. (1995)*Öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Coşkun, H. (1997).Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, (Doktora tezi), *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul: Taş Kitapçılık.
- Erdogan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.
- İncekara, S. (2006). Türkiye'de ve Kanada'da ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karhan, İ. (2005).*Ülkeler ve eğitim sistemleri karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Korkmaz, T. (2005).Türk eğitim sistemi ve ingiliz eğitim sisteminin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kurulu Başkanlığı, (<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002>) adresinden 24.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2005). 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, Araştırma Planlama ve Koordinasyon
- Özdamar, K. (2003).*Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- özellikleri. M.E.B. Milli Eğitim Dergisi,146.
- Şahin, C., Ceylan, M. A. (2001). *Üniversite giriş sınavındaki coğrafya sorularına Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (Ed. A. Balcı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahin, M. (2006). Avrupa birliği ülkelerinde ve türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. (yüksek lisans tezi). *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Malatya.
- Taşdan, M. (2007).“Kanada'da eğitim sistemi”. Ortaöğretim coğrafya müfredatı açısından bir yaklaşım. *Türk Coğrafya Dergisi*, (36), 203-213,

- Tural, N. (1988). Amaç, yapı ve süreç boyutları açısından Kanada eğitim sistemi. Ankara Üniversitesi: Ders Notu
- UNESCO (2008). Canada, Profile of the education system. <http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/europe-and-north-america/canada/profile-ofeducation.html>. adresinden 05.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler. Ankara: Eylül Yayınları.
- Yazıcı, İ. (2009). Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Views on Organizational Silence

ÖZET

Öğretmenlerin örgütsel güven ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 12 öğretmen oluşturmakta olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama süreci katılımcıların uygunluk durumlarına göre belirlene gün ve saatlerde yüz yüze yapılmıştır. Verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sessizlikle karşılaşma sebepleri bireysel, örgütsel ve yönetsel faktörler olarak üç tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları, örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ve özgüven eksikliği, motivasyon düşüklüğü gibi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sessizliğe karşı korunması için yöneticilerin adil bir ortam sağlaması, öğretmenleri cesaretlendirip desteklemesi ve iletişim becerilerini geliştirecek önlemler alması gerekmektedir. Öğretmenlerin de bireysel haklarını bilmesi, haksızlık karşısında birbirlerini desteklemesi ve iletişime açık olması önemlidir. Müşterek adımlarla, yöneticiler ve öğretmenler arasında olumlu bir iletişim ortamı sağlanmalı ve farklı fikirlere saygı gösterilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Sessizlik, Örgütsel Sessizlik.





ABSTRACT

Qualitative method was used in this study aiming to determine teachers' views on organizational trust. The study was designed as a case study from qualitative research methods and techniques. The study group consisted of 12 teachers and the participants were determined by purposive sampling method. Semi-structured interview technique was used in this study. The data collection process was conducted face-to-face on the days and times determined according to the availability of the participants. Appropriate themes and categories were created from the data and content analysis was performed with appropriate coding. According to the results of the research, the reasons why teachers face silence were grouped under three themes as individual, organizational and managerial factors. The results of the research show that organizational silence has negative effects on teachers and has consequences such as lack of self-confidence and low motivation. In order to protect teachers against silence, administrators should provide a fair environment, encourage and support teachers and take measures to improve their communication skills. It is also important for teachers to know their individual rights, support each other in the face of injustice and be open to communication. By taking joint steps, a positive communication environment between administrators and teachers should be ensured and different opinions should be respected.

Keywords: Teacher, Silence, Organizational Silence

GİRİŞ

Bir kurum içinde önemli zorluklarla karşılaşıldığında, genellikle gerekli girdilerin eksikliği hissedilir (Yetim Dayı, 2018). Bu durum örgütsel sessizlik olarak bilinir. Örgütsel sessizlik, hem insanlar hem de işletmenin tüm yapısı üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilecek bir zihniyettir. Hem insani hem de örgütsel yönleri içerir (Ceviz, 2017). Aynı durum eğitim örgütlerinde de görülmektedir. Örgütsel sessizlik nedeniyle, eğitim örgütlerinde çalışan olarak kabul edilebilecek öğretmenlerin tutumları, şirketin ne kadar iyi çalıştığını olumsuz yönde etkileyebilir (Uzman, 2019). Örgütsel ortamın ve işverenlerin ya da yöneticilerin liderliğinin çalışanların tutumları üzerinde etkili olacağı ve bunun da şirketin ne kadar başarılı ve etkili bir şekilde çalıştığını etkileyeceği öngörülmektedir. Pinder ve Harlos (2001), sessizlik kavramında beş ana noktayı sıralamaktadır. Birincisi, adaletsizlik söz konusu olduğunda durumla bağlantılı olarak çok sayıda insan değişkeni tarafından şekillendirilen dinamik sürece verilen addır. İkinci olarak, sessizlik kavramı, insanlar üzerinde doğrudan etkisi olan durumlarda insanların bilişsel, duygusal ve davranışsal durumlarını dikkate alır. Üçüncü olarak, adaletsizlik karşısında sessizlikle mücadele etmek için iletişim biçimlerinden biri kullanılabilir. Örneğin kasıtlı bir yüz ifadesi bile adaletsizlik karşısındaki sessizliği bozabilir. Dördüncü olarak, bir kişi hem olumlu hem de olumsuz koşullarda istemeden sessiz davranışlar sergileyebilir. Çalışanlar her koşulda istemeden sessiz kalabilir. Ancak tanımlar, çalışanın haksızlık karşısında kasıtlı olarak sessiz

Ekin Özgür Gençer¹ 
Fatma Taşyürek² 
Yasemin Duran³ 
Muzaffer Böge⁴ 

How to Cite This Article

Özgür Gençer, E., Taşyürek, F., Duran, Y. & Böge, M. (2023). "Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:2960-2971. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70724>

Arrival: 19 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

kalmasını da içermektedir. Altıncısı, sessiz olduğunuzda başkalarının bunu fark etmesinin ne kadar zor olduğuyla ilgilidir. Sessizliğin nedenini tespit etmek son derece zordur. Bir çalışan sessiz kaldığında, bunun nedeni yönetimle çatışmaktan kaçınması ya da söyleyecek bir şeyi olmaması olabilir. Sessizlik istenmiş, gerekli ya da zorlanmış olabilir. Sessizlik çalışmasının temeli bu hipotezlere dayanmaktadır (Ceviz, 2017). Sessizliğe katkıda bulunan faktörler hakkında farkındalık yaratmanın ve bu faktörleri ele almanın personelin moralini ve motivasyonunu artıracakları öngörülmektedir (Çakır, Tanğ, & Güla, 2021). Bu bağlamda, örgütsel sessizliğin kaynağı keşfedildiğinde ve ortadan kaldırıldığında, örgütlerin dönüşümünün ve büyümesinin olumlu yönde değişeceği söylenebilir. Ses ve konuşmadan yoksun olsa da sessizlik aslında iletişim kurma yeteneğine sahiptir. Sessizlik fikri, çok yönlü, anlaşılması, tanımlanması ve anlamının farkına varılması çok zor bir davranış türü olarak görülmektedir. Sessizliğin çeşitli çağrışımları olabileceği gerçeği, gerçekte neyi ifade ettiğini anlamının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ceviz'e (2017) göre, sessizlik anlaşma, reddetme, yanıt verme veya kabul etme anlamına gelebilir. Çalışanlar, hoşlarına gittiği için söz konusu senaryo hakkında sessiz kalmayı isteyerek seçerler. Bireylerin sezgisel ve örtük bilgiye erişebildikleri durumlarda çenelerini kapalı tutmaları beklenir (Yüksel, 2014). İnsanların emek verdiği eğitim örgütünde, eğitim yönetimi hem insan hem de maddi kaynakların verimli kullanılmasını gerektirir. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer dış faktörler bu sürece dâhil olabilir. Yöneticiler, okulun genel amaçlarına ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu süreçte, eğitim örgütleri, okul yöneticilerinin amaçlarının parametreleri dahilinde düzen kurmak için oluşturdukları prosedürlerden hemen etkilenir (Bozgöz, 2020). Eğitim örgütlerinin en önemli üyeleri olan öğretmenler, orada buldukları süre boyunca sessiz bir şekilde hareket ederek, kendilerini ve sorunlarını özgürce ifade edemeyerek, eğitimin ortak amaçlarını gerçekleştirmek için çalışarak ve karşılaştıkları sorunlara çözüm aramak için fikir ve görüşlerini kasıtlı olarak gizleyerek örgüt için etkileyici sonuçlar üretebilirler (Girgin, 2020). Kişi bu sonuçlardan olumsuz etkilenir. Örgütsel sessizlik, genel olarak hem personel hem de işletme için kötü bir fikirdir (Canbaz, 2022). Kuruluşlar, etkin bir şekilde faaliyet göstermeye devam etmek istiyorlarsa değişen koşullara uyum sağlayabilmelidir. Şirketlerde kilit nokta, çalışanların performanslarını en iyi şekilde sergileyebilmeleri için temas ve iletişim yoluyla farklılıklarını uzlaştırmalarını sağlayacak örgütsel iklimler geliştirmektir (Altınlı, 2022). Grubun işleyişi, her organizasyonda olduğu gibi çeşitli sorunlarla karşılaşabilir. Sorunları çözmek için gereken örgütsel iklim sağlanamazsa örgütsel işleyiş sekteye uğrayabilir. Bu aksaklıklar, şirket içinde bir sessizlik ikliminin oluşması için gerekli koşulları da yaratabilir. Okullar bir eğitim kurumu olarak çocukların eğitiminde olumlu bir etkiye sahiptir. Okul düzeyinde eğitimin çekirdeğini oluşturan öğretmenler bazen sessiz davranışlar sergilerler. Eğitim süreci okul atmosferinden büyük ölçüde etkilenir. Eğitim kurumlarının yöneticileri olan okul müdürleri, kurumlarının atmosferini canlı ve işbirlikçi bir hale getirme gücüne sahiptir. Bu durumda yöneticiler, okulu hem eğitimler hem de öğrenciler için verimli bir eğitim tesisi haline getirmelidir (Azımı, 2021). Okullarda yenilik ve iyi değişiklikler başlatmak ve sessizlik derecesini en aza indirmek için birçok sese yer açmak çok önemlidir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerine sessizliği örgütleri için kötü bir şey olarak görmelerini ve sözlü davranışın değerini vurgulamalarını tavsiye etmek mümkündür.

Örgütsel sessizliğin öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu üzerinde kötü bir etki yaratacağı ve okuldaki herhangi bir sorunu çözmeyi daha zor hale getirebileceği ileri sürülebilir (Demirhan, 2020). Şirketler sorunlar karşısında sessiz kalmayı tercih ettiğinde, bu tür sorunlar daha da kötüleşebilir, çalışanları olumsuz etkileyebilir ve bir bütün olarak şirkete olan bağlılıklarını azaltabilir. Bu durumda iş performansında düşüş yaşanabilir. Çalışanların örgütsel sessizliği, değişimin ve şirketlerin büyümesinin önünde bir engeldir. Organizasyona yeni bakış açıları sunmanın ve yapıcı eleştirinin faydaları tartışılmazdır (Sevgin, 2015). Yöneticiler onların görüşlerine değer verir, onları destekler, fikirlerini önemser ve onlara saygılı davranırsa çalışanlar sessiz bir şekilde davranmayacaktır. Bu yönetim tarzıyla, çalışanların şirkete olan bağlılığı olumlu yönde artacak; tersi bir davranış sergilendiğinde ise çalışanların şirkete olan bağlılığı azalacak ve bu da şirket üzerinde olumsuz bir etki yaratacaktır (Sevgin, 2015). Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan en önemli bileşen öğretmenlerdir. Bu durumda, birçok firmada inovasyon süreci genellikle oldukça yavaş ilerlemektedir. İnovasyonların başarısızlığına katkıda bulunan faktörlerden biri de kurumsal sessizlik duygusudur (Azımı, 2021). Kurumsal politikalar, operasyonlar, normlar ve rollerin yanı sıra operasyonlara ve uygulamalara yönelik direnç ve tepkilerin tümü, kurumsal inovasyon ve büyüme için çok önemli olan iletişim biçimleri aracılığıyla iletilir. Bazen bu iletişim biçimleri ses veya sessizlik olarak algılanır. Konuşma ve sessizlik çerçeveleri çok esnek ve karmaşıktır. Çünkü kurumsal iletişimin sıklıkla gerçekleşebilmesi için ne zaman konuşulup ne zaman sessiz kalınacağını bilmek çok önemlidir (Bağ, 2015). Çalışanlar bu durumda bazen sessiz kalmak isteyebilir, ancak zaman zaman zorunlu sessizlik davranışına da katılabilirler. Eğitim örgütlerinden biri olan yükseköğretim kurumlarında, kendini ifade etmekte özgür olan, yönetsel kararlara katılabilen, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı yüksek öğretim üyeleri, örgütün kurumsal başarıya ulaşmasına ve bunu sürdürmesine yardımcı olabilir. Diğer kurumlarda olduğu gibi üniversitelerdeki öğretim kadrosu da sessiz olabilir. Sessizlik de dahil olmak üzere öğretim görevlilerinin davranışlarını etkileyen toplumsal, örgütsel, yönetsel ve bireysel unsurlar olabilir. Örgütsel sessizliğin kapsamını ve temel nedenlerini anlamak, üniversitelerin genel örgütsel amaç ve hedeflerini yerine getirebilmeleri için çok önemlidir (Bağ, 2015). Bir kurum içindeki sessizlik, tüm kurumlar üzerinde zararlı etkileri olması beklenen bir davranıştır. Ortaya çıkması muhtemel olumsuzlukların büyümesini en aza indirmek amacıyla çalışanların kurumsal sessizliği daha az hissetmelerini sağlamak için uygulanabilecek çeşitli prosedürler

vardır. Çalışanları sorunlar ve aksaklıklar hakkında daha kolay ve hızlı bir şekilde konuşmaya teşvik ederek kurumsal sessizliğin bir kültür haline gelmesi engellenebilir. Bunun için ekip üyeleri arasında güven tesis edecek, onlara yaptıkları işe değer verildiğini gösterecek, onları karar alma süreçlerine dahil edecek ve iletişimin önündeki engelleri kaldıracak uygulamalar hayata geçirilmelidir (Çakır, Tağ, & Güla, 2021).

Bu bilgiler kapsamında araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerde örgütsel sessizliğin ortaya çıkardığı sonuçlar nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerde örgütsel sessizlikten korunmak için ne gibi adımlar atılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin örgütsel güven ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Nitel Araştırma; sosyal gerçekliğin ve insanların davranışlarının arkasındaki nedenlerin anlaşılmasına çalışıldığı ve görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır. Bu araştırmalar belirli bir olay ve durumla ilgili gerçekleştirilmektedir. Araştırmacı, katılımcı bir gözlemci olarak ortama girer; kim, neden, nasıl gibi sorulara cevap bulmaya, olguların ve insan davranışlarının arkasında saklı nedenleri keşfetmeye çalışır. Bu araştırma yönteminde sonuçla değil daha çok süreçle ilgilenilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan on iki eğitmen, amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılığa dayalı olmayan, tesadüfi olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amaçları doğrultusunda zengin bilgi içeren durumları seçerek derinlemesine araştırma yapmayı mümkün kılar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Belirli kriterlere uyan veya belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durum üzerinde çalışılmak istendiğinde tercih edilir. Çalışmanın katılımcılarının demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Branşı	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Rehberlik	42	12	Lisans
K2	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	38	12	Lisans
K3	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	45	23	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	47	13	Lisans
K5	Erkek	Okul Öncesi Öğretmeni	35	13	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	37	11	Lisans
K7	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	50	27	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	34	11	Lisans
K9	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	41	15	Yüksek Lisans
K10	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	33	11	Yüksek Lisans
K11	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	32	9	Lisans
K12	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	49	25	Yüksek Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 11 kadın 1 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Rehberlik, Okul Öncesi Öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 32-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 9 yıl, en fazla 27 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 6'sı yüksek lisans, 6'sı da lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya pek çok katkısı bulunmaktadır. Konuya ilişkin sorular öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcı ile yapılan görüşmenin akışına göre soru formatında olmayan sorularda sonrasında eklenebilir, katılımcıya sorulabilir. Böylelikle konuya ilişkin soru çeşitliliğinin olması konu hakkında daha çok bilgi edinilmesine yarar sağlayacaktır (Neuman, 2006). Bu görüşme tekniği ile araştırmanın asıl amacından sapmayacak bir şekilde araştırmada yer alan katılımcıların sağlığını sosyal belirleyicilerine yönelik olarak tutum ve deneyimini detaylı bir biçimde ele almak hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin pek çok olumlu yanı bulunmaktadır. Hem görüşmecinin hem de katılımcının karşılıklı olarak inşa ettiği bir süreçtir. Bu süreç içerisinde hem katılımcı hem de görüşmeci aktiftir bir konumdadır. Böylelikle karşılıklı bir süreç içerisinde gerçekleşir (Kümbetoğlu, 2019). Örgütsel güven ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmada, katılımcı öğretmenlere dört ayrı soru yöneltilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin

değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak görüşme formunda yer alan sorular şu şekilde belirlenmiştir:

- ✓ Öğretmenler neden bazen örgütsel sessizlikle karşılaşır? Buna neden olan sebepler nelerdir?
- ✓ Öğretmenler örgütsel sessizliğin bir sonucu olarak ne gibi etkiler hissederler? Örgütsel sessizliğin ortaya çıkardığı sonuçlar nelerdir?
- ✓ Öğretmenler için örgütsel sessizlikten korunmak için ne gibi adımlar atılabilir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci katılımcıların uygunluk durumlarına göre belirlene gün ve saatlerde yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara çalışmanın yapılma nedenlerinden, gizliliğinden ve çalışma esnasında nasıl yol alınacağından bahsedilmiştir. Görüşmeye dahil olan katılımcıların tamamından ses kaydını kabul etmemesi üzerine düşüncelerini yazıya aktarmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin süresi katılımcıdan katılımcıya değişiklik göstermiş olup 15 dakika ile 45 dakika arasında değişmiştir. Çalışma için ilk olarak 7 kişiyle görüşülmüştür. Fakat çeşitliliğin daha fazla olması açısından 5 kişi ile daha görüşme yapılmış ve toplamda 12 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Bunun sonucunda ise verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalarla içerik analizi yapılmıştır

BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikle Karşılaşma Sebeplerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenler neden bazen örgütsel sessizlikle karşılaşır? Buna neden olan sebepler nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikle Karşılaşma Sebeplerine Dair Katılımcı Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Sessizlik Davranışına İlişkin Bireysel Faktörler	Okul idaresi ile ilişkilerin bozulması kaygısı	3	K4,5,7
	Yanlış anlaşılma endişesi	3	K1,4,6
	Dışlanma korkusu	2	K1,7
	Huzurun bozulması endişesi	2	K5,8
	Ön planda görünmekten çekinme	2	K2,11
	Sorumluluk almak istememe-işin kendi üstüne kalması	2	K10,11
	Hakların bilinmemesi ve tecrübesizlik	1	K7
	İletişim kuramama kaygısı	1	K4
	Kişinin fikir belirttiğinde bir etkisinin olmayacağını düşünmesi	1	K11
	Kişinin kendini ifade etmek istememesi, fikir belirtmekte isteksiz olması,	1	K11
	Kişisel özellikler	1	K10
	Korku ve itaat duygusunun yol açtığı çekingenlik	1	K3
	Olumsuz durumun düzelmeyeceği ve değişmeyeceği inancı	1	K8
	Özgüven eksikliği	1	K2
Sessizlik Davranışına İlişkin Örgütsel Faktörler	Adil olmayan ortam algısı	2	K3,12
	İdarenin öğretmenleri bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda cesaretlendirmemesi	2	K3,11
	Öğretmenlerin kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri bir ortam bulamaması	1	K3
Sessizlik Davranışına İlişkin Yönetimsel Faktörler	Kurumca benimsenen yönetim biçimi	1	K2
	Öğretmenlerin düşünce ve fikirlerini önemsenmediği antidemokratik ortam	1	K11
	Öğretmenlerin yönetim, eğitim ve öğretim vs. konularda görüşlerinin alınmaması	1	K6

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlikle karşılaşma sebeplerine ilişkin görüşlerinin; sessizlik davranışına ilişkin bireysel faktörler (f=22), sessizlik davranışına ilişkin örgütsel faktörler (f=5), sessizlik davranışına ilişkin yönetimsel faktörler (f=3) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlikle karşılaşma sebepleri arasında bireysel faktörler ön sırada gelmektedir. Sessizlik davranışına ilişkin bireysel faktörler teması altında; okul idaresi ile ilişkilerin bozulması kaygısı, yanlış anlaşılma endişesi, dışlanma korkusu, huzurun bozulması endişesi, ön planda görünmekten çekinme, sorumluluk almak istememe-işin kendi üstüne kalması, hakların bilinmemesi ve tecrübesizlik, iletişim kuramama kaygısı, kişinin fikir belirttiğinde bir etkisinin olmayacağını düşünmesi, kişinin kendini ifade etmek istememesi, fikir belirtmekte isteksiz olması, kişisel özellikler, korku ve itaat duygusunun yol açtığı çekingenlik, olumsuz durumun düzelmeyeceği ve değişmeyeceği inancı, özgüven eksikliği olmak üzere 14 adet kod belirlenmiştir. Öğretmenlerin sessizlik davranışına

ilişkin bireysel faktörler kapsamındaki görüşleri incelendiğinde; okul idaresi ile ilişkilerin bozulması kaygısı, yanlış anlaşılma endişesi, dışlanma korkusu, huzurun bozulması endişesi, ön planda görünmekten çekinme gibi benzer korku ve kaygıların ilk sıraları işgal ettiği görülmektedir. Başka bir deyişle zayıf konumda bulunan öğretmenler kaybeden taraf olacaklarını düşündüklerinden dolayı güçlü konumda bulunan ve yetki sahibi yönetimle karşı karşıya gelmek istememekte ve sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Sessizlik davranışına ilişkin bireysel faktörlerle ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Dışlanma korkusu, yanlış anlaşılmak istememek örgütsel sessizliğe neden olabilir.” (K1)

“Bireysel farklılıkların etkili olduğunu düşünüyorum başta kendine güvensizlik hissi ve grup içerisinde ön planda olmaktan çekinme duygusunun neden olduğunu düşünüyorum. Çalışılan kurum idaresinin yönetim şeklinin de etkili olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Öğretmenlerin korku ve üstüne itaat etme duygusu ile çekingen davranması nedeni ile karşılaşılır.” (K3)

“İletişim kuramama ve anlaşamayacağını düşünme, ilişkilerinin bozulacağını düşünme gibi sebeplere neden olur.” (K4)

“Öğretmen kendi iç huzuru ve tadı kaçmasın diye örgütsel bir sessizliğe girebilir. Okul idaresi ile olan ikili ilişkilerini sekteye uğratmamak için kurum içerisinde gördüğü olumsuzlukları yansıtmamayı tercih edebilir. Ayrıca genel olarak kitlesel hareketlere ve başkaldırıya uygun bir toplum olmadığımızı düşünüyorum bu da bir etken olabilir.” (K5)

“Öğretmenler okul yönetim işleri, eğitim öğretimle ilgili vs. konularda fikirlerini, düşüncelerini sunarken konuya dahil edilmemesi, fikirlerinin sorulmaması, bireysel ayrımcılık yapıldığını düşündüğü durumlarda ya da olumsuz bir tepkiyle karşılaşmamak için kendilerini ifade edemezler. Bunu gerçekleştiremeyen öğretmenler fikirlerini ifade edemediği durumda bireysel ya da örgütsel sessizlik oluşur.” (K6)

“Bunun en büyük sebebi ilişkilerin bozulma kaygısını. Yine hakların bilinmemesi, tecrübesizlik ve dışlanma korkuları sebepler denir.” (K7)

“Öğretmenler kimi zaman durumun düzelmeyeceğine ve değiştiremeyeceğine inandıklarından, kimi zaman da rahatları bozulmasın diye örgütsel sessizlik içerisine girerler.” (K8)

“Öğretmenin kendi kişisel yapısından kaynaklı olarak örgütsel sessizlikle karşılaşabilirler. Ayrıca işlerin kendilerinin üstüne kalmaması için de örgütsel sessizleşebilirler.” (K10)

“Örgütsel sessizliğe bireysel etkenler sebep olabileceği gibi idareci kaynaklı durumlar da sebep olabilir. Kişinin kendini ifade etmek istememesi, fikir belirtmekte isteksiz olması, sorumluluk almak istememesi, fikir belirttiğinde bir etkisinin olmayacağını düşünmesi ya da grup içinde sivrilme istememesi gibi etkenler bireysel sebepler olabilir.” (K11)

Sessizlik davranışına ilişkin örgütsel faktörler teması altında; adil olmayan ortam algısı; idarenin öğretmenleri bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda cesaretlendirmemesi; öğretmenlerin kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri bir ortam bulamaması olmak üzere 3 adet kod belirlenmiştir. Sessizlik davranışına ilişkin örgütsel faktörlerle ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri bir ortam bulamama veya adil olmayan bir ortamda bulunduğunu düşünme, bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşmakta üstü tarafından cesaretlendirilmeme nedeni ile bu durum yaşanmaktadır.” (K3)

“Örgütsel sessizliğe bireysel etkenler sebep olabileceği gibi idareci kaynaklı durumlar da sebep olabilir. ...İdareci kaynaklı sebepler ise; idarenin çalışma ortamında öğretmenleri cesaretlendirici bir iklim oluşturmaması, öğretmenlerin düşünce ve fikirlerini önemsenmediği antidemokratik bir ortamın varlığı.” (K11)

“Örgütsel sessizliğin sebeplerinden biri yönetimin adaletsizlik yapması ve sınıftaki öğrencilerle öğretmenin uyum sağlayamaması olabilir.” (K12)

Sessizlik davranışına ilişkin yönetsel faktörler teması altında; kurumca benimsenen yönetim biçimi, öğretmenlerin düşünce ve fikirlerini önemsenmediği antidemokratik ortam, öğretmenlerin yönetim, eğitim ve öğretim vs. konularda görüşlerinin alınmaması olmak üzere 3 adet kod belirlenmiştir. Sessizlik davranışına ilişkin yönetsel faktörlerle ilgili katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Çalışılan kurum idaresinin yönetim şeklinin de etkili olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Öğretmenler okul yönetim işleri, eğitim öğretimle ilgili vs. konularda fikirlerini, düşüncelerini sunarken konuya dahil edilmemesi, fikirlerinin sorulmaması, ...durumlarda ...örgütsel sessizlik oluşur.” (K6)

“Örgütsel sessizliğe bireysel etkenler sebep olabileceği gibi idareci kaynaklı durumlar da sebep olabilir. ...İdareci kaynaklı sebepler ise; ...öğretmenlerin düşünce ve fikirlerinin önemsenmediği antidemokratik bir ortamın varlığı. (K11)

Örgütsel Sessizliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri ve Ortaya Çıkardığı Sonuçlar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenler örgütsel sessizliğin bir sonucu olarak ne gibi etkiler hissederler? Örgütsel sessizliğin ortaya çıkardığı sonuçlar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Örgütsel Sessizliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri ve Ortaya Çıkardığı Sonuçlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri	Kendini ve mesleğini değersiz görme	3	K7,9,12
	İşten zevk alamama	2	K4,12
	Mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılma	2	K4,12
	Adım atmak için birilerinin ön ayak olması beklentisinde artış	1	K2
	Baskı hissi	1	K1
	Belirsizlik yaşama	1	K10
	Benimsemediği görüşleri kabullenmiş gibi görünmenin vermiş olduğu içsel rahatsızlık	1	K2
	Fikrini söyleme ya da söylememe yönünde kararsız kalmak	1	K3
	Gruptan dışlanmışlık	1	K3
	Haksızlıklara karşı kendini sessiz ve yalnız hissetme	1	K5
	Kabul görme ihtiyacı ile iş arkadaşlarıyla aynı fikirde olmasa da çoğunluğa katılmak zorunda kalmak	1	K3
	Ortak hareket edilmesi gerektiğinde kimsenin işine karışmama	1	K9
	Sorunlara ve insanlara duyarsızlaşma	1	K3
	Tamamen kabullenici davranarak sessizliği tercih etmek	1	K3
Yorgunluk	1	K12	
Örgütsel sessizliğin sonuçları	Motivasyon düşüklüğü	5	K2,3,4,7,11
	Özgüven zedelenmesi	2	K2,11
	Adaptasyon sorunu	1	K1
	Aidiyet duygusu kaybı	1	K11
	Aynı ortamı paylaşan öğretmenlerin birbirlerinden uzaklaşması	1	K3
	Çalışma veriminde azalma	1	K11
	İş yerinde huzursuzluk	1	K4
	Okulun gelişmemesi	1	K8
	Öğretmenlerin fikirlerini söylemekten kaçınmaları	1	K7
	Örgütsel sessizliğin sonucunda okul idarecilerinin kendilerini kusursuz ve eleştirilemez görmesi	1	K5
	Problemlerin büyümesi ve çözülemez hale gelmesi	1	K8
	Samimi olmayan bir ortamın oluşması	1	K6

Tablo 3 incelendiğinde, örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri ve ortaya çıkardığı sonuçlara dair katılımcı görüşlerinin; örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri (f=19); örgütsel sessizliğin sonuçları (f=17); olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri teması altında; kendini ve mesleğini değersiz görme; işten zevk alamama; mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılma; adım atmak için birilerinin ön ayak olması beklentisinde artış; baskı hissi; belirsizlik yaşama; benimsemediği görüşleri kabullenmiş gibi görünmenin vermiş olduğu içsel rahatsızlık; fikrini söyleme ya da söylememe yönünde kararsız kalmak; gruptan dışlanmışlık; haksızlıklara karşı kendini sessiz ve yalnız hissetme; kabul görme ihtiyacı ile iş arkadaşlarıyla aynı fikirde olmasa da çoğunluğa katılmak zorunda kalmak; ortak hareket edilmesi gerektiğinde kimsenin işine karışmama; sorunlara ve insanlara duyarsızlaşma; tamamen kabullenici davranarak sessizliği tercih etmek; yorgunluk isimli 14 adet kod bulunduğu görülmektedir. Örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; kendini ve mesleğini değersiz görme, işten zevk alamama, mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılma görüşlerinin ilk üç sırayı işgal ettiği görülmektedir. Örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmen üzerinde baskı hissi.” (K1)

“Fikir ve düşüncelerini açıkça rahat bir şekilde paylaşamadıkları için diğer görüşleri kabullenmiş gibi görünür ama bu durum kişiyi içsel olarak rahatsız eder. ...Adım atmak için birilerinin ön ayak olma yani bir nevi başkalarından yardım alma beklentisi çoğalır.” (K2)

“Kabul görme ihtiyacı ile iş arkadaşları ile aynı fikirde olmasalar da çoğunluğa katılmak zorunda kalırlar. Fikrini söyleme ya da söylememe yönünde kararsız kalırlar. Tamamen kabullenici davranabilir ve üstüne koşulsuz itaat ederek sessizliği tercih edebilir. Aynı ortamı paylaşan öğretmenler ...gruptan dışlanmış hissedebilir, ...sorunlara ve birbirine duyarsızlaşma düzeyinin artması görülebilir.” (K3)

“...işten zevk alamama, ...mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılmasına neden olabilmektedir.” (K4)

“Bir öğretmen kurum içerisinde sürekli olumsuzluklara odaklanan ve bunu dile getiren kişi olmak istemeyebilir. Bu durumda kendilerini haksızlıklara karşı sessiz ve yalnız hissedebilirler.” (K5)

“Örgütsel sessizlik sonucunda ...işimi yapayım bir an önce gideyim anlayışı yoğunluk kazanır kendilerini ve mesleklerini değersiz olarak görmeye başlarlar.” (K7)

“Öğretmen olarak örgütsel sessizlik içerisinde genel olarak kendimi değersiz hissederim. Ayrıca ortak hareket etmek gerektiğinde kimsenin işine karışmak istemem.” (K9)

“Öğretmen olarak örgütsel sessizlik içerisinde bir belirsizlik yaşayabilirim.” (K10)

“Tükenmişlik, değersizlik hissi, yorgunluk, yaptığı işten tat alamama, doyum sağlayamama.” (K12)

Örgütsel sessizliğin sonuçları teması altında; motivasyon düşüklüğü; özgüven zedelenmesi; adaptasyon sorunu; aidiyet duygusu kaybı; aynı ortamı paylaşan öğretmenlerin birbirlerinden uzaklaşması; çalışma veriminde azalma; iş yerinde huzursuzluk; okulun gelişmemesi; öğretmenlerin fikirlerini söylemekten kaçınmaları; örgütsel sessizliğin sonucunda okul idarecilerinin kendilerini kusursuz ve eleştirilemez görmesi; problemlerin büyümesi ve çözülemez hale gelmesi; samimi olmayan bir ortamın oluşması isimli 12 adet kod bulunduğu görülmektedir. Örgütsel sessizliğin sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; katılımcıların örgütsel sessizliğin yol açtığı sonuçlardan en fazla motivasyon düşüklüğü ile özgüven zedelenmesini vurguladıkları görülmektedir. Örgütsel sessizliğin sonuçları teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmen üzerinde... adaptasyon sorunu yaşama gibi sonuçlar doğurabilir.” (K1)

“Bu durum kişinin çalışma motivasyonunu zamanla düşürür. Kendine güven duygusunu azaltır...” (K2)

“Aynı ortamı paylaşan öğretmenler birbirinden uzaklaşabilir, ...okula bağlılık, iş tatmini ve motivasyonun azalması.” (K3)

“Motivasyon düşüklüğü, ...iş yerinde huzursuzluk” (K4)

“Ayrıca örgütsel sessizliğin sonucunda okul idarecileri de kendilerini kusursuz ve eleştirilemez görebilir.” (K5)

“Kendilerini rahat ifade edemedikleri için buldukları ortamda kendilerini rahat hissedemezler. Örgütsel sessizlikle düşünceler ifade edilmediğinden samimi bir ortam oluşmasına engel olur. Okulun gelişmesine yenilenmesine engel olan bir durumdur. Bu durum hem okul yapısına hem çalışanlarına zarar verir.” (K6)

“Örgütsel sessizlik sonucunda öğretmenler fikirlerini söylemekten kaçınırlar motivasyonları düşer, işimi yapayım bir an önce gideyim anlayışı yoğunluk kazanır.” (K7)

“Örgütsel sessizliğin sonucunda okul gelişemez. Problemler büyür ama çözülemez. Bu da okulun hem akademik hem de örgütsel yaşantısına yansır. Okul kendi potansiyelinin farkına varamaz ve kendini gerçekleştirmez.” (K8)

“Kendi düşüncelerini ifade edemeyen bir öğretmenin çalışma hayatında içsel motivasyonu düşük olur ve özgüven zedelenmesi yaşayabilir. Bu durum çalışma verimini azaltacağı gibi kurumuna olan aidiyet duygusunu da kaybetmesine neden olabilir.” (K11)

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikten Korunması İçin Atılabilecek Adımlar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Öğretmenler için örgütsel sessizlikten korunmak için ne gibi adımlar atılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikten Korunması İçin Atılabilecek Adımlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlar	Adaletli bir ortam sağlamak	2	K3,12
	Fikirlerini ve eleştirilerini saygı çerçevesinde ifade etmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmek ve desteklemek	2	K3,5
	Öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmek, görüşlerine başvurmak	2	K3,11
	Yönetimden farklı fikir ve görüşler açıklayan öğretmenin bundan dolayı zarar görmeyeceği güvencesinin olması	1	K4
	Fikirlerin samimiyetle ve açıkça ifade edildiği ortamlar oluşturulmak	1	K6
	Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programları düzenlenmek	1	K11
	Yönetici atamalarında liyakati esas almak	1	K7
	Yöneticilerin, kendilerini eleştirdiklerinde öğretmenleri ellerindeki yasal güçle tehdit etmemesi	1	K8
	Motivasyon artırıcı etkinlikleri daha sık yapmak	1	K7
	Zaman zaman anket yaparak ve önerilerini alarak öğretmenlerin kendilerini ifade etmesine fırsat vermek	1	K3
Öğretmenlerce atılabilecek adımlar	Öğretmenler bireysel haklarının ve güçlerinin farkında olmalı	1	K5
	Öğretmenler haklarını, yönetmelikleri ve görev tanımlarını iyi bilmeli	1	K7
	Öğretmenler haksızlık karşısında konuşan arkadaşlarını desteklemeli	1	K5
Müşterek adımlar	Yöneticiler, öğretmenler iletişime açık olmalı, olumlu ve etkili bir iletişim ortamı sağlanmalı	5	K1,2,4,8,9
	Farklı fikir, görüş ve önerilere saygı duyulmalı	3	K1,2,6

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sessizlikten korunması için atılabilecek adımlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlar (f=13), öğretmenlerce atılabilecek adımlar (f=3), müşterek adımlar (f=8) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlar teması altında; adaletli bir ortam sağlamak; fikirlerini ve eleştirilerini saygı çerçevesinde ifade etmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmek ve desteklemek; öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmek, görüşlerine başvurmak; yönetimden farklı fikir ve görüşler açıklayan öğretmenin bundan dolayı zarar görmeyeceği güvencesinin olması; fikirlerin samimiyetle ve açıkça ifade edildiği ortamlar oluşturulmak; öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programları düzenlenmek; yönetici atamalarında liyakati esas almak; yöneticilerin, kendilerini eleştirdiklerinde öğretmenleri ellerindeki yasal güçle tehdit etmemesi; motivasyon artırıcı etkinlikleri daha sık yapmak; zaman zaman anket yaparak ve önerilerini alarak öğretmenlerin kendilerini ifade etmesine fırsat vermek isimli 10 adet kod bulunduğu görülmektedir. Yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlara ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en çok yöneticilerin adaletli bir ortam sağlamaları, fikirlerini ve eleştirilerini saygı çerçevesinde ifade etmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmeleri ve desteklemeleri, öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmeleri ve görüşlerine başvurmaları gerektiği hususlarını vurguladıkları görülmektedir. Yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlar teması kapsamında katılımcılarınca dile getirilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Daha adaletli bir ortam sağlanarak fikirlerin ifade edilmesi konusunda öğretmenler cesaretlendirilir, sorunlarla ilgili konuşma ve açıkça fikirlerini dile getirmeleri desteklenerek kendilerini değerli hissetmeleri sağlanır, karar alma sürecine dahil edilebilir, öneriler değerlendirilerek uygulamalar ile güven ortamı oluşturulur. Zaman zaman anket, öneri alma taramaları ile öğretmenlerin kendini ifade etmesine fırsat verilmelidir.” (K3)

“...öğretmenin kendini ifade edebilecek ortamlarının yaratılması, öğretmeni koruyucu kararların alınması fikir ayrılıkları olsa da öğretmen zarar görmeyeceği güvencesinde olmalı.” (K4)

“Kurum içerisinde demokratik bir eleştiri kültürü oluşmasını sağlamak üzere idarecilere bu konuda önemli görevler düştüğünü düşünüyorum. Her öğretmen kendi düşüncelerini ve eleştirilerini saygı çerçevesi içerisinde üstlerine ifade edebilmeli” (K5)

“Fikirlerin açıkça samimiyetle ifade edildiği ortamlar yaratılmalı.” (K6)

“Yine özellikle yönetici atamalarında liyakat esasına dayanarak öğretmen mesleğini bilen onları anlayan adaletli yöneticiler tercih edilmelidir. Yöneticilerin motivasyon artırıcı etkinliklere daha sık yer vermesi bu etkinlikler esnasında öğretmenlerle sohbet edip fikirlerini alması onları daha değerli hissettirecektir.” (K7)

“...öğretmenler kendilerini eleştirdiklerinde onları elindeki yasal güçle tehdit etmemeli, aba altından sopa göstermemeli. Yapılan eleştirilerin yapıcı, okulun menfaatine olduğu bilinci ile hareket etmelidir.” (K8)

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde iletişim becerilerini geliştirecek daha verimli programlar geliştirilmelidir. Özellikle sene sonu ve sene başı kurul toplantılarında öğretmenlerin düşünce ve fikirlerinin dikkate alındığı kararlar alınabilir.” (K11)

“Yönetimin adaletli davranması öğretmenin kendini değerli hissetmesini sebep olur” (K12)

Öğretmenlerce atılabilecek adımlar teması altında; öğretmenler bireysel haklarının ve güçlerinin farkında olmalı; öğretmenler haklarını, yönetmelikleri ve görev tanımlarını iyi bilmeli; öğretmenler haksızlık karşısında konuşan arkadaşlarını desteklemeli isimli 3 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerce atılabilecek adımlar teması kapsamında katılımcılarca dile getirilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Ayrıca öğretmenler de bireysel haklarının ve güçlerinin farkında olmalı, haksızlık karşısında konuşan arkadaşlarını yermek yerine onu desteklemelidir.” (K5)

“Öncelikle öğretmenlerin kendi haklarını yönetmelikleri ve görev tanımlarını iyi bilmeleri gerekir.” (K7)

Müşterek adımlar yani hem yöneticiler ve üst makamlarca hem de öğretmenlerce atılabilecek adımlar teması altında ise; yöneticiler, öğretmenler iletişime açık olmalı, olumlu ve etkili bir iletişim ortamı sağlanmalı; farklı fikir, görüş ve önerilere saygı duyulmalı şeklinde 2 adet kod bulunduğu görülmektedir. Müşterek adımlar yani hem yöneticiler ve üst makamlarca hem de öğretmenlerce atılabilecek adımlar teması kapsamında katılımcılarca dile getirilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Olumlu iletişim ortamı sağlanmalı, Fikirlere saygı duyulmalı, farklı görüş ve öneriler dikkate alınmalı.” (K1)

“Öğretmenler örgütsel sessizlikten korunmak için başta olumlu ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeli. Çalıştıkları kurum ve ortamda birbirlerinin görüşlerine saygılı yeni fikirlere açık olmalı.” (K2)

“İletişim kanallarının açık olması ve öğretmenin kendini ifade edebilecek ortamlarının yaratılması.” (K4)

“Okul ortamlarında herkes özgürce kendini ifade edebilmeli.” (K6)

“Yöneticiler açık iletişimde olmalı. ...Örgüt kültürünü geliştirmek için kapıları öğretmenlere hep açık olmalıdır.” (K8)

“Öğretmen olarak idarecilerimle ve arkadaşlarımla etik kurallar çerçevesinde iletişim kurabilirsem örgütsel sessizliği önleyebiliriz.” (K9)

SONUÇ

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada aşağıda belirtilen bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlikle karşılaşma sebeplerine ilişkin görüşleri; sessizlik davranışına ilişkin bireysel faktörler, sessizlik davranışına ilişkin örgütsel faktörler, sessizlik davranışına ilişkin yönetsel faktörler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlikle karşılaşma sebepleri arasında bireysel faktörler ön sırada gelmektedir. Sessizlik davranışına sebep olan bireysel faktörler dile getirilme sıklığına göre sırasıyla; okul idaresi ile ilişkilerin bozulması kaygısı, yanlış anlaşılma endişesi, dışlanma korkusu, huzurun bozulması endişesi, ön planda görünmekten çekinme, sorumluluk almak istememe-işin kendi üstüne kalması, hakların bilinmemesi ve tecrübesizlik, iletişim kuramama kaygısı, kişinin fikir belirttiğinde bir etkisinin olmayacağını düşünmesi, kişinin kendini ifade etmek istememesi, fikir belirtmekte isteksiz olması, kişisel özellikler, korku ve itaat duygusunun yol açtığı çekingenlik, olumsuz durumun düzelmeyeceği ve değişmeyeceği inancı, özgüven eksikliği olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin sessizlik davranışına ilişkin bireysel faktörler kapsamındaki görüşleri incelendiğinde; okul idaresi ile ilişkilerin bozulması kaygısı, yanlış anlaşılma endişesi, dışlanma korkusu, huzurun bozulması endişesi, ön planda görünmekten çekinme gibi benzer korku ve kaygıların ilk sıraları işgal ettiği görülmektedir. Buna göre zayıf konumda bulunan öğretmenlerin, kaybeden taraf olacaklarını düşündüklerinden dolayı güçlü konumda bulunan ve yetki sahibi yönetimle karşı karşıya gelmek istemedikleri ve sessiz kalmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Sessizlik davranışına ilişkin örgütsel faktörler teması altında ise; adil olmayan ortam algısı; idarenin öğretmenleri bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda cesaretlendirmemesi; öğretmenlerin kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri bir ortam bulamaması görüşleri yer almaktadır. Sessizlik davranışına ilişkin yönetsel faktörler teması altında ise kurumca benimsenen yönetim biçimi, öğretmenlerin düşünce ve fikirlerini önemsenmediği antidemokratik ortam, öğretmenlerin yönetim, eğitim ve öğretim vs. konularda görüşlerinin alınmaması katılımcı görüşleri yer almıştır.

Ryan ve Osterich'e (1998) göre, çalışanlar cezalandırılma, izolasyon ve istismar gibi olumsuz sonuçlardan korktukları için sessiz kalmayı tercih etmektedir. Yarmacı (2018) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, çalışanların iş yerinde dışlanma duygularının örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde etkisi olduğu söylenmektedir (Yarmacı, 2018). Öğretmenlerin hiçbir şeyin değişmeyeceğine dair inançları da sessizliklerinde bir başka etken olarak gösterilmiştir. Ryan ve Osterich (1998) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, seslerini çıkarmanın çok az etkisi olacağına inandıkları için sessiz kaldıklarını söylemiştir (aktaran Morrison, 2014). "Ne söylersem söyleyeyim, sonuçta her şey aynı" tutumuyla öğretmenlik yapan herkes öğrenilmiş çaresizliğe teslim olur ve sessiz kalır. Bu araştırmada da eğitimcilerin uzmanlık eksiklikleri nedeniyle sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmüştür. Buna ek olarak, Bisel ve Arterburn (2012) öğretmenlerin uzmanlıklarından emin olmadıklarında konuşmaktan kaçınma eğiliminde olduklarını bulmuştur. Bir konu hakkında konuşmak için kendilerini yetersiz hissettiklerinde, öğretmenler sessiz kalmayı tercih etmektedir. Gökçe'nin 2013 yılında ortaokullarda yaptığı bir araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel sessizliğinin başlıca nedenleri; ilişkileri korumak, kendini savunmak, korku, ilgisizlik ve kabullenmedir. Sonuç olarak, eğitimciler yalnızca kişisel ilişkilerini korumak için örgütsel olarak sessiz bir şekilde davranmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri ve ortaya çıkardığı sonuçlara dair katılımcı görüşleri, örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri, örgütsel sessizliğin sonuçları olmak üzere iki tema altında toplanmış bulunmaktadır. Örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri teması altında; kendini ve mesleğini değersiz görme; işten zevk alamama; mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılma; adım atmak için birilerinin ön ayak olması beklentisinde artış; baskı hissi; belirsizlik yaşama; benimsemediği görüşleri kabullenmiş gibi görünmenin vermiş olduğu içsel rahatsızlık; fikrini söyleme ya da söylememe yönünde kararsız kalma; gruptan dışlanmışlık; haksızlıklara karşı kendini sessiz ve yalnız hissetme; kabul görme ihtiyacı ile iş arkadaşlarıyla aynı fikirde olmasa da çoğunluğa katılmak zorunda kalma; ortak hareket edilmesi gerektiğinde kimsenin işine karışmama; sorunlara ve insanlara duyarsızlaşma; tamamen kabullenici davranarak sessizliği tercih etme; yorgunluk etkileri katılımcılarca dile getirilmiştir. Örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; katılımcılar tarafından en çok dillendirilen görüşler; kendini ve mesleğini değersiz görme, işten zevk alamama, mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılma olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizliğin sonuçları teması kapsamında ise; motivasyon düşüklüğü; özgüven zedelenmesi; adaptasyon sorunu; aidiyet duygusu kaybı; aynı ortamı paylaşan öğretmenlerin birbirlerinden uzaklaşması; çalışma veriminde azalma; iş yerinde huzursuzluk; okulun gelişmemesi; öğretmenlerin fikirlerini söylemekten kaçınmaları; örgütsel sessizliğin sonucunda okul idarecilerinin kendilerini kusursuz ve eleştirilemez görmesi; problemlerin büyümesi ve çözülemez hale gelmesi; samimi olmayan bir ortamın oluşması görüşleri sıralanmıştır. Örgütsel sessizliğin sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; katılımcıların örgütsel sessizliğin yol açtığı sonuçlardan en fazla motivasyon düşüklüğü ile özgüven zedelenmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Örgütsel sessizliğin insanlar ve örgütler üzerindeki zararlı etkileri üzerine çalışmalar yapılmıştır (Alqarni, 2020; Kahveci ve Demirtaş, 2013; Morrison ve Milliken, 2003). Bir kurumun hataları tespit etme ve ele alma yeteneği, sessizlikten olumsuz etkilenir ve bu da kurumun performansını düşürür (Vakola ve Bourades, 2005). Çalışanları fikirlerini, endişelerini, şikayetlerini ve mevcut işyeri zorluklarını paylaşmaya teşvik etmek için yöneticiler iyi ve açık bir çalışma ortamını teşvik etmelidir (Alqarni, 2020). Fard ve Karimi'nin 2015 yılında yaptığı çalışmaya göre, öğrenciler eğitimcilerin sessiz ilişkilerinden daha fazla etkilenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sessizlikten korunması için atılabilecek adımlara ilişkin katılımcı görüşlerinin; yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlar, öğretmenlerce atılabilecek adımlar, müşterek adımlar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlar kapsamında katılımcılarınca; adaletli bir ortam sağlamak; fikirlerini ve eleştirilerini saygı çerçevesinde ifade etmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmek ve desteklemek; öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmek, görüşlerine başvurmak; yönetimden farklı fikir ve görüşler açıklayan öğretmenlere bundan dolayı zarar görmeyeceği güvencesi vermek; fikirlerin samimiyetle ve açıkça ifade edildiği ortamlar oluşturmak; öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programları düzenlemek; yönetici atamalarında liyakati esas almak; motivasyon artırıcı etkinlikleri daha sık yapmak; zaman zaman anket yaparak ve önerilerini alarak öğretmenlerin kendilerini ifade etmesine fırsat vermek önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca katılımcılar yöneticilerin, kendilerini eleştiren öğretmenleri ellerindeki yasal güçle tehdit etmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler ve üst makamlarca atılabilecek adımlara ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; katılımcıların en çok yöneticilerin adaletli bir ortam sağlamaları, fikirlerini ve eleştirilerini saygı çerçevesinde ifade etmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmeleri ve desteklemeleri, öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmeleri ve görüşlerine başvurmaları gerektiği hususlarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerce atılabilecek adımlar teması altında ise katılımcılar; öğretmenlerin bireysel haklarının ve güçlerinin farkında olması, öğretmenlerin haklarını, yönetmelikleri ve görev tanımlarını iyi bilmesi, öğretmenlerin haksızlık karşısında konuşan arkadaşlarını desteklemesi gerektiği görüşlerini dile getirmişlerdir. Müşterek adımlar yani hem yöneticiler ve üst makamlarca hem de öğretmenlerce atılabilecek adımlar teması altında ise; yöneticiler ve öğretmenlerin iletişime açık olması, olumlu ve etkili bir iletişim ortamı sağlanması; farklı fikir, görüş ve önerilere saygı duyulması görüşlerine yer verilmiştir. Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından yapılan

araştırmaya göre, yasaların yetersizliği nedeniyle öğretmenler hizmet içi eğitimi tercih etmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yasaları bilmemesi sessiz kalmalarına neden olmakta, bu bilgisizliğin üstesinden gelme ihtiyacı ise katılımcıların bu faaliyetlere katılma isteğini körüklemektedir. Korku, öğretmenlerin sessiz kalmasının ana nedenlerinden biridir ve verdikleri cevaplarda da bu durum açıkça görülmektedir.

Öneriler:

- ✓ Adaletli bir ortam sağlamak için tüm öğretmenlere eşit davranılmalı ve haklarını korumak için gerekli adımlar atılmalıdır.
- ✓ Öğretmenleri cesaretlendirmek ve desteklemek amacıyla fikirlerini ve eleştirilerini saygı çerçevesinde ifade etmelerini teşvik edici bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmeleri ve görüşlerinin değerlendirilmesi için düzenli olarak geri bildirim alınmalıdır.
- ✓ Farklı fikir ve görüşleri açıkça ifade eden öğretmenlere zarar görmeyecekleri güvencesi verilmelidir.
- ✓ İletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- ✓ Yönetici atamalarında liyakat esas alınmalı ve objektif değerlendirmeler yapılmalıdır.
- ✓ Motivasyon artırıcı etkinliklere düzenli olarak yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek için anketler düzenlenmeli ve önerileri dikkate alınmalıdır.
- ✓ Yöneticilerin eleştiren öğretmenleri tehdit etmek yerine açık ve yapıcı bir şekilde iletişim kurmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenler, bireysel haklarının ve güçlerinin farkında olmalı ve kendilerini bu konuda bilgilendirmelidir.
- ✓ Yönetmelikleri ve görev tanımlarını iyi bilmeli ve haklarını savunmak için gerektiğinde kullanılmalıdır.
- ✓ Haksızlık karşısında konuşan arkadaşlarını desteklemeli ve dayanışma içinde olmalıdır.
- ✓ Farklı fikir, görüş ve önerilere saygı duymalı ve açık iletişimi teşvik etmelidir.
- ✓ İletişime açık olmalı ve olumlu bir iletişim ortamı sağlamak için çaba sarf etmelidir.
- ✓ Mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim ve seminerlere katılmalıdır.
- ✓ İşbirliği ve ortak hareket etme konusunda aktif rol almalıdır.

KAYNAKÇA

- Alqarni, S.A.Y. (2020). How School Climate Predicts Teachers' Organizational Silence. *International Journal Of Educational Administration And Policy Studies*, 12(1), 12-27.
- Altınlı, O. (2022). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri ve Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Azımı, M. (2021). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Sessizlik Tutumları Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi: Erzurum İli Örneği. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum
- Bağ, D. (2015). Akademik Personelin Örgütsel Sessizliği: Sessizlik Alanları, Nedenleri, Sonuçları. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla
- Bisel, R. S., & Arterburn, E. N. (2012). Making sense of organizational members' silence: A sensemaking-resource model. *Communication Research Reports*, 29(3), 217-226.
- Bozgöz, İ. (2020). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Konumsal Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul
- Canbaz, S. (2022). İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Ceviz, T. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme İle Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Çakır, Ö., Tanğ, Y., & Güla, E. (2021). Demografik Değişkenler Bağlamında Çalışanların Örgütsel Sessizlik Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 21(2), 271-296.

- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Fard, P. G., Karimi, F. (2015). The Relationship Between Organizational Trust And Organizational Silence With Job Satisfaction And Organizational Commitment Of The Employees Of University. *International Education Studies*, 8(11), 219-227
- Girgin, S. (2020). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi. İstanbul.
- Gökçe, N. (2013). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri (Maltepe İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182
- Kümbetoğlu, B. (2019). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma (6. Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Morrison, E. W. (2014). Employee Voice And Silence. *Annual Review Of Organizational Psychology And Organizational Behavior* 1, 173-197.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier To Change And Development In A Pluralistic. *The Academy Of Management Review*, 25 (4) 706-725.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II. Cilt (Çev: Sedef Özge), (7. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Ryan, K. D., & Oestreich, D. K. (1998). *Driving Fear Out Of The Workplace: Creating The High Trust, High Performance Organization* (2nd Ed.). San Francisco: Josseybass
- Sevgin, A. (2015). Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması: Eyüp İlçe Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Uzman, Z. (2019). İlkokul Yöneticilerinin Algılanan İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul
- Yarmacı, N. (2018). İşgörenlerin Örgütsel Dışlanma Algılarının Örgütsel Sessizlik ve Olumsuz Durumları Bildirme Eğilimlerine Etkisi: Otel İşletmeleri Örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yetim Dayı, M. (2018). The Relationship Between Organizational Silence And Organizational Commitment: A Study. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin
- Yüksel, A. (2014). Liselerde Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi. Uşak.

Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Research on Teachers' Problems with Parents

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar üzerine nitel bir araştırma yapmaktır. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada sistematik olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu örnekleme yönteminin çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile çalışmanın örnekleme belirlenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak araştırmacı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuştur. Veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunlar iki tema altında incelenmiştir: iletişim ve destek sorunları ile olumsuz tutum ve davranış sorunları. İletişim ve destek sorunlarına öğretmenler, iletişimsizlik, velilerin öğretmene destek olmaması, sorumluluk almama ve bilgi düzeyi düşüklüğü gibi konularda karşılaştıklarını belirtmiştir. Olumsuz tutum ve davranış sorunlarına ise velilerin eğitim sürecini ciddiye almamaları, şikayetlerin tehdit unsuru olarak kullanılması ve öğretmene müdahale gibi durumlar öne çıkmıştır. Velilerin eğitim sürecindeki rolüyle ilgili olarak, öğretmen-veli iş birliği ve veli desteği konuları ele alınmıştır. Öğretmenler, velilerin iş birliğine önem vermesi, çocukların gereksinimlerine dikkat etmeleri ve eğitim sürecine aktif katılım göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma sonucunda, okul-veli iş birliğini geliştirmek için etkinlik düzenlenmesi, iletişimi iyileştirme ve yasal düzenlemelerin önerildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İlkokul, Veli, Sorun.







ABSTRACT

The aim of this study is to conduct a qualitative research on the problems teachers experience with parents. Qualitative method was used in this study which aims to examine the problems teachers experience with parents. The research was designed as a case study from qualitative research methods and techniques. The study group of the research consists of 21 classroom teachers. Purposive sampling method, one of the non-systematic sampling methods, was used in this study and the sample of the study was determined by maximum variation sampling, one of the types of this sampling method. As a data collection method, the researcher created a semi-structured interview form. The data were analyzed using content analysis approach. In the study, the problems experienced by teachers with parents were examined under two themes: communication and support problems and negative attitude and behavior problems. Communication and support problems were reported by teachers as miscommunication, parents' lack of support for teachers, lack of responsibility and low level of knowledge. Negative attitudes and behavioral problems included parents not taking the educational process seriously, using complaints as a threat and interfering with teachers. Regarding the role of parents in the educational process, teacher-parent cooperation and parental support were discussed. Teachers emphasized that parents should attach importance to cooperation, pay attention to children's needs and actively participate in the educational process. As a result of the research, it was determined that organizing activities, improving communication and legal regulations were recommended to improve school-parent cooperation.

Keywords: Teacher, Primary School, Parent, Problem

GİRİŞ

Bir kişinin geleceği üzerinde en fazla etkiye sahip olan kurum hiç şüphesiz okuludur. Bu nedenle, okul kurulmalı ve ilgili herkes eğitim sürecine katılmalıdır. Okulun hedeflerine ulaşması ve öğrenci davranışlarındaki iyileşme, sürecin her aşamasında ve okul faaliyetleri sırasında okul-aile işbirliğinin uygulanmasıyla garanti altına alınacaktır. Bir çocuğun geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmek için, özellikle ilkököl düzeyinde olumlu bağlantı ve ekip çalışmasını teşvik etmek çok önemlidir (Gökçe, 2000). Eğitim dinamik bir süreç olduğundan, okul çocuklara gerekli davranışları tek başına öğretmez. Kazanılan alışkanlıkların oluşumunda ailenin önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda, hızla değişen çevre koşulları ve toplumsal dinamizm, her düzey ve kademedeki eğitime verilen değeri ve ailenin çocuğun başarısına yardımcı olabileceğine ve okuldaki etkinlikleri tamamlayabileceğine olan inancı

Akın Albayrak¹ 
Afiyet Çakır² 
Elçim Çebinoğlu³ 
Mehmet Çebinoğlu⁴ 
Nazlı Kömürçü⁵ 
Nevzer Bahar Çakmak⁶ 

How to Cite This Article

Albayrak, A., Çakır, A., Çebinoğlu, E., Kömürçü, N & Çakmak, N. B. (2023). "Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:2972-2982. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70726>

Arrival: 19 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹⁻²⁻³⁻⁴⁻⁵⁻⁶ Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

artırmaktadır (Aslanargun, 2007). Başarılı okulların özelliklerinden biri de aile ve okul arasındaki işbirliğidir (Balcı, 2011). Mükemmel bir eğitim için güçlü bir öğretmen-veli ortaklığı gereklidir ve bu ortaklığın başarılı olabilmesi için her iki tarafın da birbirlerinin bakış açılarına açık olması ve çocukların değerini daha fazla takdir etmesi gerekir. Ebeveynlerin çocukların ilk eğitimcileri olduğu inancından hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemelerini ve katkıda bulunmalarını sağlamak için sistematik ve kurumsallaşmış eğitim sunan okul ile evdeki eğitimi bütünleştiren bir strateji kullanılmalıdır (Şahin & Ünver, 2005). Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler, okulla ne kadar iyi işbirliği yaptıkları konusunda çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin okuldaki başarısı da bu bağın iyi bir şekilde tezahür etmesinden fayda sağlayacaktır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen unsurları inceleyen çalışmalar, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Altuntaş vd., 2020; Balkar, 2009; Christenson, 2004; Epstein, 1995; Gürsakal, 2012; Jeynes, 2007; Karaarslan, 2010; Sabancı, 2009; Şenaras ve Çetin, 2018). Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı öğrenci performansını artırır ve çocukların yıkıcı davranışlarını azaltır. Ebeveynlerin okul ve öğretmenlerle işbirliği yapması, ailenin eğitim geçmişi, çocuğun koşulları, tutumları ve beklentileri, kültürel bağlam, ebeveynlerin zaman kısıtlamaları ve diğer taahhütleri, bilgi eksiklikleri ve okul ortamından etkilenir (Patrikakou, 2008). Ebeveyn-öğretmen ve ebeveyn-okul iletişim tutumları, yıkıcı öğrenci davranışlarından kaçınma ile olumlu yönde ilişkilidir (çayak ve Ergi, 2015). Okul atmosferi, paydaşlar arasındaki karşılıklı güvenden, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişim düzeyinden ve paydaşların eğitim süreçlerine katılımından büyük ölçüde etkilenmektedir (Altuntaş vd., 2020). Velilerin çocuklarının gelişimine dahil olurken öğretmenlere ve okul işleyişine müdahale etmekten kaçınmaları ve kurumla iş birliği yapmaları, diğer bir deyişle veli-okul iş birliği, öğrenci başarısını artıracak ve öğrenciler arasındaki davranış sorunlarını önemli ölçüde azaltacaktır. Veliler, sınıf içinde öğretmene karşı saygı sınırlarını aşan müdahaleci ve yargılayıcı tutumlarının aksine, hem öğretmene hem de çocuğa karşı bilinçli, duyarlı ve olumlu yaklaşımlar sergileyerek, okulda alınan eğitim ve öğretimi destekleyici ve pekiştirici tutumlar benimseyerek bunu başarabilirler (Babaoğlu vd., 2018). Şenaras ve Çetin'e (2018) göre, veli-öğretmen iletişimi için net sınırlar belirlemek kritik öneme sahiptir çünkü bu sınırlar aşılsa, aile katılımı ebeveyn baskısına dönüşebilir. Ertem ve Gökalp (2020), kaynak kısıtlamaları (zaman, para ve enerji), olumsuz okul deneyimleri, kültürel farklılıklar ve okula yönelik ebeveyn tutumları gibi bazı zorluklar olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler arasında başarılı bir iş birliği ve iletişim kurmak için aralarında güven inşa etmek kritik önem taşımaktadır. Bu noktada, ebeveynler birbirleriyle iletişim kurmaya ve çocukları hakkında, özellikle de öğretmenlerden bilgi almaya teşvik edilmelidir, çünkü bu çocuğun öğrenme düzeyine yardımcı olacaktır (Aral, Kandır, ve Yaşar, 2000; Eroğlu ve Demiray, 2008).

Her şeyden önce, bu konuda yapılacak çalışmalar, ebeveynler ve öğretmenler arasında daha iyi bir iletişim ve daha yakın bir işbirliği kurulmasını kolaylaştırabilir. Bu konudaki araştırmalar, öğretmenlerin ve ebeveynlerin birbirleri hakkında nasıl düşündüklerini ve birbirlerini nasıl algıladıklarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Ebeveynler okuldaki eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılabilir ve bunun sonucunda öğretmenler ebeveynlerle daha etkili bir iletişim geliştirebilir. Bu da çocukların akademik performansını artırabilir. İkinci olarak, bu tür araştırmalar eğitim politikasında karar alıcılar ve okul yöneticileri için çok önemlidir. Bu araştırmalar, sistemdeki olası sorunları ve kusurları ortaya çıkararak okulların ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, bu araştırmalar eğitim kurumlarının standartlarını yükseltmeyi amaçlayan plan ve politikaların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Üçüncü olarak, bu araştırmalar öğrenci başarısını artırmada daha güçlü veli-öğretmen-okul işbirliğinin önemini vurgulayabilir. Bu araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının artırılmasına nasıl daha etkili bir şekilde katkıda bulunabileceklerini anlamalarına yardımcı olabilir. Bu da öğrencilerin akademik performansını artırabilir. Sonuç olarak, ilkökul öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin araştırmalar çok önemlidir. Bu çalışmalar, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve işbirliğini geliştirebilir, eğitim uygulamalarını ve politikalarını şekillendirmeye yardımcı olabilir ve çocukların akademik performansını artırabilir.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, hızla değişen dünyanın eğitim kurumlarını da bu anlayışa göre şekillendirmesiyle popülerlik kazanıyor. Öğrenci merkezli eğitim modeli sayesinde öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkiler artık eskisinden çok daha önemli. Ancak öğretmen-veli ilişkileri de zaman içinde toplumun hızlı gelişim ve değişiminden etkilenmiştir. Öğretmenler ve veliler arasında eskiden güven ve saygıya dayalı olan ilişkiler, eleştirel ve sorgulamaya açık hale gelmiştir. Bu güncellemeyle ilgili bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğretmen-veli ilişkileri genellikle ilkökullarda daha yoğun olduğundan, bu araştırma buradaki sorunları saptamaya çalışacaktır. Öğretmenlerin velilerle etkileşimlerinde karşılaştıkları sorunları vurgulayarak, bu çalışmanın okul-veli işbirliğini geliştirmeye yardımcı olması beklenmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarına göre, çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin velilerle etkileşimlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranacaktır:

- ✓ Öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunlar nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin velilerin eğitim sürecindeki rolü hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin okul-veli iş birliğini geliştirmek için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Nitel Araştırma; sosyal gerçekliğin ve insanların davranışlarının arkasındaki nedenlerin anlaşılmasına çalışıldığı ve görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır. Bu araştırmalar belirli bir olay ve durumla ilgili gerçekleştirilmektedir. Araştırmacı, katılımcı bir gözlemci olarak ortama girer; kim, neden, nasıl gibi sorulara cevap bulmaya, olguların ve insan davranışlarının arkasında saklı nedenleri keşfetmeye çalışır. Bu araştırma yönteminde sonuçla değil daha çok süreçle ilgilenilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada sistematik olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu örnekleme yönteminin çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile çalışmanın örnekleme belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; olası olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların belirlenerek derinlemesine araştırılmasına imkan sağlar. Belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde genellikle bu yöntem tercih edilir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında toplum ve doğa olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkiyi keşfetmeye, açıklamaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinin çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme, yapılacak olan araştırmanın evreninde incelenmiş tüm problemler ile ilgili düşünüldüğünde; kendi arasında benzeşme özelliği gösteren farklı durumların belirlenmesi ile araştırmanın bu ve benzeri durumlar üzerinde yapılmasıdır. Bu örnekleme yönteminde asıl amaç, yapılacak olan araştırmanın amacı ile tutarlılık gösteren farklı durumların arasındaki benzer veya aykırı yönlerin, ortaya çıkarılmasıyla problemlerin daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya pek çok katkısı bulunmaktadır. Konuya ilişkin sorular öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcı ile yapılan görüşmenin akışına göre soru formatında olmayan sorularda sonrasında eklenebilir, katılımcıya sorulabilir. Böylelikle konuya ilişkin soru çeşitliliğinin olması konu hakkında daha çok bilgi edinilmesine yarar sağlayacaktır (Neuman, 2006). Bu görüşme tekniği ile araştırmanın asıl amacından sapmayacak bir şekilde araştırmada yer alan katılımcıların sağlığını sosyal belirleyicilerine yönelik olarak tutum ve deneyimini detaylı bir biçimde ele almak hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin pek çok olumlu yanı bulunmaktadır. Hem görüşmecinin hem de katılımcının karşılıklı olarak inşa ettiği bir süreçtir. Bu süreç içerisinde hem katılımcı hem de görüşmeci aktiftir bir konumdadır. Böylelikle karşılıklı bir süreç içerisinde gerçekleşir (Kümbetoğlu, 2019).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci katılımcıların uygunluk durumlarına göre yüz yüze veya çevrimiçi şeklinde yapılmıştır. Görüşmeye dahil olan katılımcıların tamamından ses kaydını kabul etmemesi üzerine düşüncelerini yazıya aktarmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin süresi katılımcıdan katılımcıya değişiklik göstermiş olup 15 dakika ile 50 dakika arasında değişmiştir. Çalışma için ilk olarak 15 kişiyle görüşülmüştür. Fakat çeşitliliğin daha fazla olması açısından 6 kişi ile daha görüşme yapılmış ve toplamda 21 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Bunun sonucunda ise analiz edilen verilerden uygun tema ve kategoriler oluşturulmuş uygun kodlamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, nitel bir araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasıdır. Bir özelliğin aynı araçla birden fazla ölçüldüğünde ölçme sonuçlarının birbirinden dikkate alınacak ölçüde farklılık göstermemesi, ölçme sonuçlarının güvenirliliğini gösterir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları eğitim yönetimi alanında uzman öğretim elemanlarına gönderilerek onların da inceleme yapmaları rica edilmiş, uzmanlardan alınan dönütlere göre formlarda gerekli düzenlemelere gidilmiştir. Öğretmen ve veliler ile gerçekleştirilen görüşmelerde, her görüşmede katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan cevaplara dair ortak kodlardaki tutarlılık, veli ve öğretmenlere ayrı olmak üzere iki grup içinde de sorulan soruların özelliklerinin aynı olması ve katılımcılardan benzer yanıtların alınması çalışmanın güvenirliliğini göstermektedir. Çalışmada güvenirliliği artırmak için katılımcıların sorulan sorular ile ilgili düşünceleri doğrudan alıntılama yapılarak araştırmaya eklenmiştir. Ayrıca güvenirliliği artırmak için yapılan başka bir çalışma ise katılımcılar ile yapılan görüşmeler 2 hafta ara ile 3 kez kodlanıp sonuçların kararlılığı değerlendirilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1'de araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılar yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Branşı	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	28	5	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	40	16	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	23	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	22	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	54	31	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	38	15	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	53	30	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	19	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	15	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	23	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	25	1	Lisans
K12	Kadın	Sınıf Öğretmeni	50	27	Lisans
K13	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	25	Lisans
K14	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	18	Lisans
K15	Kadın	Sınıf Öğretmeni	55	33	Lisans
K16	Erkek	Sınıf Öğretmeni	56	33	Lisans
K17	Erkek	Sınıf Öğretmeni	33	10	Yüksek Lisans
K18	Erkek	Sınıf Öğretmeni	53	28	Lisans
K19	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	19	Yüksek Lisans
K20	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	22	Yüksek Lisans
K21	Kadın	Sınıf Öğretmeni	39	17	Yüksek Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 15 kadın 6 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Katılımcıların tamamı sınıf öğretmenidir. Yaşları bakımından katılımcıların 25-56 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 1 yıl, en fazla 33 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 8'i yüksek lisans, 13'ü ise lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar üzerine yapılan araştırmada, katılımcı öğretmenlere görüşlerinin tespit edilmesine yönelik olarak üç soru yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorular:

- ✓ Velilerle yaşadığımız sorunlar nelerdir?
- ✓ Velilerin eğitim sürecindeki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
- ✓ Okul-veli iş birliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

Velilerle Yaşanan Sorunlar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen "Velilerle yaşadığınız sorunlar nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Okullarda Velilerle Yaşanan Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
İletişim ve destek sorunları	İletişimsizlik	4	K1,4,11,21
	Öğrencilerin kuraldışı hareketlerinin kabullenilmeyerek öğretmene destek olunmaması	4	K6,8,15,16
	Sorumluluk almama	3	K3,11,17
	Bilgilendirme toplantı ve seminerlerine katılmama	2	K8,18
	Bilgi düzeyi düşüklüğü	1	K7
	Duyuruları dikkate almama	1	K13
	Öğrencilerin evde derse hazırlık yapmamaları	1	K13
	Önyargılı yaklaşım	1	K9
	Sürekli iletişim talebinde bulunma	1	K8
Olumsuz tutum ve davranış sorunları	TOPLAM	18	
	Eğitim sürecinin ciddiye alınmaması	3	K4,18,20
	Gereksiz şikâyetle bulunma	3	K8,10,18
	Öğretmenin işine müdahale	3	K2,12,21
	Saygı ve nezaket dışı davranışlar	3	K1,6,8
	Çocukları hayalindeki kalıba sokmaya çalışma	2	K14,19
	Aşırı korumacı yaklaşım	1	K21
	Çocuğa kötü örnek olma	1	K6

	Hoşgörüsüzlük	1	K1
	Kişisel ayrıcalık talebi	1	K21
	Öğretmeni çocuğun bakıcısı olarak görme	1	K6
	Öğretmenin açığını arama	1	K5
	Psikoloğa yönlendirilen öğrenciler için uzman desteği almaktan çekinme	1	K8
	Şiddete meyletme	1	K18
	TOPLAM	22	

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunların iletişim ve destek sorunları (f=18), olumsuz tutum ve davranış sorunları (f=22) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları iletişim ve destek sorunları teması altında; iletişimsizlik, öğrencilerin kuraldışı hareketlerinin kabullenilmeyerek öğretmene destek olunmaması, sorumluluk almama, bilgilendirme toplantı ve seminerlerine katılmama, bilgi düzeyi düşüklüğü, duyuruları dikkate almama, öğrencilerin evde derse hazırlık yapmamaları, önyargılı yaklaşım, sürekli iletişim talebinde bulunma olmak üzere 10 adet kod belirlenmiştir. İletişim ve destek sorunları teması kapsamında ifade edilen sorunlara ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır;

“Öğrencinin sorumluluğunu tam olarak alamamaları.” (K3)

“İletişim kurma ve eğitime gerekli önemin verilmeyişi.” (4)

“Her türlü fedakârlık yapıyoruz ama onlardan en ufak bir destek beklediğimizde çok görüyorlar.” (6)

“Ailelerin bilgi düzeylerinin düşük olması.” (7)

“En son yaşadığımız pandemi sebebiyle de öğretmenlerin telefonlarının velilerde bulunması sebebiyle günün her saati velilerin öğretmene soru sorma, öğrencinin durumunu sorma, ödev sorma, öğrencinin yaşadığı sorunlar hakkında vb. konuşmalar ve yazışmalar yapmaları mesai saatleri içinde ve dışında öğretmenlerin sürekli bu sorunlarla karşılaşmaları, okulda rehberlik servisinin ya da dışarıdan getirilen uzmanlarla yapılan bilgilendirme toplantı ve seminerlerine velilerin katılım sağlamaması, ...Eğitim öğretim sürecinde öğrenci ile ilgili problemlerde veli desteği çok önemli olmasına rağmen velinin öğrencinin davranışlarını inkar etmesi ve öğretmenle ve rehber öğretmenle ortak hareket etmekten kaçınması sebebiyle davranış değişikliğinin gerçekleşmemesi.” (8)

“Genelde öğretmenlere karşı önyargılı yaklaşım sorunları.” (9)

“Sorumluluk almamaları, çocukla iletişim sağlamamaları.” (11)

“Yapılan duyurulara dikkat etmemeleri, öğrencilerin evdeki hazırlıklarının eksik olması.” (13)

“Öğrencilerin kuraldışı hareketlerini velinin kabullenmesi.” (15)

“Öğrencilerin davranış bozuklukları, kurallara uymama durumlarını paylaştığımızda durumu kabul etmemeleri.” (16)

“Veliler sorumluluklarının farkında değiller. Öğretmenleri kendilerine rakip görüyorlar.” (17)

“Toplantılara katılım az.” (18)

“...iletişim sorunları.” (21)

Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları olumsuz tutum ve davranış sorunları teması altında; eğitim sürecinin ciddiye alınmaması, gereksiz şikâyetle bulunma, öğretmenin işine müdahale, saygı ve nezaket dışı davranışlar, çocukları hayalindeki kalıba sokmaya çalışma, aşırı korumacı yaklaşım, çocuğa kötü örnek olma, hoşgörüsüzlük, kişisel ayrıcalık talebi, öğretmeni çocuğun bakıcısı olarak görme, öğretmenin açığını arama, psikoloğa yönlendirilen öğrenciler için uzman desteği almaktan çekinme, şiddete meyletme olmak üzere 13 adet kod belirlenmiştir. Olumsuz tutum ve davranış sorunları teması kapsamında ifade edilen sorunlara ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıya çıkartılmıştır;

“Saygı, hoşgörü.” (K1)

“Bizim işimize karışmaları.” (K2)

“Eğitime gerekli önemin verilmeyişi.” (K4)

“Öğretmenin açığını arayıp, şikâyet etme haklarını kullanmak için fırsat kollayan bir zihniyete sahipler.” (K5)

Bizi çocuklarının öğretmeni değil, bakıcısı olarak görüyorlar. Saygısızlık yapanlar oluyor. ...Aile hayatlarında sorumluluk verip kuralları öğretmiyorlar ve kendileri kötü örnek oluyorlar.” (K6)

“Velilerin, öğretmene ve okul idaresine karşı nezaketsiz ve saygısızca davranmaları, Velilerin öğretmene ve okul idaresine karşı CİMER şikayet hattını tehdit amacıyla kullanmaları ve sorunu muhatabıyla çözmek yerine CİMER’e şikayet ederek çözmeye çalışmaları, Eğitim öğretim sürecinde hem akademik hem de psikolojik problem yaşayan öğrencilerle ilgili veli görüşmeleriyle psikoloğa yönlendirme yapılan öğrencileri velilerinin kaynaştırma raporu almak istemedikleri için uzman desteği almaktan çekinmeleri...” (K8)

“Şikâyet” (K10)

“Öğretmen üzerinde hakimiyet kurma isteği.” (K12)

“Çocuklarını olduğu gibi kabul etmek yerine hayalindeki kalıba sokmaya çalışıyorlar.” (K14)

“Eğitim sürecine katılım az. Gereksiz şikayetler ve şiddete meyilliler.” (K18)

“Eğitim öğretimin süreç kısmıyla değil de sadece sonuç odaklı olmaları.” (K20)

“Eğitim öğretim yöntemlerine müdahale etmeleri, kişisel ayrıcalıklar talep etmeleri, ...sosyo kültürel farklılıkların yarattığı uyumsuzluklar, çocuğuna karşı fazla korumacı yaklaşım.” (K21)

Velilerin Eğitim Sürecindeki Rolü

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Velilerin eğitim sürecindeki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Velilerin Eğitim Sürecindeki Rolü Hakkında Katılımcı Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	F	Katılımcı
Öğretmen-Veli İş Birliği ve Veli Desteği	Öğretmen-veli iş birliği öğrencinin başarısı için gerekli	4	K6,8,11,13
	Destekleyici anlayışlı işbirlikçi olmalılar	3	K5,20,21
	Çocuklarının duygusal ve eğitimsel gereksinimlerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeleri	1	K7
	Okul ve öğretmenin güven vermesine bağlı olarak veliler her konuda destek olur	1	K8
	Öğrencinin derslerini yakından takip etmelidir	1	K4
	Veliler öğrencilerin eğitimine yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşmalı	1	K9
	Yapılan etkinliklerde daha aktif rol almalılar	1	K4
Velilerin Konumu ve Sınırları	Doğru ve etkili iletişim kurma	2	K14,19
	Sürecin en önemli aktörlerinden biri	2	K3,16
	Veliler öğretmenlerin işine müdahale etmemeli	2	K10,12
	Eğitim sürecinde yer almaları gerekli ancak öğretmen izin verdiği kadar	1	K1,15
	Öğretmene köstek pozisyonunda olmamalılar	1	K5
	Eğitilmiş ailenin çocuğu eğitilmiş olur	1	K18

Tablo 3 incelendiğinde; velilerin eğitim sürecindeki rolü hakkındaki katılımcı görüşlerinin öğretmen-veli iş birliği ve veli desteği, velilerin konumu ve sınırları olmak üzere iki tema altında kümelendiği görülmektedir.

Öğretmen-veli iş birliği ve veli desteği teması altında; öğretmen-veli iş birliği öğrencinin başarısı için gerekli, destekleyici anlayışlı işbirlikçi olmalılar, çocuklarının duygusal ve eğitimsel gereksinimlerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeleri, okul ve öğretmenin güven vermesine bağlı olarak veliler her konuda destek olur, öğrencinin derslerini yakından takip etmelidir, veliler öğrencilerin eğitimine yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşmalı, yapılan etkinliklerde daha aktif rol almalılar isimli 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmen-veli iş birliği ve veli desteği teması kapsamında katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğrencinin derslerini yakından takip etmesi ve yapılan etkinliklerde daha aktif rol alması.” (K4)

“Çoğunlukla; çocuklarına destek konusunda yetersizler ve öğretmene köstek pozisyonundalar.” (K5)

“Öğretmen-veli iş birliği çok önemli ve öğrenci başarısı için en büyük etkenlerden biri.” (K6)

“Çocuğunun duygusal gereksinimleri ve eğitimsel gereksinimlerine ilişkin sorumlulukları yerine getirmek.” (K7)

“Eğitim öğretimde sürecinde velilerin okula karşı tutumlarının öğrencinin başarısını doğrudan etkilemekte olmasına karşın bazı velilerin okulla birlikte hareket etmekten kaçınması sorun teşkil etmektedir. Güven. Okula ve öğretmene güven duyan velilerin okul için her şeyde destek olmaktan çekinmedikleri gözlenmektedir. Bu konunun önemini tüm okul paydaşlarının farkında olarak davranmaları gerekmektedir.” (K8)

“Velilerin öğrencilerin eğitimine yönelik yapıcı çözüm odaklı yaklaşımları olması gerekmektedir. Velinin yardımı olmadan istenilen hedefe ulaşmak mümkün değildir.” (K9)

“Öğretmen veli iş birliği olmalı, ön öğrenme ve öğrenme sonrası gelişimi desteklemeli.” (K11)

“Mutlaka iş birliğine girmeleri gerekiyor. Evde ve okuldaki ortak tutum öğrencinin davranışlarını etkiliyor.” (K13)

“Destekleyici anlayışlı işbirlikçi olmalı.” (K20)

“Çözüm arayışı içindeyken işbirlikçi olmamaları, sorumluluk bilincini çocuğuna aşılayamama, tepkisel tutumların ölçüsünü ayarlayamama.” (K21)

Velilerin konumu ve sınırları teması altında; doğru ve etkili iletişim kurma, sürecin en önemli aktörlerinden biri, veliler öğretmenlerin işine müdahale etmemeli, eğitim sürecinde yer almaları gerekli ancak öğretmen izin verdiği kadar, öğretmene köstek pozisyonunda olmamalıdır, eğitilmiş ailenin çocuğu eğitilmiş olur isimli 6 adet kod bulunduğu görülmektedir. Velilerin konumu ve sınırları teması kapsamında katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Eğitimde yeteri kadar olmalı.” (K1)

“1.derecede öneme sahiptir.” (K3)

“Çoğunlukla; çocuklarına destek konusunda yetersizler ve öğretmene köstek pozisyonundalar.” (K5)

“Her şeyi çok biliyor çok karışıyorlar bize işimizi öğretiyorlar.” (K10)

“Veli olduklarını unutup öğretmenin rolünü çalma isteği. Bu nedenle veli olarak sorumluluklarını yerine getirmemeleri.” (K12)

“Doğru ve etkili iletişim ile büyük ölçüde katkıları olur.” (K14)

“Gerekli ancak öğretmen izin verdiği kadar.” (K15)

“Sürecin en önemli aktörlerinden bir tanesi.” (K16)

“Çok önemli, eğitilmiş aile eğitilmiş çocuk.” (K18)

“Doğru iletişim ve katkıda bulunanlarla yol almak çok büyük bir destek.” (K19)

Okul-Veli İş Birliğini Geliştirmek İçin Katılımcıların Önerileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Okul-veli iş birliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Okul-Veli İş Birliğini Geliştirmek İçin Katılımcıların Önerilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımı
Etkinlik önerileri	Velilerin eğitilmesine yönelik etkinlik kurs ve seminerler düzenlenmeli	7	K2,3,4,5, 8,9,11,21
	Sosyal sorumluluk projeleri üretilerek velilerin bu projelerin içerisinde yer alması sağlanmalı	1	K16
	Velilerin okula ilgisini artıracak rutin uygulamalar yapılmalı	1	K19
İletişim önerileri	Veli ile öğretmen ve okul idaresi arasında etkili ve olumlu iletişim kurulmalı	4	K8,13,16, 20
	Velilerle düzenli görüşmeler ve toplantılar yapılmalı	3	K8,15,21
	Velilere öğretmenlere saygılı olmaları gerektiği öğretilmeli	2	K1,6,
	Velilere öncelikle öğretmen-veli iş birliğinin öğrencinin başarısındaki rolü anlatılmalı	2	K6,12
	Veliler okulun kuralları hakkında bilgilendirilmeli	1	K17
Okul yöneticileri ve yasal düzenleme	İdareciler dirayetli davranmalı	1	K10
	Veli-okul iş birliği konusunda yasal mecburiyet konulmalı	1	K18

Tablo 4 incelendiğinde; okul-veli iş birliğini geliştirmek için katılımcıların önerilerinin etkinlik önerileri, iletişim önerileri, okul yöneticileri ve yasal düzenleme önerileri olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Etkinlik önerileri teması altında; velilerin eğitilmesine yönelik etkinlik kurs ve seminerler düzenlenmeli, sosyal sorumluluk projeleri üretilerek velilerin bu projelerin içerisinde yer alması sağlanmalı, velilerin okula ilgisini artıracak rutin uygulamalar yapılmalı isimli 4 adet kod bulunduğu görülmektedir. Etkinlik önerileri teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Velilere yönelik etkinlik ve seminerler.” (K2)

“Veli eğitim kurs ve etkinlikleri.” (K3)

“Seminerler yapılabilir.” (K4)

“Önce velinin eğitilmesi gerekli.” (K5)

“Okulun bulunduğu çevre ve imkanlar düşünüldüğünde eğitim seviyesinin düşük olduğu çevreler başta olmak üzere velilerin eğitim ve seminerle aile içi iletişim, öğrenci davranışları, akran zorbalığı, ebeveyn olarak çocuk büyütürken dikkat edilecek hususlar vb. konularda eğitim ve seminerler verilmeli ve veliler için katılımın önemini anlatılması. Okul aile okulu olmalı. ...Olumlu iletişim konusunda hem öğretmenler hem de velileri için seminerler düzenlenmeli. Veli ile okul iletişimini kuvvetlendirmek için okulda etkinlikler yapılarak velilerin dahil olması sağlanmalı. Okulda yapılan etkinlikler ve iyi örnek davranışlar, değerler eğitimi süreçlerinde velilere bilgilendirme yapılması ve velilerin dahil edilmesi sağlanmalı.” (K8)

“Okulda yapılan eğitimlere etkinliklere velileri de katılımı sağlanmalı.” (K9)

“Rehberlik servisi aracılığıyla eğitimler verilmeli.” (K11)

“Sosyal sorumluluk projeleri üreterek sürecin içinde bulunmasını sağlamak.” (K16)

“Rutin uygulamalarla velileri okula çekmek olumlu iklim yaratmak.” (K19)

“Okul yönetimi veliler ile düzenli görüşmeler yapmalı, zaman zaman etkinlikler düzenlenmeli.” (K21)

İletişim önerileri teması altında; veli ile öğretmen ve okul idaresi arasında etkili ve olumlu iletişim kurulmalı, velilerle düzenli görüşmeler ve toplantılar yapılmalı, velilere öğretmenlere saygılı olmaları gerektiği öğretilmeli, velilere öncelikle öğretmen-veli iş birliğinin öğrencinin başarısındaki rolü anlatılmalı, veliler okulun kuralları hakkında bilgilendirilmeli isimli 6 adet kod bulunduğu görülmektedir. İletişim önerileri teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Saygı, öğrenci sayıları.” (K1)

“Velilere öğretmene saygı öğretilmeli. Öğretmen veli iş birliğinin başarıdaki rolü anlatılmalı. Karşısında bir eğitmen olduğunu bilerek üslubuna dikkat ederek konuşmalı.” (K6)

“Veli ile öğretmen ve okul idaresinin olumlu iletişim içinde olması en önemli husustur. ...Veli toplantıları düzenli ve verimli bir şekilde planlanmalı.” (K8)

“Okul, öncelikle veli ve okul iş birliğini velilerine iyi anlatmaları gerekiyor. Sene başında bu sınırlılıkları broşür oluşturarak velilere ulaştırmaları gerekiyor.” (K12)

“İletişimi sağlam tutmalı, bireysel görüşmelerin önemli olduğunu düşünüyorum.” (K13)

“Düzenli görüşme.” (K15)

“Velilerin etkili iletişim kurularak değerli olduğunu hissetmesini sağlamak.” (K16)

“Veliler okulların kuralları hakkında net bilgelere sahip olmalıdırlar.” (K17)

“Okuldaki tüm gelişmelerden haberdar olmaları, iletişim kuvvetli olmalı.” (K20)

“Okul yönetimi veliler ile düzenli görüşmeler yapmalı.” (K21)

Okul yöneticileri ve yasal düzenleme önerileri teması altında; idareciler dirayetli davranmalı, veli-okul iş birliği konusunda yasal mecburiyet konulmalı isimli 2 adet kod bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ve yasal düzenleme önerileri teması kapsamında katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Dirayetli idareciler.” (K10)

“İş birliği konusunda yasal mecburiyet olmalı.” (K18)

SONUÇ

Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunların olumsuz tutum ve davranış sorunları, iletişim ve destek sorunları olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları iletişim ve destek sorunları kapsamında katılımcıların en çok ve sırasıyla; iletişimsizlik, öğrencilerin kuraldışı hareketlerinin velilerce kabullenilmeyerek öğretmene destek olunmaması, sorumluluk almama, bilgilendirme toplantı ve seminerlerine ilgi göstermeyerek katılmama, bilgi düzeyi düşüklüğü, duyuruları dikkate almama, öğrencilerin okula gitmeden önce evde derse hazırlık yapmaları konusunda gayret göstermeme, olaylara önyargılı yaklaşım, öğretmenle vakitli vakitsiz sürekli iletişim kurma talebinde bulunma sorunları ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları olumsuz tutum ve davranış sorunları teması altında ise; katılımcıların en çok ve sırasıyla eğitim

sürecinin velilerce ciddiye alınmaması, gereksiz şikâyetle bulunma veya şikayeti bir tehdit unsuru olarak kullanma, öğretmenin işine müdahale, saygı ve nezaket dışı davranışlarda bulunma, bazı velilerin çocukları hayallerindeki kalıba sokmaya çalışmaları, aşırı korumacı yaklaşım sergilemeleri, çocuğa kötü örnek olmaları, hoşgörüsüz davranış, kişisel ayrıcalık talebi, öğretmeni çocuğun bakıcısı olarak görme ve öğretmenin açığını arama eğilimi gösterme, psikoloğa yönlendirilen öğrenciler için uzman desteği almaktan çekinme yada kaçınma, şiddete meyiletme vb. sorunlarla yüz yüze geldikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Babaoğlu ve diğerlerinin (2018) araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin velilerle yaşadığı iletişim ve destek sorunları şunlardır: velilerle iletişimsizlik, öğrencilerin kuraldışı davranışlarının velilerce kabul edilmemesi ve öğretmene destek olunmaması, velilerin sorumluluk almaması, bilgilendirme toplantılarına ve seminerlere ilgisizlik göstererek katılmamaları, velilerin bilgi düzeyinin düşük olması, duyuruları dikkate almamaları, öğrencilerin evde derse hazırlık yapmamaları konusunda çaba göstermemeleri, olaylara önyargılı yaklaşım, öğretmenle sürekli iletişim taleplerinde bulunma sorunlarıdır. Ancak Erdoğan ve Demirkasmolu'na (2010) göre ebeveynlerin olumsuz tutum ve eylemlerinin eğitim süreçlerine katılımlarının önünde önemli bir engel olduğu sonucuna varmıştır. Konuyla ilgili farklı bir araştırmada da velilerin öğretmenler ve okullar hakkındaki olumsuz görüşlerinin eğitim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Bayar, 2016). Karataş ve Çakan (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre, eğitimler ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ısrarla dahil olmalarını ciddi bir sorun olarak görmektedir. Konuyla ilgili farklı bir araştırmanın bulgularına göre, iletişim sorunları, yeterli bilgi eksikliği ve işbirliği eksikliği, ebeveyn katılımını sınırlayan aile ile ilgili değişkenlerdir (Aktaş Arnas, 2017). Kaçan ve diğerlerinin (2019) ebeveynlerin eğitim sürecine katılımını engelleyen faktörleri araştırdığı çalışmada, eğitimlerin ebeveynlerin yanlış tutum ve davranışlarını aile katılımının önünde bir engel olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla öğretmen-veli ilişkisini güçlendirmek için yapılması gereken çalışmalar, Bakanlığın politikalarına yön veren vizyon belgesinde vurgulanmaktadır. (MEB, 2018).

Araştırmada cevap aranan velilerin eğitim sürecindeki rolünün ne olması hakkındaki katılımcı görüşleri öğretmen-veli iş birliği ve veli desteği, velilerin konumu ve sınırları olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Velilerin eğitim sürecindeki rolüne ilişkin olarak öğretmen-veli iş birliği ve veli desteği teması altında en sık dile getirilen görüşler sırasıyla; öğretmen-veli iş birliğinin öğrencinin başarısı için gerekli olduğu, velilerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları olaylarda öğretmenleri destekleyici, anlayışlı ve işbirlikçi olmaları, çocuklarının duygusal ve eğitimsel gereksinimlerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeleri, öğrencinin derslerini yakından takip etmeleri, velilerin öğrencilerin eğitimine yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşımları, yapılan etkinliklerde daha aktif rol almaları görüşleri olmuştur. Ayrıca okul ve öğretmenin güven vermesine bağlı olarak velilerin her konuda desteklerini esirgemeyecekleri de ifade edilmiştir. Velilerin eğitim sürecindeki rolünün ne olması gerektiği konusunda velilerin konumu ve sınırları teması altında dile getirilen katılımcı görüşleri ise; velilerle doğru ve etkili iletişim kurulması gerektiği, velilerin sürecin en önemli aktörlerinden biri olduğu, velilerin öğretmenlerin işine müdahil olmamaları ve eğitim sürecinde öğretmenin izin verdiği ölçüde yer almalarının gerektiği, öğretmene köstek pozisyonunda olmamaları, eğitilmiş ailenin çocuğunun da eğitilmiş olacağı şeklinde ifade edilmiştir. Akbaba Altun'un araştırmasına göre, veli-okul ilişkisindeki sorunlar, velilerin görevlerini ihmal etmeleri ve eğitime ilgi göstermemelerinden kaynaklanmaktadır. Ertem ve Göktaş (2020), kaynak kısıtlamaları (zaman, para ve enerji), olumsuz okul deneyimleri, kültürel farklılıklar ve okula yönelik ebeveyn tutumları gibi bazı zorluklar olduğunu belirtmiştir. Karataş ve Çakan'a (2018) göre, ebeveynlerin öğretmenlerle ilişkilerinde belirleyici unsurlardan biri eğitim dereceleri. Konuyla ilgili benzer çalışmalarda, ailelerin eğitim sürecine ilişkin bilgi eksikliklerinin ve bu konuda kendilerini yetersiz görmelerinin (McGhee, 2007) yanı sıra çocuklarının eğitim sürecine katılımını gereksiz bulmalarının da (Crites, 2008) öğretmen-veli ilişkisinde çeşitli sorunlara yol açtığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre okul-veli iş birliğini geliştirmek için katılımcılarca dile getirilen öneriler; etkinlik önerileri, iletişim önerileri, okul yöneticileri ve yasal düzenleme önerileri olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Katılımcıların etkinlik önerileri; velilerin eğitilmesine yönelik etkinlik kurs ve seminerler düzenlenmesi, sosyal sorumluluk projeleri üretilerek velilerin bu projelerin içerisinde yer almasının sağlanması, velilerin okula ilgisini artıracak rutin uygulamalar yapılması şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların iletişim önerileri; veli ile öğretmen ve okul idaresi arasında etkili ve olumlu iletişim kurulmasının gerektiği, velilerle düzenli görüşmeler ve toplantılar yapılması, velilere öğretmenlere saygılı olmaları gerektiğinin öğretilmesi, velilere öncelikle öğretmen-veli iş birliğinin öğrencinin başarısı üzerindeki önemli rolünün anlatılması gerektiği, velilerin okul kuralları hakkında bilgilendirilmesi olarak sıralanmıştır. Katılımcıların okul yöneticileri ve yasal düzenleme önerileri; idarecilerin dirayetli davranmaları ve farklı bir öneri olarak; veli-okul iş birliği konusunda yasal mecburiyet getirilmesi önerisi olmuştur. Sevinç (2003) araştırmasında, iyi veli-öğretmen etkileşimlerinin öğretmenlerin eğitimci olarak yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Şişman ve Turan'a (2004) göre, ebeveynler ve öğretmenler arasında iyi ilişkilerin gelişmesi, eğitim süreçlerinde öğretmeni destekleyecek ve öğretmenin bir müttelik haline gelmesiyle sonuçlanacaktır. Ergen ve İnce'ye (2017) göre, eğitimler akademik performansları konusunda yöneticilerden, iş arkadaşlarından ve velilerden destek alamazlarsa kötü duygulara kapılmakta ve sinizm yaşamaktadırlar. Enaras ve Çetin (2018) araştırmalarında, veli-öğretmen iletişiminin sınırlarını belirlemenin çok önemli olduğunu ve sınırların aşılması durumunda aile katılımının veli baskısına dönüşebileceğini savunmaktadır.

Öneriler:

İletişimi güçlendirici çalışmalar yapılmalı: Öğretmenler ve veliler arasındaki iletişimi geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Öncelikle, düzenli toplantılar ve görüşmeler düzenlenerek velilerin öğretmenlerle iletişim kurmasına ve sorunlarını dile getirmesine olanak sağlanmalıdır. Ayrıca, iletişim becerilerini artırmaya yönelik seminerler ve eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin ve velilerin etkili iletişim kurmaları teşvik edilmelidir.

Eğitim sürecine velilerin aktif katılımını sağlamak için etkinlikler düzenlenmeli: Velilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmek için okullar tarafından çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Velilerin eğitilmesine yönelik kurslar, seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenerek ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha fazla katkıda bulunmaları sağlanabilir. Ayrıca, sosyal sorumluluk projeleri gibi ortak çalışmalara velilerin dahil edilmesi, okula olan ilgilerini artırabilir ve iş birliğini güçlendirebilir.

Okul yönetimine daha fazla destek sağlanmalı ve yasal düzenlemeler yapılmalı: Okul yöneticilerine ve öğretmenlere daha fazla destek sağlanması ve yasal düzenlemeler yapılması, okul-veli iş birliğini güçlendirebilir. Okul yöneticileri, veli-okul iş birliğini teşvik etmek için dirayetli davranmalı ve velilerin katılımını önemseyen politikalar geliştirmelidir. Ayrıca, veli-okul iş birliği konusunda yasal mecburiyet getirilmesi veya mevcut yasal düzenlemelerin güçlendirilmesi, velilerin eğitim sürecine daha aktif olarak katılmalarını sağlayabilir.

Bu öneriler, öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunları aşmak ve daha sağlıklı bir iş birliği ortamı oluşturmak için kullanılabilir. İletişimin güçlendirilmesi, velilerin aktif katılımının teşvik edilmesi ve okul yönetimi desteklenmesi, okul-veli iş birliğini geliştirmek için önemli adımlardır.

KAYNAKLAR

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı*. Y. Aktaş Arnas, (Ed.). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* (3. Baskı) içinde (54-63). Ankara: Vize Yayıncılık
- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 254- 269 .
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Y. M. (2000). Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları. İstanbul: YA-PA.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 120-135.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma, *EÜluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir Çalışma. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 105-123
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*. 33(1),78-96.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Çayak, S., & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen öğretmen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11). 59-77.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 132-154.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

- Ergen, H. ve İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri: Mersin örneği. *The Journal of Educational Research*, 3(1), 37-57.
- Eroğlu, E. ve Demiray, U. (Ed.). (2008). Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları. Ankara: PegemA
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A metaanalysis. *Urban Education*, 42(82), 254-276.
- Kaçan, M., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T. & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- Karaarslan, G. (2010). Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi. Yüksek Lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi. İstanbul
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları. Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847
- Kümbetoğlu, B. (2019). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma (6. Basım). İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wilmington University, Delaware.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II. Cilt (Çev: Sedef Özge), (7. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Patrikakou, E. N. (2008). The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success. Academic Development Institute, DePaul University.
- Sabancı, A. (2009) Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 245-262.
- Sevinç, M., (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şişman, M. ve Turan, S., (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA
- Wilmington University, Delaware
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Bebek ve Çocuk Giyim Markalarının Yavaş Modayı Destekleyen Çalışmaları *

Baby and Kids Clothing Brands's Supportive Works of Slow Fashion

ÖZET

0-2 Yaş bebek ve 2-6 yaş arası ilk çocukluk dönemleri fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemlerdir. Bu dönemlerde satın alınan bebek ve çocuk giyim ürünleri sadece mevsimlik ihtiyacı karşılayacak süre boyunca kullanılmaktadır ve devamlı yeni giyim ürünlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Hızlı tüketim sonucu kontrolsüz atık oluşmakta ve doğal kaynaklar, insan sağlığı ve çevre açısından risk oluşturan bir noktaya gelmektedir. Bu çalışmada tekstil endüstrisindeki hızın azaltılmasına yönelik bir çözüm önerisi olarak bebek ve çocuk giyim markalarının sürdürülebilir ve yavaş modayı destekleyen çalışmaları ele alınmıştır.

Bu çalışmada; bebek giyiminin sürdürülebilirlik ve yavaş moda kavramları ile olan ilişkileri ortaya konmaktadır. Sürdürülebilirliğin giyim endüstrisindeki ekolojik, ekonomik ve sosyal boyutları bağlamında incelenerek; bebek giyim markalarının çalışmaları ve projeleri incelenmektedir. Ayrıca sürdürülebilirliğe katkı sağlayan içeriğe sahip, dört farklı kullanım alanı bulunan fonksiyonel giysi tasarımı önerisi ile çalışma desteklenmektedir. Makalede sunulan tasarım önerisi ve firmaların çevreyi korumaya yönelik çalışmaları ile tüketicinin çevre dostu uygulamalara karşı farkındalığının oluşması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Yavaş Moda, Bebek ve Çocuk Giyimi.

ABSTRACT

0-2 years old baby and 2-6 years old childhood periods are the most fastest periods of physical development. Baby and children's clothing products which have purchased during these periods are only used for a period of time for seasonal needs. Because of that situation, new clothing products are constantly needed. The fashion industry is also gaining momentum with the need that occurs with the fast physical development of babies. As a result of rapid consumption, uncontrolled waste is formed and it comes to a point that poses a risk in terms of natural resources, human health and the environment. In this study, as a solution proposal to reduce the speed in the textile industry, the studies of baby and children's clothing brands that support sustainable and slow fashion are investigated.

In this study; The relationship between baby clothing and the concepts of sustainability and slow fashion is revealed. In the context of ecological, economic and social dimensions of sustainability in the clothing industry; studies and projects of baby clothing brands are examined. In addition to that, the study is supported by a functional clothing design proposal with four different areas of use, with content that contributes to sustainability. With the design example which has presented in the article and the efforts of companies to protect the environment, it is aimed to raise awareness of the consumer against environmentally friendly practices.

Keywords: Sustainability, Slow Fashion, Baby and Kids Clothing

GİRİŞ

Bebeklerin hızlı büyümeleri kaynaklı oluşan giyim ihtiyacının ve tekstil endüstrisinde artan hızlı tüketimin oluşturabileceği tekstil atık miktarını en aza indirebilmek gerekmektedir. Araştırmanın amacı; makalenin ana konusunu oluşturan sürdürülebilir ve yavaş moda kavramlarına yönelik olarak bebek ve çocuk giyim markalarının çalışmaları ve uygulamaları değerlendirilerek sürdürülebilir bir dünya için farkındalık yaratmaktır. Sürdürülebilirlik çalışmalarının ve tüketicinin çevreye en az zararı verebilecek giyim tercihine yönelmesi konusunda bilinçlendirilmesi çalışmanın hedeflerindedir. Araştırma kapsam bakımından nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Konu ile ilgili tez, makale, veri tabanları, dergi ve kitaplardan literatür incelemesi yapılırken ayrıca Türk ve uluslararası bebek ve çocuk giyim markalarının sürdürülebilir moda konusundaki çalışmaları incelenmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK TANIMI

BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesinde (BMİDÇS) Madde 2; sözleşmenin nihai amacını “sözleşmenin ilgili hükümlerine göre, atmosferde kontrolsüz bir şekilde artan sera gazının iklim sistemi üzerindeki insan kaynaklı oluşan olumsuz etkisini önleyecek seviyede tutmaktır” olarak tanımlanmıştır. Bu amaçla “ekosistemlerin iklim değişikliğine uyum sağlamasına, gıda üretimini riske atmamasına ve ekonomik kalkınmanın sürdürülebilir şekilde

Aylin Ayakdaş¹ 

How to Cite This Article

Ayakdaş, A. (2023). “Bebek ve Çocuk Giyim Markalarının Yavaş Modayı Destekleyen Çalışmaları”, International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:2983-2999. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70771>

Arrival: 22 April 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Nişantaşı Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı, İstanbul, Türkiye

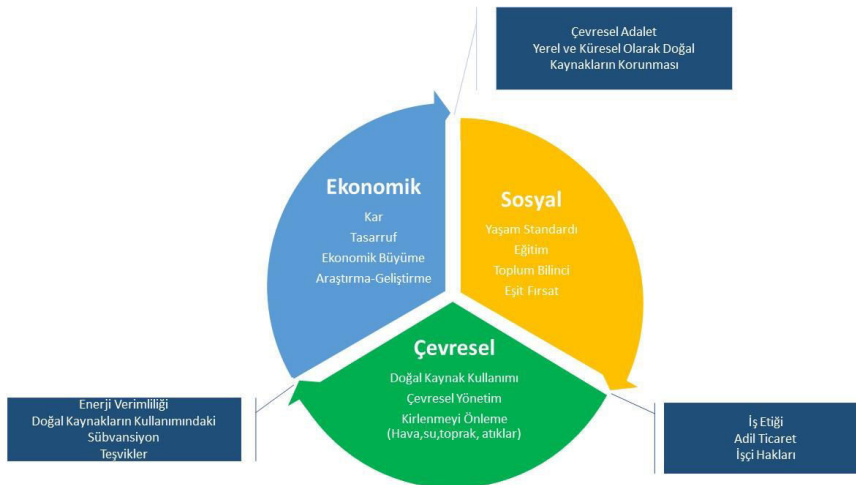
devamlılığının sağlanmasına izin verecek bir süre zarfında ulaşılmalıdır” hükmü ile desteklenmiştir (Değerli, 2019: 404).

Sürdürülebilirlik kavramı, insan ve çevre sağlığının korunmasını, ekolojik değerlerin iyileştirilmesini ve bu değerlerin geleceğe aktarılmasını hedeflemektedir. (Şevkay, 2021:28). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma düşüncesi ilk olarak 1972 yılında Stokholm, İsveç’te gerçekleşen “United Nations Human Environment Conference” (Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı Deklarasyonu)’unda ortaya konan ilkelerden yola çıkmıştır. 1987 yılında yayınlanan Brundlant Raporu’nda yer alan “Ortak Geleceğimiz” (Our Common Future) isimli rapor ile ünlenmeye başlamıştır (Azaklı, 2018:3).

Kipöz’e göre sürdürülebilirlik, “bugünün gereksinimlerini gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılamalarını engellemeyecek biçimde karşılayabilmektir.” (Kipöz, 2015:117). Yani doğal kaynaklardan yararlanmada gelecek nesillerinde en az kendinden bir önceki nesil kadar hakkı vardır (Ayanoğlu ve Ağaç, 2017:255).

Sürdürülebilirliğin gerçekleşmesinde çevresel, ekonomik ve sosyal olmak üzere 3 temel bileşenin sağlanması gerekmektedir.

- ✓ Çevresel sürdürülebilirlik ile doğal kaynakların gelecek nesiller için korunması ve çevresel sonuçlar dikkate alınarak geri dönüştürülebilir kaynakların kullanılması hedeflenmektedir.
- ✓ Ekonomik sürdürülebilirlik, hammadde, enerji ve insan gücü gibi ekonomik kaynakların verimli ve ihtiyaç dahilinde kullanımının sağlanmasıdır.
- ✓ Sosyal sürdürülebilirlik, bireyin ihtiyaçları karşılanırken insan ve işçi hakları gibi toplumsal koşulların sürdürülebilirliğine odaklanmaktadır (Can ve Ayvaz, 2017: 3).



Şekil 1: Sürdürülebilirliğin üç boyutu.

Kaynak: URL-1

TEKSTİL VE MODA SEKTÖRLERİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

İçinde bulunulan yüzyılın en çok karşılaşılan kavramlarından biri sürdürülebilirliktir ve birçok farklı alanda bahsedilmektedir. Sürdürülebilir şehir, sürdürülebilir ekonomi, sürdürülebilir tarım, sürdürülebilir işletme, sürdürülebilir kaynak yönetimi, sürdürülebilir moda, sürdürülebilir mimari bunlardan bazılarıdır.

Günümüzde tekstil ve moda tasarımı alanında artan üretim ve tüketimin sonucu olarak kontrolsüz atık oluşmaktadır. Bu hız, doğal kaynaklar, insan sağlığı ve çevre açısından risk oluşturan bir noktaya gelmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak sürdürülebilir moda kavramı da her geçen gün önem kazanmaya başlamıştır.

Ekolojik moda olarak da adlandırılabilen sürdürülebilir moda; doğal kaynakların kullanımı konusunda duyarlı, geri dönüşüme uygun ve kalite standartları yüksek ürünlerin yer aldığı bir akımdır. Bu akımın amacı, geçmiş ve gelecek arasında sürekliliği olan sistemlerin oluşturulması, doğal kaynakları korunmak ve toplumsal sorumluluklar konusunda bilinçli tüketicilerin oluşmasını sağlamaktır (Sevinç, 2019: 62). Bir diğer amacı ise, düşük üretim rakamları ile yüksek kaliteli ürünlerin üretimi sağlamak ve hızlı tüketim alışkanlığını yavaşlatmaktır (Mehralı, 2015:59).

YAVAŞ MODA

Yavaş moda, hızlı modanın yaratmış olduğu üretim kaynaklarının ve çevresel etkisinin azaltılmasına yönelik bir yaklaşımdır. Bu kavram ilk kez Fletcher (2007) tarafından kullanılmıştır (Mangır, 2016:150). Yavaş moda bir diğer ismi ile yavaş giyinme hareketi, hızlı modanın antitezi olarak kaliteli kumaşlar ve işçilikle, insani çalışma ortamlarında üretilen, etik gelir dağılımının yapıldığı sürdürülebilir bir tüketimi önermektedir (Ökten, 2020:154).

Yavaş moda hareketinin temel felsefesi, uzun ömürlü olarak giyilebilecek giysilerin, yüksek kaliteli ve hızlı modada olduğu modası hızlı geçecek ürünlerin yanı sıra zamansız ürünler üretilmesidir. Bu üretimi yerel kaynaklarla, yerel moda stilleriyle ve ekolojik hammaddeler ile üretilmesi hedeflenmektedir (Yücel ve Tiber, 2018:374).

Günümüzde üretilen giyim ürünlerine ait önemli problemlerden biri, kısa ömürlü olarak kullanılmalarıdır. Bu durum, tekstil atıklarının oluşumunu büyük oranda arttırmaktadır. Aynı zamanda yeni ürünlere duyulan ihtiyaç ile daha fazla kaynak ve enerji kullanımına neden olmaktadır (Ozan ve Doğan, 2014:157). Nüfusun ve hızlı tüketim alışkanlığının arttığı moda endüstrisinde, geri dönüşüm gibi yeni elyaf üretim sistemlerine yönelmek gerekmektedir. Modadaki bu hızlı döngüyü kapatmanın anahtarı geri dönüşüm ile mümkün olmaktadır (Turunç, 2019 :135).

Yavaş moda ürünleri üretim süreçlerini ve nihai ürün bakımından sürdürülebilir. Bu sebeple yavaş moda ürünleri hızlı moda ürünlerinden çok daha yüksek fiyatlıdır. Yüksek fiyat algısı tüketicilerin yavaş moda ürünlerini kullanmasının önünde bir engel olarak görülmektedir. Forsman ve Madsen (2017), tüketicilerin yavaş moda ürünlere karşı tutumlarını araştırdıkları bir çalışma bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre, tüketicilerin sürdürülebilir moda karşı ilgili oldukları fakat pahalı bulduklarını ve kolay ulaşamadıkları için tercih etmedikleri yönündedir (Dündar, 2019 :12).

BEBEK VE ÇOCUK GIYİM FİRMALARININ SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİNİ SAĞLAYAN UNSURLAR

Tekstil endüstrisinin etkin ve bazen de karmaşık yapısı, pazardaki hızlı değişime neden olmaktadır. Firmaların sürekli ve hızlı değişim ihtiyacına duyarlı olmasını gerektirmektedir (Köse ve Aydın, 2020: 89). Sürdürülebilirliği benimseyerek üretimin her alanında uygulayan ve bunu tüketiciye şeffaf bir şekilde aktaran firmalar, toplumsal açıdan olumlu bir izlenim bırakarak marka saygınlığını ve değerini arttırmaktadırlar (Duran, 2018:24). Tekstil sektöründe firmaların yapmış oldukları sürdürülebilirlik çalışmaları sayesinde tüketici bilinçlenmekte ve tüketim alışkanlıkları da değişmektedir. Tekstil sektörünün geleceği için doğal kaynakların verimli ve en doğru şekilde kullanılmasında firmaların sahip olması gereken unsurlar aşağıdaki gibidir.



Şekil 2: Firmaların sürdürülebilirliğini sağlayan unsurlar.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Hammadde

Bir ürünün sürdürülebilir olabilmesi için en önemli etken üründe kullanılan hammaddedir. Sürdürülebilir ve ekolojik tekstiller, elyaftan ürüne dönüşümünde ki tüm aşamalarda çevresel etkileri düşünülerek üretilmiş, geri dönüşülebilir veya çevreye zararsız ürünlere dönüştürülebilir tekstiller olarak adlandırılmaktadır (Çebi, 2014: 35).

2010 yılında, Future Fabrics Expo projesi kapsamında “The Sustainable Angle (Sürdürülebilir Perspektif)” tarafından desteklenen; Ananas Lifi (Piñatex), Portakal Lifi, Patates Lifi (Parblex), Geri Dönüştürülmüş Mahsul Atıkları (Agroloop Bio Fibre), Üzüm Lifi (Vegeatextile) beş yenilikçi lif olarak listelenmiştir. Bu liflere ek olarak, Organik Pamuk Lifi, Ketten Lifi, Kenevir Lifi, Bambu Lifi, Kabak Lifi, Mısır Lifi, Soya protein elyafı / Soya Sil Elyafı, Süt Protein Elyafı, Isırgan Lifi, Örümcek İpeği, Balık Pulu Lifi (Umorfil), Lyocell-Tencell, Seacell Lifi (Deniz Yosunu), Kayın Ağacı Lifleri, Viskon, Modal lifleri sürdürülebilir bitkisel ve hayvansal liflere örnek verilebilir. (Şen ve Gürel, 2021:7)

Makale kapsamında yapılan araştırmalarda, bebek ve çocuk giyim markalarının üretim aşamasında genellikle organik pamuk ve bambu liflerini kullandıkları görülmektedir. Pamuk ve bambu kumaşlar, teri emer ve vücudun hava almasını sağlamaktadır. Ayrıca bebeğin giyim konforuna uygun olan bu tekstil lifleri ebeveynler tarafından da tercih edilmektedir.

Üretim

Üretimde sürdürülebilirliğin sağlanması için, üretim aşamasında çevresel faktörler dikkate alınmalıdır. Ayrıca sürdürülebilir üretim ile ürünler kullanıldıktan sonra tekrar pazara sürülebilir. Geri dönüşülebilir ürünler ile ürünlerin tekrar kullanılması sağlanır. Böylece çevreye verilen zararı en aza indirilirken hammadde kullanımı da azaltılmaktadır (Turhan, Kartum, Özdemir, 2018:7).

Çalışma Koşulları

Üretiminde görev alan çalışanların, çalışma şartlarını ve emeklerinin karşılığını alıp almadıklarını önemsenmesi sürdürülebilir bir şirket olma kriterlerinden bir diğeridir. Bu unsur ile işin ilk başladığı yer olan kumaş üretiminden ürünün satışını yapan personele kadar her çalışanın hak ettiği değeri görmesi hedeflenmektedir.

Şeffaflık

Şeffaflık prensibi ile tüketici, tekstil firmalarının çalışma koşullarından doğal kaynaklara vermiş oldukları özene kadar tüm işletme fonksiyonları hakkında bilinçlendirilmektedir.

Sertifikalar

Bir tekstil ürününün organik olarak adlandırılabilmesi için üründe kullanılan hammaddenin yanı sıra üretim süreçleri açısından sertifikasyon kuruluşları tarafından sertifikalanmış olmaları gerekmektedir. Sertifikalar ile marka tüketiciye, organik standartlara göre üretildiğinin, işlendiğinin ve paketlenildiğinin garantisini vermektedir (Kitikate, 2023). Özellikle bebek ve çocuk giyiminde, organik standartlara göre üretim oldukça önemlidir. Firmaların; Global Organic Textile Standard-GOTS (Küresel Organik Tekstil Standardı), Fair Trade (Adil Ticaret Belgesi), Bluesign, BSCI (Business Social Compliance Initiative), Cradle to cradle, Organic Content Standard (OCS), BCI-Better Cotton Initiative, OEKO-TEX® Standard gibi sertifikalara sahip olmaları gerekmektedir (Hertantyo, 2021).

Türkiye ve dünya genelinde birçok markanın üretim süreçleri bakımından akredite olmuş sertifikaları bulunmaktadır. Örneğin Türk bebek giyim markası olan Phoca, ürünlerini üretirken sadece organik pamuklu ürünler kullanmaktadır ve GOTS (küresel organik tekstil standardı) sertifikası bulunmaktadır (Magger, 2020). Scotch & Soda markası, The Better Cotton Initiative BCI (İyileştirilmiş Pamuk Girişimi) programına üyedir. Marka, 2022 yılından 2025 yılına kadar %100 oranında sürdürülebilir pamuk kullanımını hedeflemektedir. Monica&Andy firmasının da GOTS sertifikası bulunmaktadır. Üretim aşamasında tüm ürünlerini denetim altında tutmaktadır ve ürünleri böcek ilaçları, toksik ağır metaller ve klor ağartıcılar içermemektedir (Bayar, 2020).

Bebek ve çocuk giyim firmalarının sürdürülebilirliğini sağlayan bu unsurlar sayesinde markaların üretim teknikleri ve üretim şartları hakkında bilgi sahibi olunması, markaların sürdürülebilirlik çalışmaları hakkında bilgi sahibi olunması, ikinci el kıyafet sektörüne destek olarak kıyafetlerin yeniden kazandırılmasının sağlanması ve ekolojik tekstillerin kullanılması ile geri dönüşümün desteklenmesi gibi konularda tüketici bilinçlenmektedir.

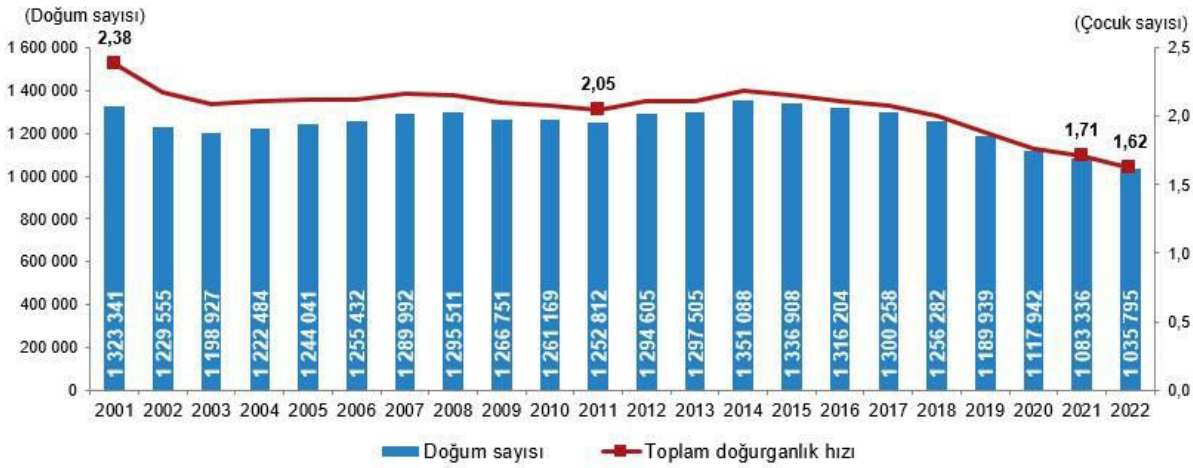
SÜRDÜRÜLEBİLİR BEBEK VE ÇOCUK MARKALARI

Gelişim, canlı varlıkların tümünün yaşamı boyunca geçirdiği değişim olarak tanımlanabilir. İnsanın gelişimi doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Gelişimde ki hız her yaşta farklı oranda değişmektedir. Gelişim süresi boyunca belli fizyolojik ve psikolojik özelliklere göre bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi dönemlere ayrılmaktadır (Şimşek, 2004: 208).

Çocukların en hızlı büyüyen dönem 0-2 yaş aralığı bebeklik dönemidir. Ortalama bir bebeğin gebelikten doğuma kadar boyu 50 ile 52 santimetreye kadar ulaşır. Doğumdan sonra büyüme yavaşlar ve çocukluk döneminden bu hız büyük ölçüde azalır. Bebek birinci yaşına kadar bir yılda 25-30 santimetre arasında uzarken ikinci yaşına kadar 12-15 cm daha uzar ki, bu da bir yetişkinin boyunun ortalama yarısı kadardır. Kız çocuklarında boy, ikinci yaşına kadar yetişkin boyunun yarısından biraz daha fazladır (Eino, 2012:10).

İlk çocukluk evresi, erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılabilen gelişim evresi 2-6 yaş arasını kapsamaktadır. Bu evrede çocuklar benzer gelişim özellikleri göstermektedirler. Gelişim hızı bu evrede doğum öncesi be bebeklik evresine göre daha yavaş olmaktadır. Ancak gelişim istikrarlı şekilde devam etmesine karşın her yıl gelişim hızı biraz daha yavaşlamaktadır (Namlı, 2023: 68). İlk çocukluk döneminde, boy ve kilo artışı yavaşlar ve ergenlik dönemine kadar devam eder. 4 yaşına gelen çocuğun boy uzunluğu yeni doğan bebeğin boy uzunluğunun iki katına ulaşır (Atay, 2016:93).

Türkiye’de her yıl ortalama 1 milyon 100 bin bebek dünyaya gelmektedir. TÜİK verilerine göre 2022’de 1 milyon 35 bin 795 bebek dünyaya gelmiştir. Doğurganlık hızı 2001 yılında 2,38 iken 2022 yılında 1,62 çocuk olarak gerçekleşmiştir. Doğurganlığın nüfusun yenilenme düzeyi olan 2,10’dur ve 2022 yılında bu oranın altında kaldığı gözlemlenmiştir (TUİK, 2023).



Şekil 3: Doğum sayısı ve toplam doğurganlık hızı, 2001-2022.

Kaynak: URL-2

Yılda 1 milyonun üzerinde bebeğin dünyaya geldiği Türkiye’de CBME (anne, bebek, çocuk fuarı) verilerine göre bebek ve çocuk tekstili pazarı 2022’yi 10 milyar dolar ile kapatırken, 2023’te de 200 milyar dolara ulaşması beklenmektedir. Son dönemde ebeveynlerin hızla değişen öncelikleri de pazara yön vermektedir. Çocukları için sürdürülebilir ve sağlıklı bir yaşam inşa etmek isteyen ebeveynler artık bebeklik döneminden başlayarak doğal ve organik ürünlere yönelmektedirler (DHA, 2023). Günümüzde çevreye duyarlı ve bebeklerin hassas ciltlerine uygun olan ekolojik tekstiller, bebek giysilerinde kullanılmaktadır.

0 ile 5 yaş aralığını kapsayan bebeklik ve erken çocukluk döneminde büyüme hızının fazla olmasından kaynaklı olarak zaruri giyim ihtiyacı da fazladır. Tüketim de doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu dönemlerde satın alınan giyim ürünleri sadece mevsimlik ihtiyacı karşılayacak süre boyunca kullanılmaktadır ve devamlı yeni giyim ürünlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Hızlı tüketimin olduğu bu yaş aralığında çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla da sürdürülebilir moda ürünlerinin önemi de artmaktadır ve üretimdeki bu hızı azaltmaya yönelik olarak yavaş modayı destekleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye ve uluslararası dünya genelinde bebek ve çocuk giyiminde sürdürülebilir çalışmaları ile söz sahibi olan öncü firmalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de sürdürülebilir çalışmaları bulunan markalara örnek olarak; Lc Waikiki, wakomono, Kapbula, Little Yucca, Ilo baby, Organicera, Kiti Kate, Tots &More, Pacco Baby, Baby Tol, Organic Kid, Çiğit, Little Gusto, Organic Manufacture, Phoca markaları verilebilir. Bu markaların ortak noktaları yerel hammaddeler ve üretim sistemi ile ürünlerin değerlerini arttırmaları, yaşam döngüsü uzun zamansız giysiler üretmeleri ve üretimde çevresel etkileri en aza indirecek yöntemlere başvurmalarıdır. Bu markaların öncülüğü ile çevre dostu ürünler konusunda tüketici de bilinçlenmektedir.

Dünya genelinde yavaş üretime teşvik eden, etik ve sürdürülebilir ürünler üreten ve dayanıklı ürünleri fark yaratan birçok bebek ve çocuk giyim firması bulunmaktadır. Patagonia, Stella Mc Cartney, United Colors Of Benetton, Aarre Kid, Coloured Organics, Kitz, Heimat, Futuro Bambino, Finn&Emma, Scotch & Soda, Hanna Andersson, Monica&Andy, Little Emperor, Mate, Reima vb. gibi birçok marka örnek olarak verilebilir.

Bu markalar, organik ve doğa dostu ürünleri ile bebeklerin oldukça hassas olan ciltlerine ve sağlığına önem vermektedirler. Ayrıca bu markalar, çevreye duyarlı, atık kontrolü sağlayan, geri dönüşüm konusunda duyarlı, enerji ve doğal kaynakları tasarruflu ve en verimli şekilde tüketen, adil ticaret esaslarına uygun olarak karşılığını ödeyen ve emeğe saygı duyan firmalar olarak fark yaratmaktadır (Poyraz, S. 2023). Bebek ve çocuk giyim markalarının örnek çalışmaları şu şekildedir;

🌱 Kapbula markası, 0-6 yaş aralığındaki bebek ve çocuklar için çevre ve insan sağlığına duyarlı hammaddeler kullanarak giysiler üretmektedir. Koleksiyonlarında odak noktası, sürdürülebilir ve çocukların günlük aktivitelerini kısıtlamayan, giyim konforuna sahip ve uzun süreli kullanım sağlayan giysilerdir. Bu sayede ürünlerini birden çok çocuk kullanabilmektedir (Kapbula, 2023).



Şekil 4: Kapbula Markası Yavaş Moda Projesi.
Kaynak: URL-3

Little Yucca markası, 0-5 yaş aralığında organik ve cinsiyetsiz kıyafetler üretmektedir. Organik ve cinsiyetsiz ürünleri ile uzun ömürlü kullanıma imkan tanımaktadır. Ürünleri üretirken çevresel faktörleri ve çocuk sağlığını düşünen marka, tüm ürünlerini %100 organik pamuktan üretmektedir. Bebek ve çocuk giyiminde çok kullanışlı bir model olan taytları kumaş içeriğindeki %3-5 oranındaki elastan sebebiyle üretmemektedir. Elastan içeriği olmayan bir tayt fonksiyonelliğini kaybedecektir. %100 pamuk olmayan hiçbir ürünü koleksiyonlarında kullanmamaktadır (Şenyuva, E. 2018).



Şekil 5: Little Yucca Cinsiyetsiz Giysi Tasarımları.
Kaynak: URL-4

BEBEK VE ÇOCUK GİYİMİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİR VE YAVAŞ MODAYI DESTEKLEYEN ÇALIŞMALAR

Tekstil endüstrisinde sürdürülebilirlik projeleri topluma örnek olması açısından oldukça önemlidir. Karbon ayak izini azaltmaya yönelik çalışmalar, geri dönüşüm projeleri ve çevreci çözümler üreten projeler ile sürdürülebilirliğin sağlanması mümkündür.

İnovatif ve Sürdürülebilir Çalışmalar

Tasarımcı Jesse Milliken, 2020 yılında Woolybubs ismini markasını kurmuştur. Milliken'in gezegende çevresel etkiyi iyileştirmeye yönelik yenilikçi çözümü olan bebek ayakkabıları, suda çözünerek yok olmaktadır. Sürdürülebilir bebek ayakkabıları polivinil alkolden (PVA) üretilmektedir ve vegandır. Atık sorununu ortadan kaldıran bu ayakkabılar kozmetik ve ilaç sektöründe kullanılan ve suda çözünen bir plastik olan polivinil alkolden (PVA) üretilmektedir. Birçok tekstil ürününe göre çok daha az su ve enerji tüketimi gerektirmektedir ve endüstriyel

kompost tesislerinde geri dönüştürülebilmektedir. Kaynayan suda kırk dakika bekletilen ayakkabılar biyolojik olarak tamamen parçalanmaktadır ve toksik olmayan bir sıvıya dönüşmektedir (Gören, 2022).

Kaynar suda eriyen ayakkabılar, yüksek dayanıklılığa sahiptir ve bir başka bebeğe bağışlanabilecek kadar uzun süreli kullanıma uygundur. Tasarımcı Miliken, ayakkabıların dayanıklılığını arttırmak için ipek benzeri bir malzeme tasarlayarak iplik dahil olmak üzere ayakkabının her bileşeninde polivinil alkol kullanılmıştır. Tasarımcı bebeğin konforu ve çevresel ayak izi faktörlerini de düşünerek ayakkabılarda elastik kullanmamıştır (Peters, 2022).



Şekil 6: Suda Çözünerek Kaybolan Vegan Bebek Ayakkabıları.

Kaynak: URL-5

Alman asıllı ayakkabı markası Thies'in sürdürülebilir materyallerle üretilen ve ana malzemesi zeytin olan vegan çocuk ayakkabıları üretmektedir. Koleksiyonda yetişkinler ve çocuklar için cinsiyetsiz ayakkabılar yer almaktadır. Çocuk ayakkabıları zeytin derisinden yapılırken, yetişkin ayakkabıları kauçuk tabana sahiptir ve kromsuz astarlardan üretilmektedir (Axworthy, 2018). Üretim süreci zeytin endüstrisindeki atıkları azaltmaya yönelik olarak sürdürülebilirdir. Islak yeşil metodunun patent sahibi Natural Leather Company'ye göre, Avrupa'da her yıl 12 milyon ton zeytin hasat edilmektedir ve hasat ve budama sonrası, hasat ağırlığının %10'u atık olarak kalmaktadır. Bu atıklar Thies ayakkabılarda vegan deri olarak kullanılmaktadır. Böylece atık soruna sürdürülebilir bir çözüm sunulmaktadır (Uğurdağ, 2018).



Şekil 7: Zeytin derisinden üretilen ayakkabı koleksiyonu: Thies.

Kaynak: URL-6

Geri Dönüşüm Çalışmaları

Red Orka, Hollandalı döngüsel bebek giyim markasıdır. Bebek giysilerini sürdürülebilir hale getiren aylık tulum aboneliği projesinde müşterilere yüksek kaliteli, dayanıklı, hijyenik ve yeniden kullanılabilir bebek tulumları alacakları bir sistem sunmaktadır. Müşteriler bebeği büyüene kadar kullandıkları tulumları iade ederek büyük bedenlerde tulum alabilmektedir. Avrupa'da üretilen tüm tulumlar organik pamuktan yapılmakta ve giyim konforu sağlayabilmesi için yan dikişleri bulunmamaktadır. Ayrıca tulumlar en az 6 bebeğin kullanımına uygun ve satın al, büyüt, at stratejisine sürdürülebilir bir şekilde alternatif sunmaktadır. Her bir müşteride 5.400 litre tasarrufu sağlanırken %48 daha az CO2 salınımı sağlamaktadır. (DigitalTalks, 2021).

Amerika'nın ilk döngüsel bebek giyim markası olan Borobabi, sürdürülebilir bebek kıyafetlerinin aylık olarak kiralanabileceği bir sistem sunmaktadır. Borobabi, küçülen kıyafetlerin çöp sahasına gitmesini önleyen çözüm önerisi sunmaktadır. Ödünç alınan giysiler, çocuk büyüene kadar veya mevsim değişikliği olana kadar kullanılmaktadır.

Atıkları çöp sahasından uzaklaştıran ve yüksek kaliteli organik lifler ile üretilen giysiler sürdürülebilir ve etik tasarım süreçlerine uygundur (McQuarrie, 2020).

Alman perakende markası Tchibo, çocuk kıyafetlerinin kiralanmasına ve paylaşılmasına öncülük eden "Tchibo Share" isimli platform ile çevrimiçi hizmet sunmaktadır. Müşterinin en az bir yıllık süre boyunca aldıkları giysiler, iade edildikten sonra profesyonel olarak temizlenmekte ve bir başkası tarafından kullanılabilir üzere satışa çıkmaktadır. Tchibo Share uygulaması sürdürülebilir ve kaynakların korunmasını destekleyen bir uygulama olmasının yanında zaman, para ve yerden tasarruf sağlayarak dolaptaki giysi çeşitliliğini artırmaktadır (Duong, 2018).



Şekil 8: Tchibo Share Platformu.

Kaynak: URL-7

Bebek ve hamile giyim şirketi olan Vigga, geri dönüşüme dayalı yeni bir ekonomik model olan düşük aylık ücretlerin ödendiği abonelik sisteminde faaliyet göstermektedir. Aileler için para tasarrufu sağlayan bu sistem aynı zamanda doğa dostu bir çözüm sunmaktadır. Vigga bebek giysilerinde beden aralıkları çocukların büyümesinin çeşitli aşamaları düşünülerek tasarlanmıştır ve her giysi beş aile tarafından kullanılmaktadır (Haar, 2017).

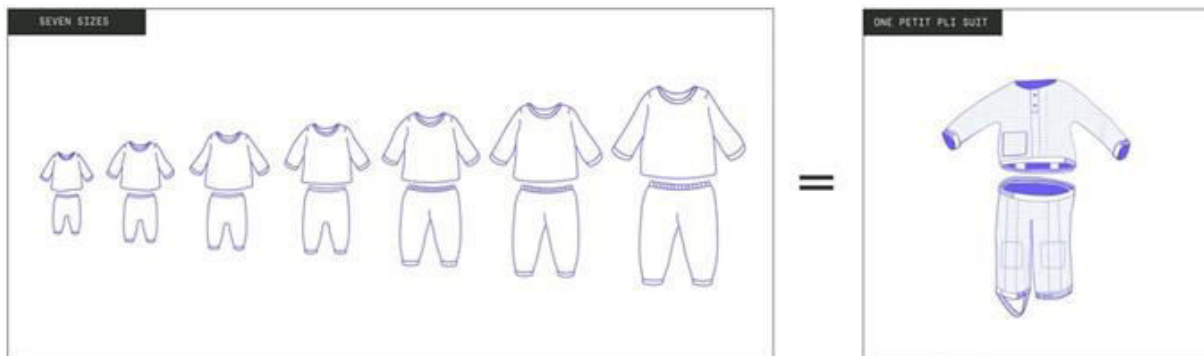
Fonksiyonel ve Sürdürülebilir Çalışmalar

Havacılık Mühendisi Ryan Mario Yasin, çocukların hızlı büyümelerinden kaynaklı oluşan kıyafet ihtiyacına yönelik origamiden esinlenerek "Petit Pli" ismini verdiği 4 aylıktan 36 aya kadar giyilebilen giysiler tasarlamıştır. Yağmur ve rüzgara karşı koruma özelliği olan bu giysiler hafif, nefes alan bir yapıdadır ve çocuklara hareket özgürlüğü sağlamaktadır. Tasarımda kullanılan kumaş sentetik malzemelerle üretilmektedir. Hidrofobik kaplama ile su geçirmez hale getirilen üst katman doğrudan çocuğa temas edip onu rahatsız etmemektedir. 4-36 ay arası çocuklara uyan Petit Pli, tam 7 beden aralığını kapsamaktadır. Bu sayede hem masrafları azaltmakta hem de daha az tüketim sağlayarak daha sürdürülebilir bir çözüm haline getirmektedir (Görür, 2021)



Şekil 9: Büyüyen Kıyafetler "Petit Pli".

Kaynak: URL-8



Şekil 10: Beden aralıkları "Petit Pli".

Kaynak: URL-9

Norveç asıllı organik bebek giyim markası Toey, bebek ve çocuk giysilerinin güvenli ve rahat olmasına özen göstermektedir. Aynı zamanda işlevsel ve kullanımı kolay olarak tasarlanan bebek giysileri ile ebeveynlerin hayatını kolaylaştırmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 300'den fazla ebeveynin yanı sıra Avrupa'daki 100 ebeveyn ile bebeklerin en çok ihtiyaç duyacağı işlevsellik ve uyum hakkında yapılan anket çalışmasında annelerin önceliklerine göre tasarlanan ve fonksiyonel kullanımı olan yenidoğan tulumunun özellikleri şu şekildedir;

Katlanır manşetler gerektiğinde eldivene/ayakkabıya dönüşmektedir.

En kolay bebek bezi kontrolleri ve değişikliği için çift yönlü fermuar kullanılmaktadır.

Geniş kalıplar ile bebek rahat hareket edebilmektedir.

Fermuar yenidoğan bebeğin göbek bağına teması engellenecek şekilde çapraz olarak yerleştirilmiştir (Toey, 2023).



Şekil 11: Giyim Konforu Düşünülmüş Tasarlanmış Fonksiyonel Yenidoğan Giysi Örneği.

Kaynak: URL-10

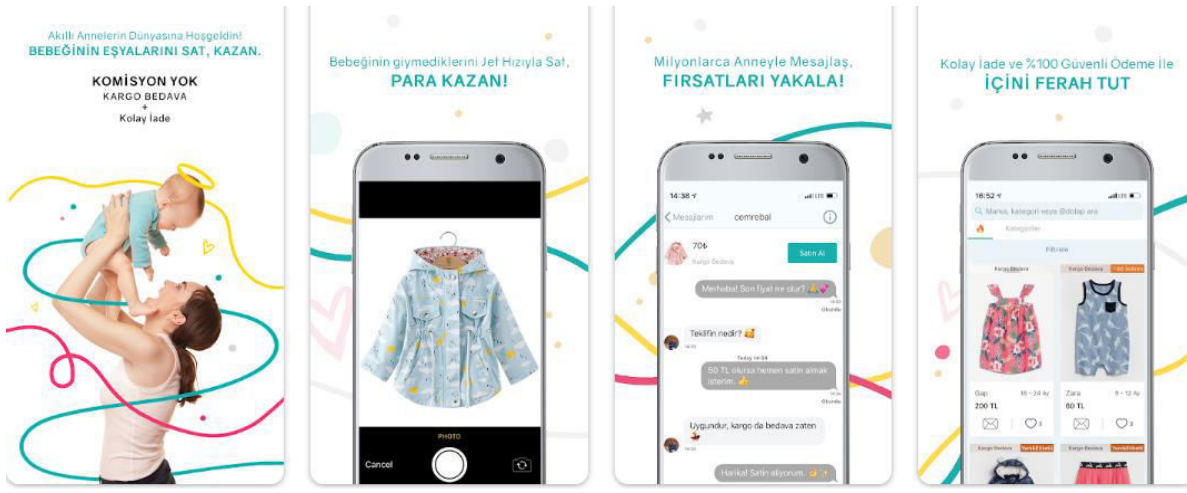
Sürdürülebilir Bir Tüketim Biçimi İkinci El Satışlar

Lif veya dolgu maddesi olarak geri dönüştürülen ikinci el giysiler yeniden tasarlanarak geri kazandırılmaktadır. Bazı moda tasarımcıları ikinci el ürünleri yaratıcı olarak uyarlarlarken bazı tüketiciler ise çevresel duyarlılıklarından dolayı ikinci el ürünleri tercih etmektedirler (Yıldırım, 2017: 487). İkinci el ürünler ihtiyaç duyulan giysilere yeni bir üretim ve kaynak kullanımı gerektirmeden ulaşım sağlamaktadır. Kaynak kullanımının ve atık artışının azaltılmasına da yardımcı olmaktadır (Okşar, 2021: 20). Günümüzde birçok giyim markasının modayı yavaşlatma anlayışı ile resmi web sayfaları üzerinden ikinci el ürün satışı yaptıkları görülmektedir. ASOS, Urban Outfitters, COS, Nordstrom gibi bir çok giyim markasının ikinci el satışları bulunmaktadır ve tüketiciyi ikinci el konusunda teşvik etmektedir (Varol, 2022: 59).

Bebekler yeni doğan ve ilk çocukluk evrelerinde oldukça hızlı büyümektedirler. Satın alınan bebek giysileri kısa süreli kullanılmakta bazen de hiç kullanılmamaktadır. İkinci el satışlar ile bu ürünlerin tekstil atığına dönüşmesini engellemektedir. Kullanılan bebek eşyalarının satın alınıp satılabileceği ikinci el pazarları, bebek ihtiyaçlarında daha az harcama yapılmasını sağlamaktadır. İkinci el satışa imkan sağlayan bazı markalara örnek olarak; Kidizen, Patagonia Rewear, Once Upon A Child, Children's Orchard, Thred Up, Kids Goods Store, Shop Tomorrows, Bagsy, Poshmark, Beeja May, Fabrick Collective, Fresh Kids, Handed Down, Vestiaire Collective, Etsy ve Facebook Marketplace örnek verilebilmektedir (Alvarado, 2021).

Priscilla Wuersch-Ng ve Lala Wang tarafından kurulmuş olan Preloulou markası, 0 ile 12 yaş aralığındaki bebek ve çocuklar için ikinci el kıyafet satışı sunmaktadır. Çevrimiçi olan konsinye platformu ile iyi durumda olan çocuk ve bebek giysilerinin ömrü uzatılabilmektedir ve moda endüstrisindeki atıkların azalmasında katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda ekonomik açıdan %30 ile %80 arasında tasarruf edilebilmektedir (Chow, 2021).

Günümüzde artan hayat pahalılığı, ebeveynleri ikinci el bebek ve çocuk alışverişine yöneltmektedir. Bebecruz mobil uygulaması ile uygun fiyatlı bebek ve çocuk ürünleri satın alınabilmektedir. Bu uygulamada; H&M, Benetton Kids, Marks&Spencer, Panço, Adidas, Armani gibi birçok markanın ürünlerini bulmak mümkündür. Giyim ürünlerine ek olarak bebeğin tüm ihtiyaçları uygun fiyatlarla karşılanmaktadır. Satın alma dışında satış yapmaya da imkan sağlayan uygulama ile ebeveynler gelişim süresince bebeğin ihtiyacını gören giysilerini bu site üzerinden satabilmektedirler. Maddi kazanç sağlamanın yanında geri dönüşüme destek sağlayan bu tarz uygulamalar ile bebek ve çocuk giyim sektöründeki hızlı tüketim alışkanlığı azaltılabilmektedir (Çelik, 2021).



Şekil 12: Bebecruz Aplikasyonu.

Kaynak: URL-11

Sürdürülebilir Bir Tüketim Olarak Sosyal Sorumluluk Projeleri

Bebeklerin gelişim evreleri nedeni ile kısa süreli kullanılan hatta hiç kullanılmamış bebek kıyafetlerini ve oyuncaklarını "Benden Kardeşime Dönüşüm Sepetleri" isimli projesi ile toplayan Ebebek markası, Ebebek uzmanlığı ve Türkiye'nin öncü döngüsel girişimi Nivogo teknolojisiyle ürünleri kategorilere ayrılmaktadır. Kategorilere ayrılan ürünler %100 hijyen sağlandıktan sonra paketlenip ihtiyaç sahiplerine teslim edilmek üzere dağıtımına çıkarılmaktadır. Sürdürülebilirliğe destek amacıyla başlatılan Sosyal sorumluluk projesinde ihtiyaç sahiplerine öncelik verilmektedir. Ülkemizde yaşanmış olan Kahramanmaraş merkezli 2023 depremi sonrası AFAD ve TIDER başta olmak üzere resmi kurumlarla koordineli çalışmalar yapılarak ihtiyaç sahiplerine bağışlanmaktadır (Erdoğan, 2023).



Şekil 13: Ebebek "Benden Kardeşime Dönüşüm Sepeti" Projesi.

Kaynak: URL-12

Bebe Dönüşüm, İstanbul'lu iki çocuk annesi olan Esra Akçay Duff tarafından kurulan ve organize edilen bir gruptur. Esra Akçay Duff, ilk bebeğinin doğumuyla birlikte acil ihtiyaç anlarında birbirine yardım eden anneler grubuna duyduğu ihtiyacı karşılamak amacıyla e-posta grubunu 2012 Aralık ayında aktifleştirmiştir. (Yüksel, 2020:37). Bu grup aracılığıyla ebeveynler birbirleri ile iletişim sağlarken aynı zamanda kullanım ömrünü tamamlayan bebek giysilerini ihtiyaç sahiplerine bağışlayabilmektedirler. Aile ekonomisine katkı sağlayan bu proje döngüsel ve sürdürülebilir moda ile çevre ekosistemine de büyük katkı sağlamaktadır.

SÜRDÜRÜLEBİLİR VE FONKSİYONEL GİYSİ TASARIM ÖNERİSİ

Bebek ve çocuk giyim markalarının sürdürülebilir çalışmalarının incelendiği bu makale çalışması için annenin kullanabileceği fonksiyonel ve sürdürülebilir bir tasarım örneği hazırlanmıştır. Bebek ve çocuk giyiminde marka ve ürün tercihi genellikle anneler tarafından yapılmaktadır. Bilinçli bir tüketici olan anne, kendisi için alacağı ürünlerin de sürdürülebilir olmasına dikkat etmektedir.

Yapılan tasarım uygulaması ile, Anne, salopet elbise olarak giyebildiği bir ürünü farklı bir gün kol çantası olarak takabilmektedir. Bebek bakım çantası olarak kullanım özelliği olan bu çanta, yumuşak yapısı sayesinde ihtiyaç

durumuna göre yastığa dönüşmektedir. Ayrıca çanta içerisinde kullanılan ve salopetin cep kısmını oluşturan fonksiyonel cep mini bir çantaya dönüşüp annenin telefon, cüzdan vb. gibi eşyalarını yanında taşıyabilmesine olanak sağlamaktadır. Anne bebeği büyüdükten sonra da farklı kullanım alanları ile uzun ömürlü olarak kullanabilmektedir. Yavaş modayı destekleyen tasarım, ebeveynlerin hayatını sürdürülebilir bir şekilde kolaylaştırmaktadır.



Şekil 14: Fonksiyonel Giysi Tasarım Uygulaması.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Kumaş İçeriği

Ham halinde %100 pamuk kullanılması ve aynı zamanda sağlam ve dayanıklı bir kumaş türü olması sebebiyle tasarımda denim kumaş tercih edilmiştir. Denim kumaş, dayanıklılığı ile uzun süre aşınmadan kullanılma imkanı sağlamaktadır. Giyim ihtiyacını uzun süreli olarak karşılayan bu kumaş tüketimdeki hızı azaltarak sürdürülebilir bir çözüm sunmaktadır.

Denim kumaş, iplik halinden kumaş haline gelene kadar birçok boya, terbiye ve bitim işlemlerine tabi tutulmaktadır. Denim üretiminde yıkama proseslerinde fazlasıyla enerji, su kaynağı ve insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum insan sağlığını ve çevreyi olumsuz etkilemektedir. Günümüzde kaynak kullanımı ve insan sağlığını kontrol altına almaya yönelik olarak sürdürülebilir ve ekolojik bir çözüm olan lazer teknolojisi geliştirilmiştir. Lazer teknolojisi, su kullanmadan sıfır atık ile temiz ve çevre dostu üretim imkanı sağlamaktadır ve aynı zamanda ekonomik bir işlemdir (Batur ve Ayrancılar, 2021: 1057).



Şekil 15: Lazer teknolojisi uygulanmış denim kumaş.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Fonksiyonel giysi örneği hazırlanırken sürdürülebilir bir yöntem olan lazer teknolojisi uygulanan bir kumaş tercih edilmiştir. Örnek konvansiyonel (geleneksel) üretim ve tasarım örneğinde kullanılan reçeteler aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo:1 Geleneksel ve sürdürülebilir yıkama yönteminin karşılaştırılması.

Geleneksel Yıkama	Sürdürülebilir Yıkama
1. Bıyık	1. Lazer bıyık + PP sprey görüntüsü (Lazer teknolojisi)
2. Zımpara	2. Ön yıkama
3. Ön yıkama	3. Enzim yıkama (Taşsız)
4. Taşlama	4. Durulama
5. Durulama	5. Organik Ağartıcı ile Ağartma
6. Ağartma (hypo)	6. Nötralizasyon
7. Nötralizasyon	7. Durulama
8. Durulama	8. Yumuşatma
9. Sıkma	9. Sıkma
10. Kurutma	10. Kurutma
11. Kasar	
12. Durulama	
13. Yumuşatma	
14. Sıkma	
15. Kurutma	

Fonksiyonel giysi tasarım örneğinde, konvansiyonel metottaki insan gücüne dayalı kuru işlem prosesleri (bıyık, zımpara, permanganat sprey) yerine lazer teknolojisi kullanılmıştır. Katı atık ve çevre kirliliğine sebebiyet veren taş yıkama ve ağartma (potasyum permanganat veya sodyum hypoclorit) yerine de çevreye zararsız organik ağartıcı kimyasallar kullanılmıştır. Ayrıca üretimde kullanılan makinelerde düşük flotte oranı ile üretim reçetesi oluşturularak enerji sarfiyatında tasarruf sağlanmıştır. Yukarıdaki verilen örnek reçeteler üzerinden yapılan hesaplamalara göre kazanımlar aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2: Sürdürülebilir yıkama yönteminin kazanımları

Kaynak	Geleneksel Yıkama	Sürdürülebilir Yıkama	Kazanım
Elektrik tüketimi(kWh)	0,33	0,52	-%63
Doğalgaz Tüketimi (m3)	0,22	0,11	%50
Dolaylı Su Tüketimi(m3)	54,33	47,07	%14,47
Doğrudan Su Tüketimi (m3)	55,67	36,93	%34
Aktif Proses Süresi (dk)	260	230	%12

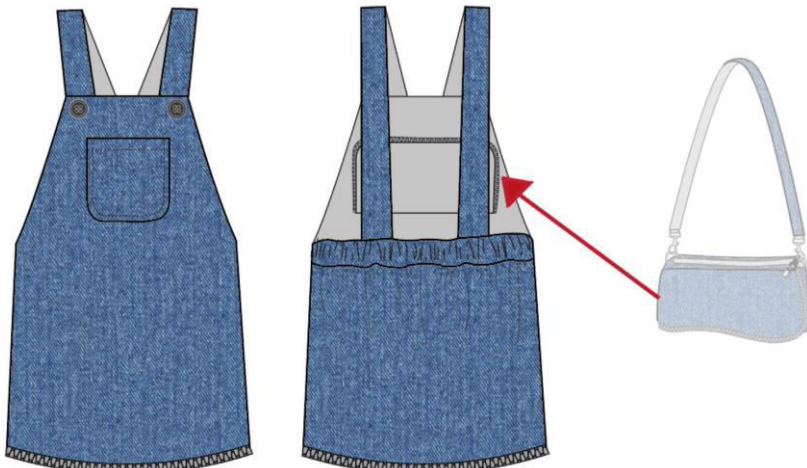
Lazer teknolojisinin uygulanması ile; elektrik tüketimi %63 artarken Doğalgaz tüketimi %50, dolaylı su kullanımı %14,47, Doğrudan su tüketimi %34 ve Aktif Proses süresi 12 kar sağlanmaktadır. Kar ve zarar oranları karşılaştırıldığında lazer teknolojisinin sürdürülebilirliğe önemli derecede katkı sağladığı görülmektedir (Veysel Can Erdoğan, Röpörtaj, 2023)

Aksesuar Seçimi

Fonksiyonel giysi tasarım örneğinin 1. kullanım şekli olan salopet elbisenin alt kısmında bulunan fermuar dişlisi ürünün yastığa dönüşmüş halinde metal aksesuarların bebek cildine verebileceği zarara karşılık plastik dişli ve gizli fermuar tercih edilmiştir.

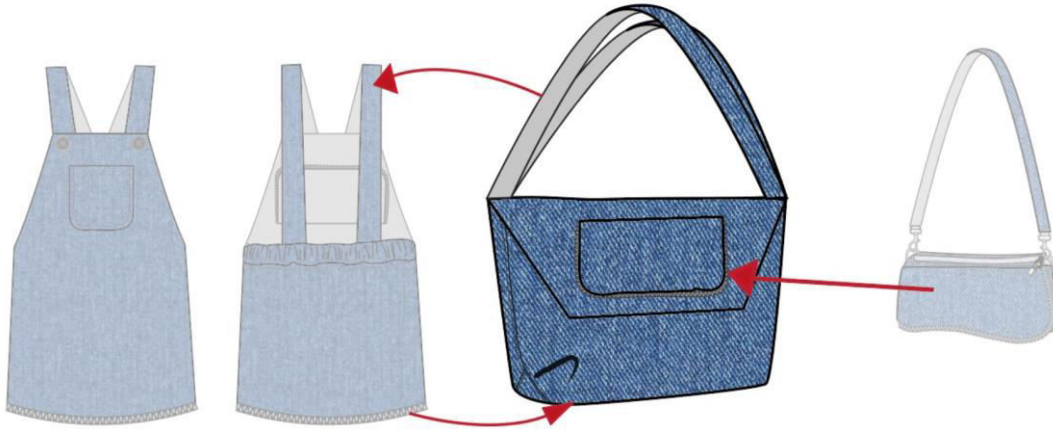
Teknik Detaylar

Salopet Elbise: 1. kullanım alanı olan salopet elbisenin ana beden kumaşında ve askılarında denim kumaş kullanılmıştır. Dikim aşamasında çift kat tulum çalışılarak fermuarın tene teması engellenip estetik bir görünüme sağlanmıştır. Ön yaka ve arka belde birleşen askılar plastik düğmeler ile takılıp çıkarılabilen fonksiyonel özelliğe sahiptir ve bu askılar 2. kullanım alanı olan kol çantasında askı olarak kullanılmaktadır.

**Şekil 16:** Salopet Elbise Teknik Çizimi.

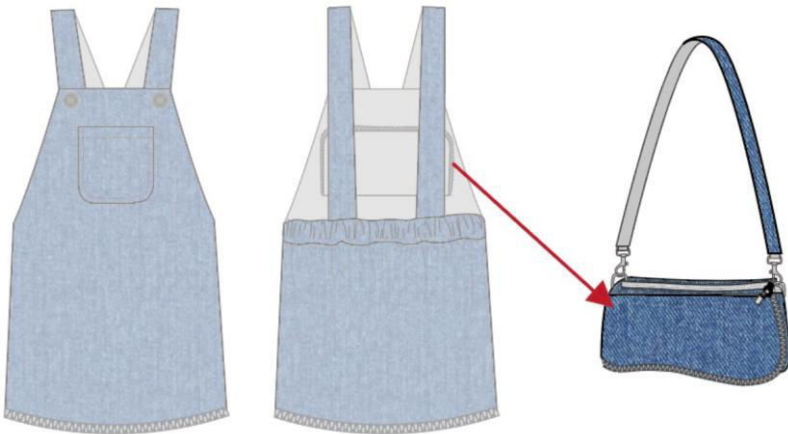
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Kol Çantası: 2. kullanım alanı olan kol çantası, salopet elbisenin etek ucunda bulunan fermuar kapatılıp, askıları belin sağ ve sol kısmından takıldığı zaman büyük bir kol çantasına dönüşmektedir. Bebeğin ihtiyacı olabilecek tüm eşyaları kolay bir şekilde taşınmaya uygundur. Ayrıca 3. Kullanım alanı olan baget çanta bu tasarımda da çanta gözü olarak kullanılmaktadır.



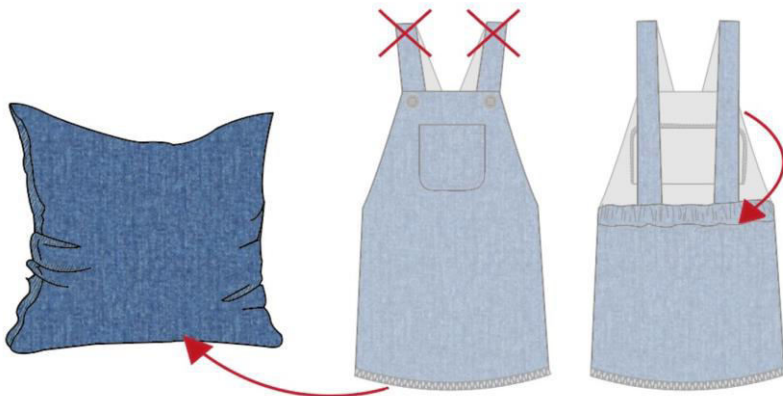
Şekil 17: Kol Çantası Teknik Çizimi.
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Baget Çanta: 3. kullanım alanı olan baget çantanın alt kısmında çift taraflı fermuar dişlisi bulunmaktadır ve diğer bir dişlide salopet elbisenin ön iç yüzünde bulunmaktadır. Bu dişli sayesinde kol çantasında yeni bir göz oluştururken annenin telefon, cüzdan vs gibi küçük ihtiyaçlarını yanında taşıyabileceği baget çantaya dönüşmektedir.

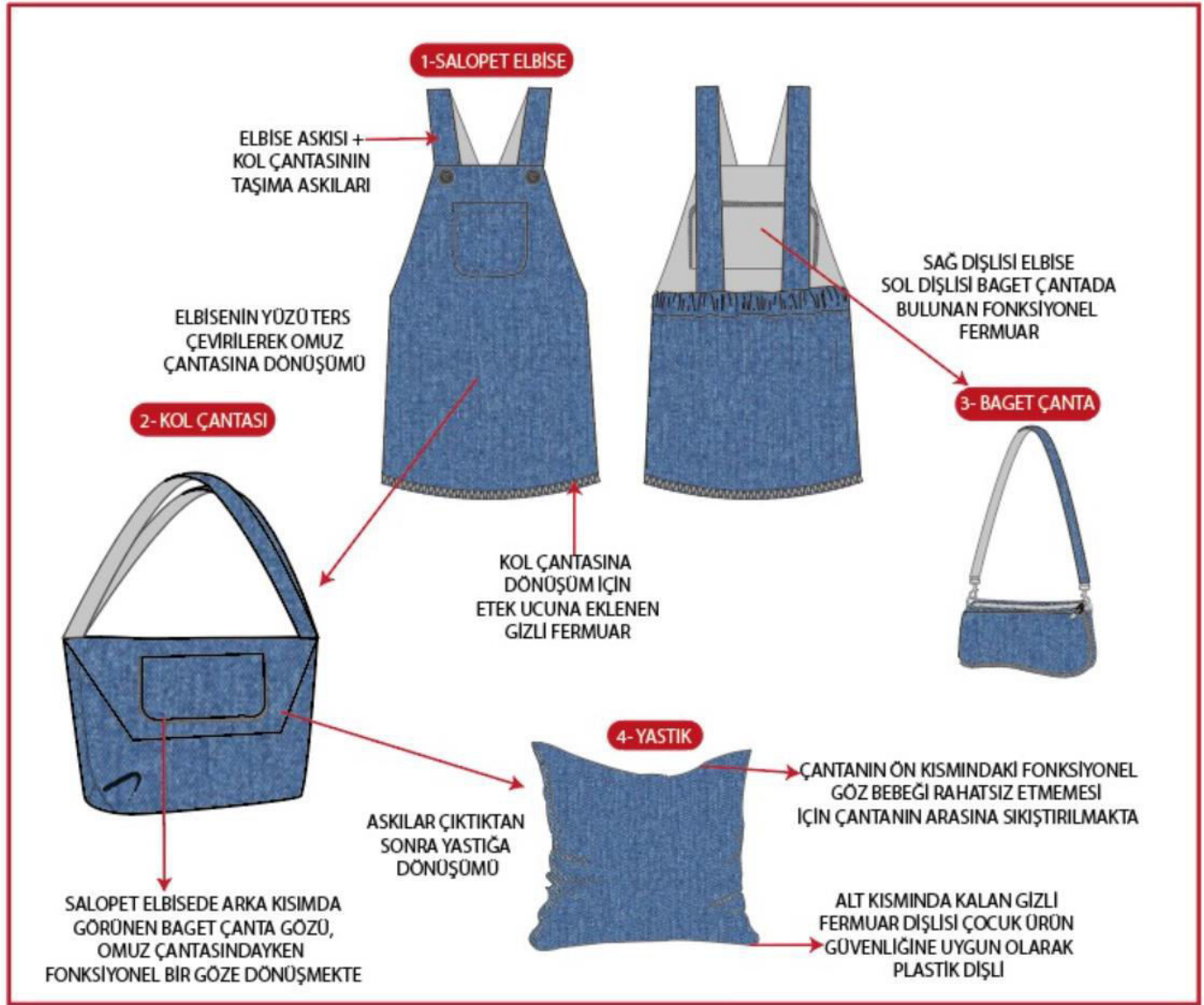


Şekil 18: Baget Çanta Teknik Çizimi.
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Yastık: 4. ve son kullanım alanında ebeveynlerin dışarıdayken bebeklerini uyutabilecekleri bir yastığa dönüşmektedir. Gizli fermuar ve plastik dişli bebek ile temas etmediği için konforlu bir kullanım sağlamaktadır.



Şekil 19: Yastık Teknik Çizimi.
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 20: Fonksiyonel Giysi Tasarımı Teknik Çizimi.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

SONUÇ

Günümüzde üretilen ürünlere ilişkin önemli problemlerden biri de kısa ömürlü olmalarıdır. Bebek giysilerinde bu süre yetişkin giysilerine oranla çok daha kısa sürelidir. Hızlı büyüyen bebeğin giysi tüketimi zaruri ihtiyaçlarındandır. Ebeveynler büyüyen çocukları için yeni giysiler almak zorundadırlar. Bu giysilerin ömrünü uzatabilmenin ve aynı zamanda modanın üretimdeki hızını azaltmanın birçok yöntemi vardır. Az sayıda üretilen, yüksek kaliteli sürdürülebilir içeriğe sahip yavaş moda ürünlerinin kullanılması, geri dönüştürülebilir içerikli ekolojik kumaşlar, fonksiyonel kullanıma sahip tasarımlar, ikinci el mağazaları ve mobil uygulamalar bunlardan sadece bir kaçıdır.

Bu çalışma, Türkiye ve dünya genelinde bulunan sürdürülebilir bebek markalarına dikkat çekilmektedir. Ayrıca modadaki hızı azaltmaya yönelik birden fazla kullanım alanına sahip sürdürülebilir içerikle hazırlanan fonksiyonel bir giysi tasarımı sunulmaktadır.

Makale kapsamında yapılan bireysel araştırmalar sonucunda bebek ve çocuk giyim markalarının ve tasarımcıların yavaş moda, ekolojik moda ve geri dönüşüm kavramlarına bakış açılarının ve sürdürülebilirlik stratejileri değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- ✓ Günümüzde artan teknoloji ile inovatif çalışmalar gitgide önem kazanmaktadır. Tasarımcı Jesse Milliken'in polivinil alkolden üretilen vegan bebek ayakkabıları ve Theis markasının ana malzemesi zeytin olan vegan ayakkabıları sürdürülebilirliğe inovatif bir şekilde çözüm bulmaktadır.
- ✓ Bebeklerin hızlı büyümeleri dolayısıyla kısa ömürlü olarak tüketilen giysileri birden fazla bebeğin ve çocuğun kullanımına sunan Red Orka, Borobabi, Tchibo Share ve Vigga markalarının aylık abonelik hizmeti ile giysiler kiralanabilmektedir. Abonelik hizmeti, zaman, para ve yerden tasarruf sağlarken aynı zamanda geri dönüşüm sağlanmaktadır.

- ✓ Giysilerin tasarımındaki fonksiyonellik ürünlerin kullanım ömrünü uzatmaktadır. Tasarımcı Ryan Mario Yasin'in çocukların hızlı büyüme hızı kaynaklı artan tüketim ihtiyacı düşünülerek tasarladığı Petit pli tasarımlar 4 aydan 36 aya kadar giyilmekte ve yedi beden aralığını kapsamaktadır. Tüketimdeki hızı sürdürülebilir bir şekilde azaltmaktadır. Ayrıca makalenin son bölümünde sunulan giysi tasarım örneği ile sürdürülebilirliğe fonksiyonel giysiler ile çözüm bulunmaktadır.
- ✓ Tekstil atıklarının azaltılmasına yönelik olarak ikinci el satışlar ve sosyal sorumluluk projeleri aile ekonomisine ve özellikle de ekosisteme fayda sağlamaktadır.

Makale kapsamında sunulan tasarım örneği ve giyim markalarının ve tasarımcıların çalışmalarının bilinirliğinin artırılması, aynı zamanda benzer çalışmaların yaygınlaştırılması açısından fayda sağlayacaktır. Tasarımcılar ve firmalar tarafından uygulanan bu projeler ile bilinçli üretici ve tüketiciler oluşacaktır.

KAYNAKÇA

- Alvarado, D. (2021). "21 Best Kids Thrift Stores To Buy and Sell Used Kids Clothing Online", 1 Temmuz 2021 tarihinde 21 Best Kids Thrift Stores To Buy and Sell Used Kids Clothing Online • Sustainably Kind Living adresinden alındı.
- Atay, M. (2016). Çocukluk Döneminde Gelişim 1, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Axworthy, N. (2018). "German Brand Upcycles Olive Leaves into Vegan Leather Shoes", 18 Aralık 2018 tarihinde German Brand Upcycles Olive Leaves into Vegan Leather Shoes | VegNews adresinden alındı.
- Ayanoğlu, S. G. & Ağa, S. (2017). "Sürdürülebilir Moda Kavramına Yönelik Tasarım Fikirleri", Art-e Sanat Dergisi, 10 (19), 255.
- Azıklı H. (2018). "Tekstil Ve Moda Tasarımı Açısından Sürdürülebilirlik", Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayar, İ. (2020). "Sürdürülebilir Çocuk Giyim Markaları", 5 Nisan 2023 tarihinde <https://wannart.com/icerik/22530-surdurulebilir-cocuk-giyim-markalari> adresinden alındı.
- Chow, P. (2021). "Preloved designer children's clothing for less", 16 Kasım 2021 tarihinde Second-Hand Designer Children's Clothes & Baby Gear Online (expatliving.sg) adresinden alınmıştır.
- Çebi, T. (2014). "Akıllı Tekstillerin Giyim Ve Ev Tekstillerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. (2021). "İkinci El Kıyafet Alıp Satabileceğiniz Uygulamalar", 5 Nisan 2023 tarihinde <https://teknosafari.net/ikinci-el-kiyafet-alip-satabileceginiz-uygulamalar/> adresinden alındı.
- DHA, Demirören Haber Ajansı, <https://www.dha.com.tr/ekonomi/ebeveynlerin-onceligi-organik-kiyafetler-oldu-2196852> adresinden alındı.
- Digital Talks Ekibi, (2021). "Hollandalı Döngüsel Bebek Giyim Markası Red Orka, Aylık Tulum Aboneliği Sunuyor", 5 Nisan 2023 tarihinde <https://www.digitaltalks.org/2021/10/06/hollandalı-dongusel-bebek-giyim-markasi-red-orka-aylik-tulum-aboneliği-sunuyor/> adresinden alındı.
- Doğan, Ç., & Ozan, E. (2014). Kişiselleştirme yoluyla kullanıcıları tasarım sürecinde etkin kılan yöntem ve yaklaşımların sürdürülebilirlik için ürün tasarımı açısından değerlendirilmesi. UTAK 2014 Bildiri Kitabı.
- Duong, A. (2018). "Tchibo Share' is an Online Baby Clothing Rental Service", Nisan 3, 2023 tarihinde Baby Clothing Rental Services : Tchibo share (trendhunter.com) adresinden alındı.
- Duran, B. (2018). "Sürdürülebilirlik Kavramının Önemi, Karşılaşılan Sorunlar Ve Şirketlerin Sürdürülebilirlik Raporlarının İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, N. (2019). "Tüketicilerin Geri Dönüştürülmüş Kaynaklardan Üretilen Giysilere Yönelik Tutumu", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ebebek, (2023). "Benden Kardeşime Dönüşüm Sepetleri artık tüm İstanbul mağazalarında", 2 Nisan 2023 tarihinde https://tr.linkedin.com/posts/halilerdogmus_ebebek-bebek-activity-7055096153519890432-GMWY_____ adresinden alındı.
- Emon, D. (2012). Bebeklikten Okula Öğrenmede İlk Adımlar, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Enerji Gazetesi, (2021). "Antik Japon Sanatı Origami", 3 Nisan 2023 tarihinde <https://www.enerjigazetesi.ist/buyuyen-kiyafetler-petit-pli/> adresinden alındı.

- Erdoğan, V. (2023, 20 Nisan). “Denim Kumaşlar ve Yıkama Teknikleri Üzerine Röportaj” Lc Waikiki Genel Merkez, İstanbul.
- Forsman, L. ve Madsen, D. (2017), "Consumers' Attitudes Towards Sustainability And Sustainable Labels in The Fashion Industry", Yüksek Lisans Tezi, The Swedish School of Textiles.
- Geyik Değerli, N. (2019). “Tekstil ve Moda Tasarımında Sürdürülebilirlik”, Sosyal Bilimler Dergisi,6(34) 404.
- Gören, G. (2022). “Suda Çözünerek Kaybolan Vegan Bebek Ayakkabıları” 26 Mart 2023 tarihinde <https://bigumigu.com/haber/suda-cozunerek-kaybolan-vegan-bebek-ayakkabilari/> adresinden alındı.
- Güler, B. ve Ayranpınar, S. (2021). “Lazer Teknolojisi: Sürdürülebilir Denim Üretiminde Ekolojik Çözüm”, International Congress on Art & Design Research and Exhibition.
- Haar, J. (2017). “Vigga Creates a Circular Economy for Baby and Maternity Clothes”, 29 Mart 2023 tarihinde [Recycled Baby Clothing : vigga \(trendhunter.com\)](https://www.trendhunter.com/vigga) adresinden alındı.
- Hertantyo, S. (2021). “Labels for Change: Can Sustainable Fashion Certifications Help Solve Our Fashion Crisis”, 16 Mart 2023 tarihinde [What's the Role of Sustainable Fashion Certifications? \(consciouslifeandstyle.com\)](https://www.consciouslifeandstyle.com/whats-the-role-of-sustainable-fashion-certifications/) adresinden alındı.
- Kapbula, O. (2023). “Sürdürülebilirlik”, 4 Nisan 2023 tarihinde <https://kapbula.com.tr> adresinden alındı.
- Kipöz, Ş. (2015). Sürdürülebilir Moda, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
- Kitikate, (2023). “Sertifikalarımız”, 4 Nisan 2023 tarihinde <https://www.kitikate.com.tr> adresinden alındı.
- Köse, S. G. ve Aydın, K. (2020). “Sürdürülebilir moda perakendeciliği: Tüketici algıları üzerine bir araştırma”, Istanbul Business Research, 49(1), 89.
- Magger, (2020). “Lokali Destekleyin: Yerli Çocuk Markalarını Keşfedin”, 4 Nisan 2023 tarihinde <https://www.themaggar.com/yerli-cocuk-markalari/> adresinden alındı.
- Mangır, A. F. (2016). “Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yavaş ve Hızlı Moda”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 19(41), 150.
- McQuarrie, L. (2020). “Borobabi's Model Helps Parents Save Money and Reduce Waste”, 2 Nisan, 2023 tarihinde [Kid-Friendly Circular Clothes : circular clothes \(trendhunter.com\)](https://www.trendhunter.com/circular-clothes) adresinden alındı.
- Mehrali, N. (2015). “Moda Akımlarının, Giysi Koleksiyonu Oluşum Sürecine Etkisinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Namlı, A. K. (2023). Eğitim Kavramsal Temelleri 8, Efe Akademi Yayınları, İstanbul.
- Oklar, G. (2021). “Sürdürülebilir tüketim davranışı ve teknoloji kabul modeli: Letgo ve Dolap uygulamaları örneği”, Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ökten, Z. (2020). Moda ve Ekonomi, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Özgün, C. & AYVAZ, K. (2017). “Tekstil ve modada sürdürülebilirlik”, Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3(1), 3.
- Peters, A. (2022). “When your baby outgrows these shoes, you don't throw them away—you boil them” 27 Mart 2023 tarihinde [When your baby outgrows these shoes, you don't throw them away—you boi \(fastcompany.com\)](https://www.fastcompany.com/when-your-baby-outgrows-these-shoes-you-dont-throw-them-away-you-boil-them) adresinden alındı.
- Poyraz, S. (2023). Tots and More “Hakkımızda”, 4 Nisan 2023 tarihinde <https://www.totsandmore.com.tr/Sayfalar/hakkimizda-1/> adresinden alındı.
- Şen, K. ve Gürel, R. (2021). “Tekstilde Sürdürülebilirlik ve Geri Dönüşüm Esaslı Yenilikçi Hammaddeler Üzerine Bir Yaklaşım”, The European Journal of Research and Development, 1(1), 4-15.
- Şenyuva, E. (2018). “Yüzde yüz organik pamuktan, cinsiyetsiz çocuk kıyafetleri üreten Little Yucca'nın yaratıcısı Seray Cengiz Sezer'le konuştuk”, 4 Nisan 2023 tarihinde <https://www.yesilist.com/yuzde-yuz-organik-pamuktan-cinsiyetsiz-cocuk-kiyafetleri-ureten-little-yuccanin-yaraticisi-seray-cengiz-sezerle-konustuk/> adresinden alındı.
- Sevinç, G. (2019). “Geçmişten Günümüze Denim Ve Sürdürülebilir Moda İçin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şevkay, I. (2021). “Sürdürülebilir Giyim Modasında Modüler Tasarım: Bir koleksiyon Önerisi” Yüksek Lisans Tezi, Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, E. (2004). “Çocukluk dönemi dini gelişim özellikleri ve din eğitimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (1) 208.

Toey, (2023). “The Functional Design”, 5 Nisan 2023 tarihinde <https://shoptoey.com> adresinden alındı.

Turhan, E., Kartum, G., & Özdemir, Y. (2018). “Sürdürülebilir Üretim ve İşletme Uygulamaları”, *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-15.

Turunç, Ö. N., (2019). “2000-2015 Yılları Arası Giysi Tasarımında Öncü Yaklaşımlar” Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2022-49673#:~:text=TÜİK%20Kurumsal&text=Canlı%20doğan%20bebek%20sayısı%202022,%2C6%27sı%20kız%20oldu.&text=Toplam%20doğurganlık%20hızı%2C%20bir%20kadının,ortalama%20çocuk%20sayısını%20ifade%20> adresinden alındı.

Uğurdağ, S. (2018). “Zeytin derisinden üretilen ayakkabı koleksiyonu: Thies” 5 Nisan 2023 tarihinde <https://www.yesilist.com/zeytin-derisinden-uretilen-ayakkabi-koleksiyonu-thies/> adresinden alındı.

Varol, M. Ç. (2022). “Bir sürdürülebilirlik örneği olarak ikinci el tüketim”, *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 51-68.

Yıldırım, L. (2017). “Geri Dönüşüm/İleri Dönüşüm/Tekrar Kullanım Kapsamında İkinci El Giysiler Ve Sürdürülebilirlik”, *Art-E*, 10(20).

Yücel, S. & Tiber, B. (2018). “Hazır Giyim Endüstrisinde Sürdürülebilir Moda”, *Tekstil ve Mühendis Dergisi*, 25 (112) , 374.

Uçkan Yüksel, C, Kaya Pazarbaşı, Ç. (2020). “Eşya Kütüphanesi” ve “Bebe Dönüşüm”: Türkiye’de Kültüre Dayalı Paylaşım Servis Sistemleri Örnekleri”, *Sanat Dergisi*, (35), 32-40.

GÖRSEL KAYNAKLAR

URL 1: <https://sepa.org.tr/daha-surdurulebilir-bir-dunya-icin-denge-arayisi/> (Erişim Tarihi: 22 Eylül 2022)

URL 2: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2022-49673#:~:text=TÜİK%20Kurumsal&text=Canlı%20doğan%20bebek%20sayısı%202022,%2C6%27sı%20kız%20oldu.&text=Toplam%20doğurganlık%20hızı%2C%20bir%20kadının,ortalama%20çocuk%20sayısını%20ifade%20> Erişim Tarihi: 15 Mart 2023)

URL 3: <https://kapbula.com.tr> (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2023)

URL 4: <https://little-yucca.com/tr/pages/shapes-things-collection> (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2023)

URL 5: Suda Çözünerek Kaybolan Vegan Bebek Ayakkabıları • Bigumigu (Erişim Tarihi: 16 Ağustos 2022)

URL 6: <https://www.yesilist.com/zeytin-derisinden-uretilen-ayakkabi-koleksiyonu-thies/> (Erişim Tarihi: 31 Aralık 2018)

URL 7: <https://www.presseportal.de/pm/9283/3837239> (Erişim Tarihi: 11 Ocak 2018)

URL 8: <https://thetrampery.com/news/30-under-30-europe-2020-petit-pli-founder-ryan-mario-yasin/> (Erişim Tarihi: 19 Mart 2020)

URL 9: <https://www.enerjigazetesi.ist/buyuyen-kiyafetler-petit-pli/> (Erişim Tarihi: 15 Ocak 2021)

URL 10: <https://shoptoey.com/pages/the-functional-design> (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2023)

URL 11: <https://teknosafari.net/ikinci-el-kiyafet-alip-satabileceginiz-uygulamalar/> (Erişim Tarihi: 15 Ekim 2021)

URL 12: <https://www.bisektor.com/nivogo-ve-ebek-yeni-projesini-hayata-gecirdi/> (Erişim Tarihi: 7 Mart 2023)

Okul Kaynaklı Stresin Öğretmen Üzerindeki Etkileri Üzerine Kuramsal Bir Tartışma

A Theoretical Discussion On The Effects Of School Associated Stress On Teachers

ÖZET

Modern zamanların problemi olan stres, modern toplum olmanın, çok hızlı ve hareketli yaşamın sonucu olarak yaşantımızın doğal bir parçası haline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda insanlar hangi işi yaparlarsa yapsınlar yaşamlarının büyük bir bölümünü kendi yeteneklerini ve sınırlarını zorlayarak sürdürmektedirler. Kişi ister bir kamu ya da özel kesim örgütünün üyesi olarak yaşamını kazansın, isterse bir örgüte doğrudan doğruya bağımlı olmaksızın hizmet sunsun, stres kavramıyla tanışması kaçınılmaz olmaktadır.

İnsanın içinde bulunduğu çelişkiler ve çatışmaların çoğu insanın var oluşunun değil, tarihsel koşulların ve bu koşulların gerektirdiği toplumsal düzenden, yanlış eğitim uygulamalarından kaynaklanmaktadır. İnsanların içinden çıkılmazmış gibi görünen karmaşık sorunları yine insanların kendi eseridir ve bu sorunları da çözmek yine kendi elindedir. Ancak sorunların ortaya çıkışı nasıl uzun zaman aldysa çözümleri de uzun zaman alacaktır. Burada umutsuzluğa kapılmamak gerekir. Çünkü insanlar, kendi sorunlarına çözüm bulacak yetenektedirler.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Bürokrasi, İklim, Stres, Eğitim

ABSTRACT

Stress, which is the problem of modern times, has become a natural part of our lives as a result of being a modern society and living very fast and active. In the century we live in, no matter what job people do, they lead a large part of their lives by pushing their own abilities and limits. Whether a person earns his living as a member of a public or private sector organization or provides services without being directly dependent on an organization, it is inevitable to meet the concept of stress.

Most of the contradictions and conflicts in which human beings exist are not due to human existence, but to historical conditions, the social order required by these conditions, and incorrect educational practices. People's complex problems that seem insurmountable are still the work of people, and it is up to them to solve these problems. However, just as it took a long time for the problems to emerge, their solutions will also take a long time. You should not despair here. Because people are capable of finding solutions to their own problems.

Keywords: Organization, Bureaucracy, Climate, Stress, Education

GİRİŞ

Ana Stres örgütlerde gerek yönetici davranışını, gerekse iş gören davranışını olumsuz yönde etkilemekte, örgütün verimsiz ve çalışan bireylerin mutsuz olmasına yol açmaktadır. Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşır. Okul ortamı mutlu bir çalışmanın da stres dolu bir yönelimin de nedeni olabilir.

Feitler ve Tokar'a göre işgörenin örgüte ve işe uyumunda karşılaştığı sorunlar sağlığını dahi tehlikeye düşürür. Burada stres iş görenin uyumunu zorlaştıran, uyum sorunlarına eşlik eden, iş görenin bedensel ve ruhsal sağlığını tehdit eden, verimini düşüren önemli etkenlerden biridir. Bir örgütte stres yaratan etkenler her zaman vardır ve uyum sürekli bir süreçtir. Monat ve Lazarus, içsel ve dışsal taleplerin bireyin uyum kaynaklarını aşması veya ona külfet olması durumunda stres tepkisinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Schafer'a göre strese direnme, beden ve zihinde meydana gelen yıpranma ve hırpalanma ancak tam bir uyumla önlenir. Uyum sürecinden kaynaklanan stres sonucunda bedensel hastalık ve duygusal karışıklık sık karşılaşılan sorunlardır.

"Kuşkusuz, hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde stresten kaçınmak olası değildir. Aksine strese neden olabilecek birçok faktör bu örgütlerin bünyesinde barındırılmaktadır. Özellikle sistemin öğretmen boyutunda stresle ilgili hastalıkların her geçen gün daha çok yaygınlaşması ve stresin doğrudan doğruya verimliliği etkilemesi, birçok araştırmaya konu olduğu gibi, araştırmacı tarafından da büyük bir ilgiyle bu problemin üzerine gidilmesi sürecini ortaya çıkarmıştır. Okullar demokratik bir yapının oluşturulması ve sürdürülmesi gereken kuruluşlardır. Okul ikliminin demokratikleştirilmesi daha doyumsuz ve üretici bir öğretmen potansiyelinin oluşturulmasını sağlayacaktır. Bunun başarılması ise öğretmenlerin diğer gereksinimlerinin yanında psikolojik gereksinimlerinin de karşılanmasıdır.

Pınar Ertan Akyayla ¹ 
Sadiye Öz ² 

How to Cite This Article

Ertan Akyayla, P. & Öz, S. (2023). "Okul Kaynaklı Stresin Öğretmen Üzerindeki Etkileri Üzerine Kuramsal Bir Tartışma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3000-3010. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70804>

Arrival: 24 April 2023

Published: 31 July 2023

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

¹ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Yöneticisi, İstanbul, Türkiye

² T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Yöneticisi, İstanbul, Türkiye

zorunlu kılmaktadır. Okullar da birer iş çevresi olarak bazı beklentiler üretirler. Bu beklentiler günümüzde giderek değişmektedir. Öğretmen ve öğrenciler artık kendi özelliklerine göre okulların inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Okulların işi kolaylaştıracak bir nitelikte tasarlanması öğretmen ve öğrencilerin istekleri olarak belirmektedir” (Arıcan, 2011).

Öğretmen bir insandır. İyi bir öğretmenin nitelikleri ile insan olmak arasındaki ilişkiyi tanımlamak gerekir. Çağımız insanının sorunlarından öğretmeni soyutlama olanağı yoktur. Birçok okulda öğretmen stresinin salgın hastalık boyutlarına ulaştığı görülmektedir. Mesleki stresin, çok sayıda öğretmenin kendi mesleğinden elde ettiği doyumunu azalttığı ortadadır. Bu durum birçok öğretmenin alternatif kariyer tercihi yapmasına ve öğretmenlerin tükenmiş enerjisi sınıfa getirmesine neden olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; stresin okul iklimi üzerindeki etkisini anlamak ve ne derece etkilediğini göstermektir. Çalışma içerisinde örgüt, iklim, örgüt iklimi ve örgüt iklimini etkileyen faktörler incelenmiş bu sürecin stresle diyalojik ilişkisi analiz edilmiştir.

Problem

Hızla değişen çevre ve çalışma şartları, asrımızın ortak hastalığı olarak görülen stres ve stres kaynaklı problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişiler, gerek çalışma yaşamlarında gerekse gündelik hayatlarında birçok problemle karşılaşmakta ve bu problemlere değişik tepkiler vermektedir. Bu tepkilerin bir kısmı kişinin iş yaşamından, iş yaşamının örgütsel yapısından ve bu yapıdan oluşan durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Kendine özgü yapılanmasıyla okulun günümüz iş yaşamının önemli örgütsel bileşenlerinden birisi olduğu belirtilmelidir. Yine öğretmenlik mesleğinin diğer meslek alanlarından daha fazla stresli olduğu da iddia edilebilir. Öğretmenlerde yaşanan stres, kişisel özelliklerinden ve çalıştıkları okulun yapısına göre değişiklik göstermektedir. Disiplin problemleri, az maaş, ilerleme olanağının pek fazla olmaması, kalabalık sınıflar, bürokratik işlemlerin fazlalığı, isteksiz yer değiştirmeler, norm işlemleri, okul yönetimlerinin tutumları, çevrenin asılsız eleştirileri, velilerin karşılanamaz talepleri, iftiralar, şikâyetler, mesleğe saygının azalması, elverişsiz koşullar, okulun türü, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrencilerin teknoloji bağımlılıkları gibi daha sayamadığımız bir sürü neden strese neden olmaktadır. Bu stresler nedeniyle öğretmenlerde, motivasyon düşüklüğü, mesleğe karşı isteksizlik, dikkat problemleri, sık hastalanma, sabır ve anlayışta azalma, çatışmalar, umursamamazlık ve erken emekli olmak isteme gibi sonuçlara neden olmaktadır (Friedman, 1991; Motowidlo, Packard ve Manning, 1986).

Bu streslerin ana parametresi kuşkusuz ki okul iklimi ve içinde bulunulan örgütsel yapıdır. Çalışmanın ana problemi örgütsel yapının stres süreçlerine etkisini ortaya koymaktır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı okul ikliminden doğan stres kaynaklarının öğretmen üzerinde oluşturduğu etkiyi belirlemektir. Çalışma örgüt, örgüt iklimi, stres, stresin nedenleri, stresi azaltmanın yolları, bireylerden kaynaklanan stres faktörleri ve sonuçları, sosyal çevreden kaynaklanan stres faktörleri ve sonuçları, örgütsel stres kaynakları ve sonuçları, okul iklimi, okul ikliminin öğretmen üzerindeki etkisi gibi hususları tartışarak alandaki çalışmalara katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile günümüz koşullarında örgütsel yapı dolayısıyla strese maruz kalarak gelecek nesilleri yetiştirmek gibi çok önemli bir görevi olan öğretmenlerin okul ikliminden doğan stres kaynaklarını tespit ederek ortaya koymaktır. Bir ülkenin geleceği için kritik bir konumda olan insan sanatkârlığı mesleğine sahip olan öğretmenlerin, okul ikliminden doğan stres kaynaklarını tespit ederek, meslek hayatlarına hem kendilerine hem de hizmet ettiği alanlarda daha yüksek performansla çalışabilmelerine işaret etmek ve dikkat çekmek önemli bir husustur.

ÖRGÜTSEL YAPI VE BÜROKRASI

Kimi düşünürlere göre 21. yüzyıl toplumu stres toplumdur. Elbette ki stresin pek çok boyutu bulunmaktadır. İçinde yaşanan dönem, örgüt kültürü, iklim şartları ve en önemlisi içinde yaşanan insan ekosisteminin ortaya koyduğu iklim çerçevesi strestin dozunu azaltan, artıran bir etkiye sahiptir. Örgütsel yapı, örgütsel yapıdan oluşan iklim, stres oluşturmakla kalmamakta performansı da etkilemektedir. Bu kapsamda üzerinde durulması gereken önemli konulardan birisi örgüt kültürüdür. Eğitim özünde bir örgüt işidir ve okul örgütsel bir çerçeveye işaret etmektedir. Örgüt, iş ve işlev bölümü oluşturularak bir otorite ve sorumluluk sıralaması içinde, ortak ve açık bir gaye ya da amacın oluşturulması için bir grup bireyin faaliyetlerinin ussal birleşimidir. Modern bürokrasi kültürünün en önemli bileşeni kuşkusuz ki bireylerdir. Örgüt bireylerden oluşan bütünlüğe verilen isimdir. Örgütü oluşturan bireyler birbirleriyle iletişim halinde bulunurlar. Bu iletişim belli bir yapı içerisinde derlenir ve organize olur. Örgüt spontane oluşan bir şey değildir, örgüt üyesi kişilerin davranışlarının sebeplerini oluşturan bireysel gayeleri vardır. Davranışların kişilerin amaçlarından farklı olsa da yine de onlarla alakalı ve paralel gayelerin sağlanmasında yardımcı olurlar.

Örgütler formel, yarı formel ve tamamen kamusal alanla ilgili olabildikleri gibi modern örgütlenme biçimleri tepesinde devletin bulunduğu yapılarıdır. Weber'in bürokrasi toplumu olarak adlandırdığı modern toplum yapılanmasına devlet ve ona bağlı kurumlar örgütsel yapının özünü oluşturmaktadır. Modern çerçevede bürokrasi belirlenmiş kurallarıyla programlayıcısının, sosyal, psikolojik ve idari düşüncelerini yansıtan bir çeşit fermanlar manzumesidir. Öte yandan azda olsa programlanmamış, resmi olmayan gruplar ve bireylerin birbirleriyle ilişki içerisinde olduğu örgütsel mekanizmaların olduğunu da belirlemek gerekmektedir. Aile ve mahalle benzeri oluşumlar resmi olmayan örgütsel yapılarıdır. Kişilerin bireysel gereksinimlerinden doğan bu ilişkileri resmi örgütten bağımsızdır.

BÜROKRASİ VE VERİM

Verim belli şartların sonucunda elde edilen başarıyla ilgilidir ve bireyler bunun merkezinde yer almaktadır. Kişilerin işlerinden dolayı hissettikleri hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk verimi doğrudan etkilemektedir. İş tatmini, işe özgü özellikler ile iş yapanların talepleri birbiriyle uyduğu zaman gerçekleşir. Verim kişisel ve örgütsel nedenlerle bağlantılıdır. Örgüt için elzem olan husus ise iş görenin enerjisini işinde kullanmasıdır. Aksi takdirde çalışanlar işinden soğur ve bütün enerjisini tatminsizliğine sebep olan etmenlerle uğraşmak yönünde harcar. Sonuçta iş tatmini örgütsel verimin en önemli unsurudur diyebiliriz. İşten tatmin duyma bir anlamda kişinin örgütünden ve işinden taleplerinin gerçekleşmesi olarak açıklanabilir.

Örgüt iklimi, örgüt ile alakalıyken, iş tatmini dolayısıyla ortaya çıkacak olan verim belli bir iş üzerinde odaklanır ve yine örgüt iklimi bir kişinin örgüt hakkındaki tanımlamasından üretilmesine rağmen, verim, kişinin işine olan yaklaşımı ile alakalıdır. Örgütsel iklimle alt birimlerin başarımları ve kişisel iş tatmini arasında oldukça sağlam bir bağ vardır. İşin doğası, çalışma saatleri, gürültü, kirlilik, çalışan kişiler için verimi etkileyen unsurlardır.

Örgütün terfi ve ücret politikaları, büyüklüğü, çalışan kişilerin kararlara katılım durumu, çalışanlar kendi iş yaşamlarını etkileyen günlük kararların demokratik, katılımcı ve paydaş görüşleri alınarak verilmesi çalışanların kendilerini göstermelerinin pozitif yönde etkileyecektir.

Kişinin eğitim seviyesi, işyerinin vereceği ödüller hakkında talepler yaratarak iş tatminini etkileyecektir. Temin edildiği zaman insana zevk, temin edilmediği zaman acı ve sıkıntı oluşturan ve kişide değişik tatminsizliklere sebep olan güç, şeklinde tanımını yapabileceğimiz kişisel gereksinimler insan davranışının zeminini oluşturur. Örgütün etkili olabilmesi için örgüt azalarının şevk ve istekle çalışmaları, bazı davranışları bulundurmaları gerekmektedir. Örgüt, azalarının verimli ve etkili çalışması için bazı mekanizmalar gereklidir. Bu anlamda kişileri etkileyen bazı etkenler üzerinde görüş birliği vardır. Yüksek gelir, sosyal statü ve saygı, güvenlik, ilerleme fırsatı, yapılmaya değer bir işe sahip olma, kişiliğe saygılı olma (Öge, S. 2016) bunların başında gelmektedir.

Bürokrasinin Görülmeyen Yüzü: İklim

İklim, örgütte zamanla biçimlenen, çoğunlukla görülemeyen değerler ve kurallardan oluşur. Bu nedenle daha çok araştırmacılar tarafından inceleme konusu olmuştur. Herhangi bir kuruma giren bir gözlemci ya da araştırmacının ilk hissedeceği şey o iklimin gücüdür (Doğan, S. 2012).

Örgüt iklimlerine ait çalışmalar 1930'lu yıllarda başlamıştır. Bu çalışmalarda kişiler değil gruplar ele alınmıştır. Örgüt iklimi ifadesinin kullanılmaya başlanması ise 1960'lı yıllarda başlamıştır. İfadenin başlaması 1960'lı yıllarda başlamasına rağmen, bu olgu hakkındaki tartışmalar ve çözümlerinin ortaya çıkması 1970'leri bulmuştur. Akabinde örgütte bulunan kişilerin tutumlarını etkilediği için yaygın bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Örgüt iklimi hakkında, örgütün kişiliği gibi birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birinde örgüt iklimi, üyelerinin örgüt içini nasıl tanımladığı ile alakalı bir kavram olduğu ifade edilmiştir. Bir diğer tanımlamada, örgütteki kişilerin, örgütteki işleyişi algılayış şekli olarak ifade edilmiştir. Örgüt özellikleri ve uygulamaların kişiler tarafından algılanma şekline göre değişmesi, bu algıların örgüt üyelerinin tutumlarını etkilemesi, örgüt iklimini ifade etmektedir.

İklim olgusu her şeyden önce örgütlerin birey ve onların özellikleri üzerine olan tesirini anlamaya yardım eder. Örgütte bulunan bireylerin davranışlarının çok yönlü düşünülmesine imkân verir. Örgütün ikliminin anlaşılması, yönetim biçimlerinin farklılığından doğan ve örgüt üyelerinin çalışmaları ve örgüt sağlığı için önemini anlamasına yardım eder (Öge, S. 2016).

Pozitif ve güçlü bir iklim, sadece kültür değerlerinin çalışanlar tarafından özümsemesiyle oluşmaktadır. İklim tanımına esas olacak kültür olgusunun daha geniş anlamı olduğu göz önünde bulundurularak iklim, örgüte kimliğini veren, örgüt üyelerinin tutumlarını etkileyen ve örgüt üyeleri tarafından anlaşılabilir, örgütün tamamına yaygın hâkim uygulama ve şartlar bütünü olarak, örgüt üyelerinin örgüt pratiklerini ve prosedürlerini anlama ve değerlendirme şekilleri olarak ifade edilir.

Halpin ve Croft, yaptıkları araştırmalar neticesinde, sosyal ilişkileri açıklayan, açık bağımsız, denetimli, içten, babacan ve kapalı olarak 6 iklim türünün olduğunu ifade etmişlerdir. Birden fazla ayırım çeşitli olmakla birlikte iklim

çoğunlukla iki farklı sınıflandırmada ele alınır. Birincisi açık iklimdir. Bu iklimin özellikleri çalışanlara güven ve iletişimde şeffaflık, anlayışlı ve destekleyici liderlik, çalışanların otonomu, yüksek verim hedeflerine sahip olma olarak listelenebilir. Bu iklimin zıttı ise kapalı iklimdir. Otoriter liderlerin katılık isteyen tutumları neticesinde emir komuta uygulamasına aşırı uyma, yakından denetim ve nefeslerini astlarına her an hissettirmeleri ve sıkı mesuliyet politikası isteyen yöndeki emekleri verimde yüksek hedefler seçilmesine karşılık bunların elde edilebilmesi için engel bir iklim oluşturur. Lakin yapılan araştırmalar, görüntüde istenir olmakla beraber katılmalı iklimin her daim geçerli olmadığını ortaya koymuştur (Doğan, S. 2012).

Örgüt iklimi, birbirleriyle iletişimi olan kişileri etkileyen davranış ve değer yargılarından meydana gelen ve aynı zamanda, onların görüş, tasarruf ve davranışlarından etkilenen ruhsal ortamdır. Örgüt iklimi, bir örgütü başka örgütlerden ayırtan ve örgütteki çalışanların tutumlarını etkileyen özellikler olarak tanımlanabilir. Balcı, iklimi, somut öğelerin bütününe örgütsel kültürü oluşturduğunu ifade etmiştir. Başka bir deyişle, örgüt iklimi; iş ortamında iş görenler tarafından dolaylı veya dolaysız olarak görülen ve iş görenlerin motivasyon ve tutumlarını etkilediği varsayılan, ölçülebilen özellikler bütünüdür. Bu tanımda da belirtildiği gibi örgüt ikliminin, iş görenlerin motivasyonlarını etkilediği düşünülmektedir.

Efil' e göre örgüt iklimi olarak isimlendirilen, bir işyerinin ruhsal ortamı iş görenlerde çok farklı etkiler oluşturmaktadır. İş görenlerin bazıları örgüt iklimini yaşanamaz bulurken bazıları ise çalıştıkları yeri çok sevdikleri için işlerini olumlu bir şekilde uygularlar. Buradan yola çıkarak örgüt ikliminin, iş görenlerin iş yerinde verimli olabilmelerinde ve işe bağlılıklarında önem arz ettiğini söyleyebiliriz

Örgütün, çalışan bireylerin tutumlarını etkileyen ehemmiyetli bir etken olduğu gerçeğinin kabul edilmesiyle “örgüt iklimi” olgusallaştırılmış, ölçülmüş ve araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanında iklim tanılaması eskiden yapılan kişilik tanılaması ile benzetilmektedir. Buna göre; örgütün iklimi, örgütün kişiliği olarak ifade edilir. Kişilik, bireyin tutumlarını etkileyen, çeşitlendiren ve ayırtan en önemli etkidir. “Bireylerin belli olaylar karşısındaki tutumları; hedeflerine, inançlarına, yönelimlerine, gereksinimlerine ve güdülerine bağlı olarak oluşur. Bunlar, bireyin kişilik yapısının etmenleridir. Algılamalarını ve gösterecekleri tepkilerin istikametini ve derecesini etkiler”. Elbette ki bürokratik yapının genel çerçevesini oluşturan yüzlerce iklim biçiminden ve tipolojisinden bahsedilebilir. Açık yapıya sahip iklim, bağımsız yapıya sahip iklim, idareci yapıya sahip iklim, samimi yapıya sahip iklim, babacan yapıya sahip iklim, kapalı yapıya sahip iklim, otoriter yapıya sahip iklim bunların başından gelmektedir. Bu iklimlerin her birinin özgül yapıları kendi içerisinde belli stres durumlarını oluşturmaktadır.

BÜROKRATİK BİR KURUM OLARAK OKUL VE ÇALIŞMA İKLİMİ

Öğrencilerimizi geleceğe hazırlayan okulların sahip olduğu kültür yapısının ve iklim kodlarının verimliliğe etkisiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Okul iklimi çalışan personelin tutumlarını etkileyen ve başka okullar arasındaki farkı yansıtmaktadır. Okul ikliminin belirlenebilmesi için, okul ikliminin açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Okul iklimi o okulun öznel ve kurumsal yapısından kaynaklı tüm süreçleri ifade etmektedir. Bunun içerisine öğretmen, öğrenci, veli, sosyal çevre ve bakanlık bürokrasisi olmak üzere pek çok faktör girmektedir. Bu nedenle de örgüt iklimi, okullar açısından büyük öneme sahiptir.

Öğrenci, yönetim ve öğretmen arasında var olan ilişkinin nasıl olduğu, okul işleyişinin kişiler tarafından nasıl algılandığı, kişilerin inanç, değer ve tutumlarının tümü okul iklimini ifade eder. Buradan da okul iklimini o okulun kişiliği olarak adlandırabiliriz. Okul iklimine ilişkin algılar, kişilerin okul hayatındaki yaşantılarına dayanmakta, bireyler arası ilişkileri, eğitim uygulamalarını, örgütsel değerleri, hedefleri ve yapıları yansıtır. Bu da okuldaki kişilerin davranışları üzerinde okul ikliminin ne denli önemli olduğunu bir kere daha bize anlatmaktadır.

Öğrencilerin sosyal davranışları, uygulanan disiplin uygulamaları ve okul ikliminin geliştirilmesiyle alakalı gerçekleştirilen uygulamalar uyumlu bir işbirliği tutumunun benimsendiği okul iklimlerinde mümkün olacaktır. Toplumların gereksinimlerine yanıt verebilecek kalitede ki eğitim kurumlarının, değişim ve yeniliklere açık, olumlu rekabet duygusu var olmalıdır. Bu özelliklere sahip olabilmek için güçlü ve olumlu bir okul iklimine sahip olmak gerekir. Bunun için saygı, güven, bağlılık, yüksek moral, aidiyet gibi duyguların önemli olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Bu kavramlar üzerine kurulmuş bir okul iklimi, bürokratik bir makine olmak yerine kültürel ve insani bir yapıya sahip olur (Doğan, S. 2012).

Okul iklimi, çeşitli boyutlar altında incelenir. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, okul iklimini dört boyutta incelemiştir. Bunlar:

- ✓ Kişiler arası ilişkiler,
- ✓ Eğitim-öğretim,
- ✓ Güvenlik,
- ✓ Fiziksel çevredir.

Burada güvenlik fiziksel ve sosyal-duygusal manada kişilerin kendisini güvende hissetmeleriyle ilgiliyken, eğitim-öğretim öğretimin niteliği, çeşitli öğretim metotları ve şartların sağlanması olarak kodlanmıştır. Kişiler arası ilişkiler ise farklılıklara saygı gösterme, kişiler arası iş birliğinin sağlanması, öğrencilerin öğrenmeye odaklanması, öğretmenlerin işlerini yapmaya istekli olması, moral ve motivasyonun yüksek olmasının sağlanması temelinde ele alınmasına göndermede bulunurken. Fiziksel çevre okulun fiziki olanakları, öğrencilere sunulan etkinlikler olarak ele alınmıştır.

Okul ikliminin önemine işaret eden bir diğer çalışmada ise şu hususların altı çizilmektedir:

- ✓ Okula bağlılık,
- ✓ İletişim,
- ✓ Öğrenme ortamı

Buna göre yüksek seviyede okul bağlılığı, öğrenci-öğretmen arasında kurulan etkili iletişim ve gereksinimleri karşılayabilen fiziki donanımına sahip olma, olumlu okul iklimi ile ilişkilendirilmiştir. Okul ikliminin verim üzerindeki etkilerini tartışan metinler incelendiğinde genelde öğretmenlerin kişisel özellikleri, güven, öğrenci başarısı, çalışan personelin iş tatmini, idarecinin liderlik stilleri, okul sağlığı, okulda şiddet ve saldırganlık, okula bağlılık ve mobbing hususları üzerinde durmuşlardır.

Bu olguların üzerinde durulmasının ve araştırılmasının nedeni okul ikliminin değişik yönlerini ifade etmeleri ve okulda hissedilen iklimi geniş ölçüde etkilemeleri olabilir. Okul iklimi birçok olguyla ilişkili olmanın beraberinde, okulun örgütsel sağlığı ile okul iklimini ayrı düşünmek mümkün değildir. Bunun nedeni, okulun örgütsel sağlığı; insan etmenlerinin öğretmenler, öğrenciler, idareci ve diğer çalışan personel karşılıklı bireysel ilişkilerini tanımlayan yararlı bir yapı olmasıdır. Parsons, Bales, Shils ve Hoy okul sağlığını; okulun başarılı bir biçimde kendisini çevresine uyarılma, insan etmenleri arasında birliktelik kurabilme ve hedeflere ulaşabilme kabiliyeti olarak açıklamıştır. Sağlıklı okullar, iç çevre ve dış çevrelerinde oluşan belirsizlik haline kendilerini uyarılma konusunda başarılı olan okullardır.

Araştırmalara göre, okul ikliminin okulda bulunan herkesi farklı yönlerden etkisi altına aldığını göstermektedir. Olumlu okul ikliminin öğrencilerde duygusal ve fiziksel davranış sorunlarını azalttığı görülmüştür. Ek olarak yüksek seviyede riske sahip bölgelerde bulunan okullarda gerçekleştirilen araştırmalar, olumlu, destek veren, tutarlı iklimi bulunan okulların akademik başarıyı da pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, yüksek seviyede risk barındıran öğrencilerin algıladığı olumlu okul ikliminin koruyucu ve önleyici bir tesiri olduğunu gözlemlemişlerdir. Bireyler arasındaki olumlu ilişkiler, öğrencilere hazırlanmış uygun ortamların her türlü çevrede yaşayan öğrencilerin başarılarını arttırdığı ve uygunsuz davranışları azalttığı görülmüştür.

Eğitim araştırmacıları, okul iklimini, en ayırt edici özellik olarak tanımlamaktadır. İklim, öğretmenlerin, öğrencilerin, idarecileri, çalışan personelin yaptıkları çalışmalar ile insan unsurların oluşturduğu bir yapıdır. Okul ikliminin belirlediği vizyon ile şeffaf ve net olması gerekmektedir. Bu ifadeler dikkate alınarak yapılan okul ziyaretlerinde o okulun iklimi hakkında bilgi sahibi olunabilir. Okul ikliminin belirlenmesi için gerekli olan yöntemleri bilmeyen biri bile bir okulda belirli bir süre geçirdiğinde okul iklimi hakkında bazı fikirlere sahip olabilir. Bu fikre sahip olabilmek için aşağıdaki unsurları gözlemlemesi yeterli olacaktır.

- ✓ Duvarlarda ve koridorlarda neler var?
- ✓ Okul panolarında neler bulunmaktadır?
- ✓ Sınıflarda ve koridorlarda nasıl sesler duyulmaktadır?
- ✓ Oyun alanlarında nasıl oyunlar oynanmaktadır?
- ✓ Sınıflarda ya da ortak alanlardaki sorunlar nasıl çözülmektedir?
- ✓ Kullanıma açık her alanda neler hissedilmektedir?

Bunların yanında öğrencilerin devamsızlık durumları, okulu bırakma oranları ya da daha üst öğrenime geçmeme gibi durumlara bakılarak da okul iklimi ile ilgili bilgi sahibi olunabilir. Okul ikliminin olumsuz olduğu durumlarda başta öğrenci başarıları olmak üzere pek çok alanda başarı göstergeleri zayıftır. Daha çok kurallar ve ödül ceza üzerine kurulu bir sistem vardır. Saygı ve sevgi kavramları tamamen unutulmuştur. Böyle bir iklimde;

- ✓ Hatalı tutumlar karşısında nasıl davranılacağını kimse bilmez;
- ✓ Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine değer vermediğini düşünür;
- ✓ Öğrenci başarılarına düşük bir beklenti mevcuttur;
- ✓ Öğrenme süreçlerine karşı motivasyon azdır;

- ✓ Öğretmen ve öğrencilerin moralleri pek yoktur;
- ✓ Düzensiz sınıf ortamları vardır.

Böyle olumsuz bir okul ikliminin varlığı çok uzun sürer ise zamanla bu kanıksanır ve okulun varlığını deva ettirmesi gittikçe zorlaşır.

STRES VE ÖRGÜTSEL YAPI

“Stres” İngilizcede kullanılan ve İtinceden türemiş bir kelimedir. İnsanla ilgili durumlarda kullanılan bir kelime olmadan önce, sayısal bilimlerde kullanılmıştır. Latince’de “Estrictia”, eski Fransızca’da “Estrece” olarak kullanılır. Webster sözlüğünde isim olarak 8, fiil olarak 4 farklı manası vardır. İsim olarak birinci manası zorlanma, gerilme ve baskıdır. 17.yy’da felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmış, 18 ve 19.yy’larda kavrama yüklenen mana değişmiş ve güç, baskı, zor gibi manalarda objelere, kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Stres, nesne ve bireyin bu tür güçlerin tesiri ile şeklinin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç manasında kullanılmaya başlanmıştır. Kelime “bütünlüğünü koruma” ve “esas durumuna dönmek için çaba harcama” halinde de ifade edilir.

Stres, neticesi önemsiz ve başından belli olmayan rastgele bir durum ya da kavramla ilişkili bir imkân, zorlama veya bir istek karşısında kişinin yaşadığı bir durumdur. Stres, genellikle istenmeyen ikazlara ve çevredeki riskli durumlara karşı kişide oluşan fizyolojik ve psikolojik tepkilerdir. Stres, örgütün verimsiz olmasına, fiziksel rahatsızlıklar nedeniyle devamsızlığa, niteliğin düşmesine, kaygının artmasına, sağlıkla ilgili maliyetlerin artmasına sebep olan bir etkidir. Olgusal olarak stres, idrak edilen çevresel tehlikelere kişinin fiziksel ve ruhsal bir tepki verme durumu olarak ifade edilmektedir.

Hans Selye, stresi beden her hangi bir isteğe karşı verdiği belirsiz bir cevap olarak tanımlamıştır. Stresin beden fonksiyonlarının normal bir kısmı olduğunu ve kaçmanın olanaklı olmadığını vurgulamıştır. Stresin tamamıyla yok olması sadece ölümle olur. Stres genellikle olumsuz bir fikirdir, bununla beraber olumludur da. Bu nedenle stres pozitif ve negatif bakış açılarıyla tanımlanır.

Stresin kendisi kötü ya da iyi değildir. Strese gösterilen tepki ve stresin kişiyi etkileme seviyesi kişilerin kendilerine bağlıdır. Diğer bir ifade ile belli bir durum ve sadece kişisel özellikler bir durumun üzüntülü olup olmadığı hususundaki kişinin algısını geniş ölçüde belirler.

Allen’e göre Selye’ni göre stres, “bedenin bir tepkisidir.” Bunu manası, stresin bedensel bir durum olması ve bedensel bir tepki oluşturmasıdır. Buna göre stres bedensel bir durumdur ve kaygı, depresyon, engellenme değildir. Bu durumlar, bedensel tepki için tetikleyici olabilirler, fakat kendileri stres değildir. Kimi zaman psikoloji kaynaklarında kaygı ile stres eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Kaygı stresi tetikler fakat stresin kendisi değildir. Stres, bedenin duruma cevabıdır. Stresi tetikleyen çevresel uyaranlara “stres yapıcı: stresör” denir. Stres yapıcı, sebeptir, stres ise bedensel veya psikolojik tesir veya neticedir. Uzmanlar stresi, bedenin stres yapıcılara olan tepkisi olarak ifade edilir. Stresle ilgili yapılan çalışmalarda, stres, insan tutumlarının bir boyutu ele alınmış ve esas olarak “distress zararlı stres” üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma neticelerinde bazı kişilerin stres karşısında zayıf düşüp ciddi rahatsızlıklar yaşamalarına, bazı kişilerin ise performanslarını arttırmalarına neden olmuştur. Burada “eustress yararlı stres” olmuştur (Arıcan, K. 2011).

Toplum yapısındaki değişimler kişiler üzerinde stres oluştururlar. Kısa bir zamanda geleneksel toplum yapısından modern bir topluma dönüşme zarureti kişi üzerinde baskı oluşturarak değişik uyum problemlerine neden olmaktadır. Sosyal hayattan kaynaklanan stres etkenlerinin iklim, toplumsal sınıf, din, kalıtım, aşırı kalabalık ve yalıtılmışlık hissi gibi etkenlerden etkilendiği ileri sürülmüştür. Bunların tamamı da kültür ve coğrafî yapıya göre değişim göstermektedir (İştar, E. 2012).

İş hayatında stres sebepleri araştırmacılar tarafından değişik şekillerde ele alınmıştır. McGrath örgütsel stres sebeplerini, Görev kaynaklı stres (İş güclüğü, belirsizliği ve işin fazlalığı), Rollerden kaynaklanan stres (Çatışma, belirsizlik, iş yoğunluğu), Davranışlardan kaynaklanan stres (Kalabalığın etkisi vb.), Fiziksel atmosferden kaynaklanan stres (Aşırı sıcak ya da soğuk çalışma atmosferi, gürültü vb.), Sosyal çevreden kaynaklanan stres (kişiler arası anlaşmazlık, özel hayatla ilgili stres ve dışlanma-yalnızlığa itilme), Kişinin kendinden doğan stres (Kişinin kaygı hali, algılama seviyesi vb.) olarak sıralamıştır.

Luthans ise örgütsel stres sebeplerini dört ayrı grupta sınıflandırmıştır: örgütsel politikalar, örgütün yapısal özellikleri, fiziksel koşullar, örgütsel süreçler. Ivancevich, Matteson, Cartwright ve diğerleri, stresin sebeplerini işin özellikleri açısından ele almışlar ve stres sebeplerinin fiziksel çevre şartları, çok ya da az iş yükü, vardiyalı çalışma, otomasyon ve işte tehlike şeylerin varlığı olarak belirtmişlerdir. Bumin ve Şengül ise stresin sebeplerini örgütteki roller açısından ele almışlardır. Ross ve Altmaier, örgüt içerisinde çeşitli seviyelerde bulunan iş görenler ile yaşanan ilişkileri de örgütteki stresin sebepleri olarak belirtmişlerdir. Cartwright ve Cooper, örgüt kültürü idarecilerin fikir ve tutumlarını şekillendirici bir özelliği vardır ve bununla bağlantılı örgüt ikliminin biçimlendirdiği her şeyi örgütsel stres sebepleri olarak değerlendirmişlerdir.

Eroğlu ise stresin kaynaklarını altı bölümde derlemiştir, Genel stres nedenleri (Bedensel ve psikolojik bozukluklar), fiziki çevre koşulları (değişik sıcaklık ve nem seviyesi, hava basıncı değişimleri, atmosfer kirlenmeleri), ekonomik koşullar (gelir düşüklüğü, göç, haksız kazanç, enflasyon, aşırı borçlanma, işsizlik, ek gelir için ek iş yapma vb), sosyal yaşam (sosyal çevre kaynaklı endişe ve gerilim, kültürlerin çeşitli olması, aile, sosyo-kültürel değerler), iş hayatı (işin fazla olması, rollerin çatışmaları ve belirsizliği, dönüşümlü çalışma düzeni, işte tehlike şeylerin varlığı), kişilik yapısı (kişisel ve mizaç türleri).

14 değişik alanda 9000 çalışan üzerinde yapılan bir araştırmada hizmet alanlarındaki deneklerin %86'sı stresi en büyük problem olarak işaret etmiştir. Bu alandaki deneklerin %74'ü iş yükünün ağır olmasını, %53'ü işten çıkarılma kaygısını, %44'ü işte rollerin değişmesini, %39'u çalışma sürelerinin uzunluğunu ve %30'u değişmeli çalışma uygulamasını en önemli stres sebepleri olarak sıralamışlardır.

Ho tarafından Singapore'da gerçekleştirilen araştırmada bütün deneklerin "aşırı iş yükü"nü en önemli stres sebebi olarak algıladıklarını anlamıştır. Öte yandan A tipi kişilik özelliklerini taşıyan bireylerin B tipi kişilik özelliklerini taşıyan bireylere göre daha fazla stres altında kaldıkları tespit edilmiştir. Cam tarafından kamuda çalışan kadınlar üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise stres sebebi olarak çalışma atmosferi ve çalışanlar arasındaki ilişkileri hususunda yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir.

Okutan ve Tengilimoğlu tarafından Devlet Demiryollarında çalışan 604 işçi ve memur üzerinde gerçekleştirilen stres araştırmasında, deneklerin %65'i ücretlerin yetersiz olmasını, %70'i dönüşümlü çalışmayı, %48'i sağlık olanaklarının azlığını stres sebebi olarak düşündüklerini tespit etmiştir. Öte yandan iş fazlalığı, malzeme yetersizliği, iş teslim süresi gibi çalışma atmosferinin fiziki olumsuzluklarının da iş görenler için bir stres sebebi olduğu anlaşılmıştır. İş stres seviyesi ve iş tatmini ilişkisi" konusu üzerinde çalışma yapanlar, çalışanların üzerinde en önemli stres nedeninin, mali yetersizlik olduğunu tespit etmiştir. Örucü ve Demir de hizmet alanında yaptıkları araştırmalarında iş görenler için stres nedeni olan en önemli etkenin az maaş olduğunu belirlemiştir.

Örgüt ve stres, üzerinde tartışılan kavramdır. İdare kavramları, evrenselleşme, bilgi teknolojileri, nitelik anlayışı gibi yeni olgu ve uygulamalarla gelişmekte ve buradan yola çıkılarak örgüt kuramları değişim göstermektedir. Örgütteki insan faktörü de ön plana çıkmaktadır. Son zamanlarda insan faktörü ciddiyetle ele alınmakta ve bir bütün içerisinde düşünölmektedir. Örgüt içi yaşanacak olumsuzlukların ve kayıpların önüne geçebilmek için stresin ve kaynaklarının asla görmezden gelinmemesi gerekir. Davranışlardaki değişimler, çalışma arkadaşları ile bozulan ilişkiler, işe geç kalmalar, şikâyetler ve eksilen performans kişideki stresin sağlıklı bir seviyede olmadığını gösterir. Örgütlerde stres sadece bireyi alakadar eden bireyselsel bir problem değildir. Stresle ilgili gerekli önlemler alınmaz ise, örgüt içinde stresin iş görenler üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkaracağı açıktır.

Örgütsel tutumlar, çalışanların örgütün çevresi ile etkileşiminin sonucudur. Çalışan ile örgütün çevresi arasında doğrusal bir ilişki bulunur ve tümleşik bir bütündür. Çalışanlar örgüt çevresi ile etkileşerek örgütsel tutumu gerçekleştirirler. Çalışanlar bu etkilenme içinde bazen istenmeyen şekilde davranırlar. Stres olgusu çalışanların kendisi ve çevresi ile yakından ilgili, çalışan tutumlarını etkileyen ve çalışanların çevreyle etkileşmesi sonucunda ortaya çıkan bir olgu olduğundan, örgütsel stres nedenlerinin örgütsel davranış modeline uygun olarak kurulması gerekmektedir.

OKUL, BÜROKRASİ VE STRES

Belli vazifeler manzumesi olan bürokrasi birimlerin bütünleştirilmesini, senkronizasyonu ve eş güdümü ifade etmektedir. Bürokrasinin temel motivasyonu birimlerin verimini artırmak ve çalışanların streslerini azaltacak şekilde kurumsallaşmaktır. Bürokrasi, çalışanlardan çok ast ve üstlerin birbiriyle ilişkisini derleyen bir örüntüdür. Bürokratik bir kurumda görev yapısı örgütün bel kemiğidir ve bu yapılanma stresinde ana nedenidir. Örgütsel stres etkenlerinden en sık rastlanılan iş yüküdür. Belirli bir süre içinde işi bitirme olma zorunluluğu, iş görenin işin özelliklerine göre yetersiz kalması veya işin standardının üst seviye olması anlamındadır. İş yükünün yetersiz olmasının stres yarattığı bilinmektedir.

Devamlı ve dikkat gerektiren işler sıkıcı ve monotonudur. Böyle işlerde monotonluğun oluşmasının sebebi, motivasyonu tam olarak işe verememektir. İş gören, tam anlamıyla kendini işe veremez ve işi düşünmeden edemez. Böyle bir durum can sıkıntısına neden olur ve tükenmişlik meydana getirir.

Kazancın yetersizliği, iş görenin ailesine sağlayacağı hayatın standartlarının düşük olmasına neden olur. Hayat standartlarını yükseltebilmek için ek gelir elde etmeye çalışılır. Bu durum ise iş görenin kendi sosyal hayatı ve psikolojisi için zararlı sonuçlar doğurmaktadır. Bu da kişide çeşitli bunalım belirtileri göstermektedir. Var olan mevkisinden daha üst mevkkiye geçmesini ifade eden terfi, kişinin her açıdan hayat standardını yükselteceğinden potansiyelini yükseltecektir.

Öte yandan uzun çalışma saatleri bir nebze üretimi artırmakla beraber ortaya birçok problemin ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır. Çalışma saatlerinin belirlenmesinde iş görenlerin özellikleri, çalışma şartları ve işin özellikleri göz önünde tutulmalıdır. İş görenler, her yönüyle çalışmaya elverişli şartları olan işe yüksek değer vermektedir. İş

gözenlerin, endişe ve hayal kırıklıklarının, işe karşı olumsuz düşüncelerinin, psikolojik problemlerinin çalışma şartlarına etki ettiği gözle görülür bir gerçektir. Kurumların verimi ile iş ikliminin uygunluğu arasında doğru orantı vardır. Herhangi bir olguyla ilgili karar verme sürecinde çalışanları etkilemek, muhtemel krizleri önleyici tedbirler almak veya var olan kriz durumunu ortadan kaldırmak, örgütte değişik uygulamalara gitmek ve ortak akla değer vermek stresi azaltıcı bir unsur olduğu gibi verimi de artıracaktır. Karar verme süreci yönetimin en önemli işlevlerinden birisidir hatta kalbidir diyebiliriz. Diğer süreçler verilen karara göre şekillenir. Verilen doğru kararlar örgütü başarıya, yanlış kararlar ise başarısızlığa taşıyabilir. Karar verme süreçlerinde örgütün kültürü, çalışanların yapısı, riskler, kapasite gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Yönetim bölümünde çalışanlar, iş gözenleri sadece kas gücü olarak görmeyip onları düşünen, üretebilen bireyler olarak görmelidir. Bu nedenle bazı durumlarda yönetime ve karar verme sürecine katmaları ve iş gözenleri bu konuda özendirilmelidir. Karar verme sürecine bizzat katılan çalışanların o işi daha çok benimsediği gözlemlenen durumlar arasındadır.

Gözenler paylaşımları, görevleri üstlenen çalışanların işlerini gerçekleştirebilmeleri, bağlantılar kurabilmeleri ve kaynakları verimli kullanabilmeleri için okul iklimini benimsemiş olmaları ve karar alma süreçlerine aktif katılmış olmaları gerekmektedir. Örgüt içerisinde vazife ve yetkilerin sınırları, çerçeveleri ve çalışma alanları net bir şekilde ortaya konulmuş olmalıdır. Yönetim çalışanlarına devir ettiği yetkinin sınırlarını belirtmelidir. Bu sınırlar verilen görevler alakalı olmalı, vazifelerde bir değişiklik yapılması durumunda sınırlarında da değişikliğe gidilmelidir. Yetkinin sınırları kesin olarak belirtilmezse çeşitli anlaşmazlıklara sebep olabilir. Bu netlik çeşitli metotlar ile çalışan herkese bildirilmelidir. İşe ait faaliyetleri başarma yükümlülüğü sorumluluk olarak tanımlanır. Gözevi kabul ederek gerçekleştirmeyi benimseyen birey, sorumluluk almış demektir. Yetki yukarıdan aşağıya doğru derecelendirilirken, sorumluluk aşağıdan yukarıya doğru derecelenir.

Okul iklimi içerisinde zamanında ve yerinde dönüt-düzenlemelerin yapılması şarttır. Bunun için okulun tüm paydaşlarının katıldığı aralıklı değerlendirmelerin yapılması gereklidir. Değerlendirmenin gayesi uygulamanın başarı düzeyini yan tutmadan belirleyebilmektir. Değerlendirmenin yan tutmadan olabilmesi için, değerlendirme kriterlerinin uygulamaya başlamadan önce hazır edilmesi gerekir. Değerlendirme, değerlendiren kişi ile değerlendirilen kişiler arasındaki etkileşimdir. Bu nedenle değerlendirilen kişiye de değerlendirmeye katılma olanağı verilmelidir. İdarecilerden beklenen, örgütün sahip olduğu değerlerden yola çıkarak bu değerleri var olan kaynaklar ile örgütlemesidir. Örgüt içi ve dışı faaliyetlerini koordine ederek örgütte çalışan bireyleri ortak bir amaç etrafında toplayarak bu amaç uğruna çalışmalarını özendirmeleri ve onları her yönüyle güdüleyebilmeleri de idarecilerden beklenen bir tutumdur.

İdareciler gerçekleştirilmek istenen hedefe ulaşabilmek için personelini yaratıcı olmaya sevk etmelidir. Çeşitli eğitimler ile var olan potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve hızla değişen bilgi dünyasını takip etmelerini sağlamalıdır. Bireylerin yeteneklerini keşfedip bu konuda onları cesaretlendirmelidir. Etkileşimi özgün, görüş alışverişinin rahat olduğu bir ortam oluşturmalıdır. Çalıştıkları örgüte ve aldıkları görevlere bağlılıklarını sağlamalı ki; çalışanlar istedik davranış gösterebilsin. Bağlılık, kişi açısından etkilenme kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bağlılığın sağlıklı bir şekilde oluşturulduğu örgütlerde çalışanlar otorite bile olmadan görevlerine yerine getirmektedirler. Bu tarz uygulamaların yetke kullanımından Üstün tarafları vardır. Bu tarz uygulamalar çalışanların moralinin yükseltmekte ve buda performanslarına yansımaktadır.

Zaman, tüm insanlığa demokratik olarak verilen tek olgudur. Başarılı ya da başarısız tüm insanların bir günü 24 saat, bir haftaları 7 gün, bir ayları da 30 ya da 31 gündür. Stres yaşamamak için zamanı iyi organize etmek önem taşımaktadır. Günümüzde günün 25 saat olmasını dileyen birçok kişi ile karşılaşırız çünkü herkesi derdi “zaman darlığı”. Bunu dileyenlerin yelpazesi çok geniştir. Ev hanımı ya da bir şirket yöneticisi de zaman darlığından şikayet eder. Örgütlerde işin mahiyetine göre gerekli olan araç gereçlerin var olmasının başarı arasında orantılı olduğu bilinmektedir. Gerek yöneticilere gerekse çalışanlara büyük kolaylıklar sağlayan materyallerin yokluğu bazen işlerin sekteye uğramasına sebep olmaktadır. Bazı mesleklerde ne kadar çok araç gereç olursa üretkenliğin o kadar daha ortaya koyulabileceği, özellikle günümüzde yadsınamaz bir gerçektir.

İş gözenlerin bir işi yapabilecek kabiliyetleri yoksa iş kişide stres yaratır. Kimi zaman insanların kabiliyetleri işe uygun olsa da işin zorluğu da strese sebep olabilir. Kümelenme yapısı, çalışanların kendi aralarında kümelenmesi neticesinde oluşur. Kümelenme, işin gerektirdiği işlemleri yapmak için de oluşabilir. Hangi sebeple olursa olsun, çalışanların küme oluşturması; bu kümelerin üyeliklerle birbirine kenetlenmesi, kurum içinde bir kümelenme durumunun oluşmasına sebep olur. Her küme birlikte yaşamayı devam ettirebilmek, birlik beraberliği korumak, küme liderini etkin kılmak için kendi bünyesinde, kümeye has değerleri geliştirirler. Küme üyelerinin bunlara göre davranması istenir. İstenilen davranışlara göre davranmayan küme üyelerine kınamadan başlayarak atılmaya kadar cezalar uygulanır. Ceza almak istemeyen her üye, kümenin belirlediği kurallara göre davranmayı görev edinir.

Kurumda yönetici ve çalışanlar aynı atmosferi paylaşmak mecburiyetindedir. Kişiler arasında çıkabilecek her türlü uyumsuzluk paylaşılan atmosferin bozulmasına sebep olur. Özel hayatından daha fazla vakit geçirilen, birlikte çalışılan, görev ve sorumlulukların paylaşıldığı, ister ast ister üst olsun, iş arkadaşları ile yaşanan anlaşmazlıklar her iki tarafı da mutsuz eder, stres yaşamasına sebep olur ve bunlara bağlı olarak da performansı düşer. İş yerlerinde ast-

üst ilişkileri anlayış, güven ve saygı üzerine kurulmalıdır. Bu kavramların üzerine kurulmuş ast-üst ilişkileri stersi azaltan unsurlar arasındadır. Çok iyi özelliklere sahip bir çalışan, kendi eksikliklerini iş arkadaşlarına yansıtan, duygu ve düşünceleri paylaşmayan, eşitliği sağlayamayan, kişisine göre davranan bir yönetici ile çalıştığında bir müddet sonra performans düşüklüğü yaşayacaktır. Çünkü ast-üst ilişkisi anlayış, güven ve saygı üzerine kurulu değildir. Aynı durum çalışma arkadaşları içinde geçerlidir. Çalışılan ortamdan dışlanan kişi bir müddet sonra dışlanmışlık duygusu ile psikolojisinde bozulmalar yaşayacaktır.

Özel hayatında mutlu olan, sağlıklı sosyal ilişkileri bulunan, aile hayatı düzenli olması kişilerin iş ortamında yaşanan stresi azaltan yardımcı unsurlar arasındadır. Kültürümüzde kişiler hakkında düşündüklerimizi doğrudan kendilerine söylememe özelliği bulunmaktadır. İlişkilerimizde genellikle olumlu özellikleri çevremizdeki insanlara direk söyleriz. Bu sebeple genelde gerçek hislerimizi ortamda o kişiler olmadığında dile getiririz. Bu davranışın altında sosyal kabul önemli bir nedendir. İş ortamlarında da bu duruma sıklıkla rastlanır. Bu konuşmaların ilk ağızdan duyan kişilerin başka kişilere farklı bir şekilde anlatması, yanlış düşüncelerin açığa çıkmasına neden olur ve bu durumu kontrol etmek bazen imkânsız bir hal alır. Bu gibi durumlarla karşılaşan kişilerin durumu toparlaması bazen mümkün olmamakta ve buda kendisinde ağır psikolojik bozukluklara yol açmaktadır. Bu gibi durumların çok olduğu iş ortamlarında stres oranının yüksek olması da kaçınılmaz bir durumdur. Bu durum ile karşılaşmak istemeyen kişiler de gerçek duygu ve düşüncelerini asla açığa vurmazlar ve sürekli diken üstünde gibi davranmak zorunda kalırlar. Bu durum iş yerinde kişiler arası ilişkilerde stres yaşamasına sebep olur.

Çalışan personelin kendisine tanımlanan roller arasında bulunan ama kendileri arasında da karmaşık olan istekler arasında kalması, personele verilen iş tanımı dışında ki istekleri yerine getirmek zorunda kalması rol çatışmasına sebep olur. Bu karmaşıklık çalışan personelde nasıl davranması gerektiği konusunda ikilemler yaratmaktadır bu durumda zamanla işin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Kişi hangi işi ne zaman yapacağını ve kime hesap vereceği konusunda stres altında kalır. Verilen rollerin açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Böylelikle çalışan personel hangi işten sorumlu olduğunu, işini ne zaman yapacağını ve kime karşı sorumlu olduğunu bilir ve bu açıklıkla planlamasını yapar ve işi yürütür. Rol belirsizliği kişinin iş yerinde hangi işlerden sorumlu olduğunun açıkça belirtilmemesi durumudur. Kişinin hangi işi yapacağı, hangi işten sorumlu olacağı konusunda yaşadığı belirsizlik onda stres oluşturur. Bu durum zamanla kişide bazı ruhsal sıkıntılara, tatminsizliklere, boş vermişliğe neden olacak ve verimini düşürecektir.

İş yerinde çalışan tüm personelin kendine göre düşünceleri bulunmaktadır. Asla herkesin aynı düşünmesini bekleyemeyiz. Bu düşünce farklılıklarını iş yerinin menfaati için kullanılabilir bir fırsat olarak düşünmek gerekmektedir. Aksine herkesin aynı düşüncelere sahip olmasını beklemek ve farklı düşüncelere saygı göstermemek, çalışan personelde zamanla değersizlik duygusu yaratarak çeşitli stres durumlarının ortaya çıkmasına sebep olur. İnsanoğlu tabiatı gereği her zaman aynı konumda kalmak istemez. Bir iş yerinde yükselme imkânı ne kadar fazla olursa çalışan personel o kadar işine sahip çıkar. Yıllar boyu hep aynı pozisyonda kalmak, takdir edilmemek kişide strese neden olan sebepler arasındadır. Moral düzeyi çalışan personelin çalışmaya istekli olmasını sağlayan durumlar arasındadır. Çalışan personelin işini yaparken istekli olması ve işin sonunda ortaya çıkan işten memnun olması olumlu doyumunu ifade eder. Moral ve olumlu doyum birbirlerinden ayırt edilemeyecek kavramlardır. Bir iş yerinde moral ve doyum eksik ise bu çalışan personelde işe gelmeme isteği, bıkkınlık, verim düşüklüğü gibi durumlara yol açabilir. (Arıcan, K. 2011)

OKUL İKLİMİ VE PERFORMANS

Öğrencilerin yetişkinliğe erişmelerinde basamak teşkil eden okul deneyimleridir. Yetişkinliğe geçiş olarak düşündüğümüz okulun iklimi, öğrencilerin göstermiş olduğu davranışların anlaşılmasında önemlidir. Eğitimle ilgili olan tüm unsurlar öğrencilerin davranışları üzerinde etkilidir. Öğrencilerin kendi yaptıklarının sonuçlarından tüm bu unsurların da etkilendiği konusunda bilgilendirilmelidir. Her öğrencinin okul ikliminin olumlu olması konusunda rolleri vardır. Önemli olan bu rollerin gereğini yerine getirirken öğrencilerin okulları ile aidiyet duygusu geliştirmeleri ve güçlü ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Mevzuya bu açıdan bakıldığında okul ikliminin, eğitim-öğretim atmosferinin tahlil edilebilmesi, okulda görev alan bireylerle olan ilişkilerinin seviyesi, okul mallarının zarar vermeden kullanılması konularında, okulun taleplerinin neler olduğu ve okulun bulunduğu şartlara göre nasıl bir tutum sergileneceği ön plana çıkmaktadır.

Okulu gelişimini sağlayan ve öğrencilerin kendi aralarında geliştirdiği ilişkileri düzenleyerek okulda yaşanabilecek olumsuz durumların engellenebilmesini sağlayan durum olumlu okul iklimidir. Öğrenciler arasındaki işbirliği moral seviyesini artırır, okula bağlılığı geliştirir, aidiyet duygusunu artırır ve okul ortamını daha çekici bir duruma getirir. Öğrencilerin muhtemel problemler konusunda arkadaşlarını saygı çerçevesinde bilgilendirme ortamının yaratıldığı okullarda takım çalışmasının verimi artar. Öğrencilerin görev dağılımlarının net bir şekilde yapılmış olması istikrarın oluşmasında önemli rol oynar. Okulların hedefi, zorbalığı, şiddeti, baskıyı ve tehdidi en aza indirmek, birbirine saygı duyan, birlikte yaşamak için gerekli davranışları sergileyebilen, gücü paylaşan öğrenciler yetiştirmek olmalıdır. Böyle bir durumun oluşması için olumlu okul ikliminin oluşturulması en önemli etmendir. Bir diğer etmen ise güvenli okul iklimidir. Okul iklimi ve güvenliği farklı olgular gibi görünseler de çok yakın ilişki içerisindedir. Okul

şiddetinin azaltılması üzerinde uygulanan yöntemler artık önemini yitirmiştir. Okullarda yaşanan disiplin sorunları okul iklimi üzerinde olumsuz durumlar yaratmaktadır. Çocukların okula başladıkları ilk an itibarı ile ailelerin aklında türlü türlü sorular oluşmaktadır. Bu soruların en önemlisi ise okul güvenliği ile ilgili olanlardır. Okullarda alınan güvenlik tedbirlerine rağmen yaşanan olumsuz durumlar, okulların bu konuyu bir kere daha tahlil ederek gerekli önlemleri almalarını gerekli kılmıştır. Okul güvenliği, okulda tehlike oluşturabilecek fiziksel düzenlemelerin yapılması ile bitmemektedir. Günümüzün en büyük problemleri arasında bulunan psikolojik şiddet, mobing, zorbalık, şiddet, istismar gibi durumların da ortadan kaldırılmasını gerekmektedir.

Okul iklimi, kültürü, gelişimi ve etkililiği konuları eğitim yönetimi uygulamalarının çatısını oluşturmaya başlamıştır. Bu hususlarda yapılan araştırmalar okulun kalitesine bazı standartlar belirlemiştir. Etkili ya da daha az etkili okular karşılaştırıldığında uzunca bir fark listesi orta çıkmaktadır. Etkili okul, başarısı yüksek, tüm okul paydaşları tarafından iyi belirlenmiş hedeflere sahip ve benimsediği değerlerin net olduğu yapılara sahiptirler. Okul yönetimi, akademik başarıyı gözeterek belirlenen hedefleri net bir şekilde okulla ilgili tüm unsurlara bunu anlatabilirse, öğrenci-öğretmen ve çalışan personele bu hedefleri benimsetebilirse ve onlardan destek alabilirse gereken motivasyonu sağlar. Okul iklimi, okulun hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır. Okul idarecileri, okul ikliminin belirlenmesi safhasında okul ikliminin önemli etmenleri olan öğretim ve akademik başarının elde edilebilmesi için tüm okul paydaşlarını buna inandırmak zorundadırlar. İdareciler başarının elde edilebilmesi için net ve anlaşılır kurallar belirleyip bir davranış modeli inşa etmelidir. Bunun oluşabilmesi için bu kurallar belirlenirken tüm paydaşların fikirleri alınmalıdır. Kurallar uygulanırken tutarlı ve adil olmayı asla unutmamak gerekir. Okul kültürü oluşturmada, okul idarecisinin coşkuya ve inanca sahip olması gerekir. Bunun oluşabilmesi için ilk önce idarecinin kendisinin buna inanması gerekmektedir. Okul idarecisi yaşanabilecek her türlü güçlüklerle baş etmeyi iyi bilmelidir.

SONUÇ

Yazı boyunca kurumsal yapı, bürokratik işleyiş ve okul ikliminin stres ve verimle diyalojik ilişkisi tahlil edilmeye çalışıldı. Farklı biçimlerde tanımlanmış olan okul iklimi, sahip oldukları özelliklere göre pek çok açıdan tanımlanabilir. Bu tanımlar içerisinde ulaşılabilecek belirgin sonuç okul kültürüyle ve iklimiyle başarı arasında doğru orantının olduğudur. Bunun tersi olan stres kendi kendini besleyen bir süreç olduğu gibi, verimi de ciddi anlamda etkileyen süreçlere işaret etmektedir. Okulların sağlıklı bir şekilde belirledikleri amaçlara ulaşabilmeleri, varlığını koruyabilmesi, okulu var eden tüm dinamiklerin beklentileri, iletişimi ve huzuru ile ilişkilidir.

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına okul idarecilerinin rolü büyüktür. Öğretmenlerin, öğrenciler, dersler, veliler yada okul için ne kadar önemli olduklarını hissettiren ve onların önerilerine değer veren ve imkan dahilinde isteklerini yerine getiren tutumu benimseyen idareci tutumlarının yaşandığı okullarda iklimin olumlu olduğu gözlemlenen bir durumdur.

Okul iklimini etkileyen bir diğer faktör ise öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okullarla iletişim halinde olan çevresel etmenlerdir. İletişim kanallarının doğru kullanıldığı, açık iletişime sahip okullarda iklimin olumlu olduğu görülmektedir. Okulların bel kemiğini oluşturan öğretmenlerin kendi bireysel özellikleri, mesleğe bakışları, yeniliklere adapte olabilmeleri, meslektaşları ile ilişkileri, okula bağlılık duyguları, öğrenci-okul yönetimi ve veliler ile ilişkileri okul ikliminin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu konularda belirlenen tutumlar kendilerinin, yönetiminin doğal olarak öğrenci ve velilerinde olumlu okul iklimine sahip olmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri, mesleki gelişimlerine destek olunması, terfi yollarının açık olması, yeterli maaş almaları da okul iklimine yansıyan unsurlar arasındadır.

KAYNAKÇA

Arıcan, K. (2011). Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme. Eğitim. İnsani Bilimler Dergisi, Cilt:2, Sayı:4, s:55-76

Buluç, B. Şenel, T. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. Türk Bilim Araştırma Dergisi, Cilt:9, Sayı:4, s:1-12.

Doğan, S. (2012). Okul Yönetimi. İstanbul: Anı Yayıncılık

İnayat, A. (2016). İş Yaşamda Stres. Ankara: Pegem Akademi

İştar, E. (2012). Stres ve Verimlilik İlişkisi. Akademik Bakış Dergisi, Sayı:33.

Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı:2

Gümüştekin, G.E. Öztemiz, B. (2016). Örgütlerde stresin verimlilik ve performans ile ilişkisi.

Gündoğan, A. Koçak, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Kardaş, S. (2015). Örgüt İklimi. Erişim:12 Mart 2019, <http://blog.empatik.com/orgut-iklimi/>

Öge, S. (2010). Örgüt İklimi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:16, Sayı:61, s:385-396

Yılmaz, E. Günay, O. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.

Ağıt Yakma Geleneği Bağlamında Sivas Elbeyli Yöresi Güney Köyü Ağıtları*

The Lamentations of the Güney Village of Sivas Elbeyli Region in the Context of the Tradition of Lamentation

ÖZET

Ölüm, ayrılık, doğal afetler ve savaş gibi olaylar insanlığın ortak acılarını yansıtır. Bu acılara verilen tepkiler toplumdaki topluma, kültürden kültüre değişkenlik gösterdiği gibi aynı toplumda yöreden yöreye de farklılık arz etmektedir. İnsanları acıya, hüzne, kedere gark eden söz konusu vakalar sonucu yakılan ağıtların Türk kültüründe köklü bir geçmişi vardır. Edebiyatımızın ninni, mani, tekerleme, efsane, destan, hikâye ve masal gibi sözlü kültür ürünlerinin diğer bir halkası da ağıtlardır. Türk insanı, bu dayanılmaz acılar karşısında çaresizliğini “ağlama” eylemiyle bir nevi müzikal bir havaya büründürerek “ağıt yakma, ağıt düzme, ağıt etme, ağıt söyleme” diye tarif edilen şiirlerle terennüm ederek dile getirmiştir. Genel olarak ölen kimsenin ardından söylenen şiirler olarak bilinen ağıtlar, ağlamayı meşrulaştıran depresyon, yangın, sel, savaş, ayrılık, askere gitme ve gelin gitme gibi hadiseleri de kapsamaktadır. Bu çalışmada, Sivas Elbeyli yöresi Güney köyünde ağıt yakma geleneğine bağlı olarak icra edilen ağıtlara yer verilmiştir. *Güney Köyü Ferdî Halk Edebiyatı Ürünleri* adlı yüksek lisans tezinden türetilen çalışmada “Ağıt Yakma Geleneği ve Sivas Güney Köyü Ağıtları” bölümü üç alt başlıkta sınıflandırılmıştır. Erkek ağıtçılara ait on beş, kadın ağıtçılara ait yirmi ve altı adet de anonim ağıt bulunmaktadır. Halk edebiyatı sahasında olduğu gibi çalışmada da kadınların yakmış oldukları ağıtlar çoğunluktadır. Ağıtların birçoğu belli kişiler tarafından söylenmiştir ve bir hikâyesi vardır. Bu hikâyeler bize; yöreye ait bilgiler, coğrafi özellikler, sosyal yapı, kişiler hakkında bilgi, kültürel unsurlar gibi bilgiler sunmaktadır. Çoğunluğu ölüm ve ayrılık üzerine yakılan bu ağıtlardan hikâyesi tespit edilenlerin hikâyelerine yer verilmiştir.

Fatma Karakaş¹ 
Mesut Karakaş² 

Anahtar Kelimeler: Türk Halk Edebiyatı, Ağıt, Ağıt Yakma Geleneği, Güney Köyü Ağıtları.

ABSTRACT

A number of events such as death, separation, natural disasters and war reflect the common suffering of humanity. The reactions to these painful events vary from society to society, from culture to culture, as well as from region to region in the same society. The lamentations sung as a result of these events that cause people to suffer pain, sorrow and grief have a deeply rooted history in Turkish culture. The lamentations are another type of oral cultural assets of our literature such as lullaby, mâni (short poems), nursery rhyme, legend, epic, story and folktale. Turkish people have expressed their helplessness in the face of these unbearable pains with the act of "crying" by converting it into a kind of musical mood and singing it with poems described as "ağıt yakma, ağıt düzme, ağıt etme, ağıt söyleme". The lamentations, generally known as poems sung after the deceased, also include the events that justify crying such as earthquakes, fires, floods, wars, separation, military service and the bride leaving her home. In this study, the lamentations performed in Güney village of Sivas Elbeyli region are included depending on the tradition of lamentation. In the study derived from the master's thesis titled "*Individual Folk Literature Products in Güney Village*", the section titled "The Tradition of Lamentation and Sivas Güney Village Lamentations" is classified under three subheadings. There are fifteen lamentations sung by male lamenters, twenty by female lamenters and four anonymous lamentations. As in the field of folk literature, the majority of the lamentations in this study are composed by women. Most of the lamentations are sung by certain people and narrate a story. These stories provide us with information such as information about the region, geographical features, social structure, residents, as well as cultural elements. Most of the lamentations, which are composed for death and separation, are included with their identified stories.

Keywords: Turkish Folk Literature, Lamentation, Tradition Of Lamentation, Güney Village Lamentations

How to Cite This Article

Karakaş, F. & Karakaş, M. (2023). "Ağıt Yakma Geleneği Bağlamında Sivas Elbeyli Yöresi Güney Köyü Ağıtları", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3011-3042. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70892>

Arrival: 04 May 2023
Published: 31 July 2023

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

GİRİŞ

Sözlü ve yazılı geleneğin önemli türlerinden olan ağıtın kelime manası “ağlama”dır. Eski Türklerde sagu, divan şiirinde mersiye, dinî tasavvufî şiirde maktel olarak geçmektedir. Ağıtın Türklerde çok eski bir geleneği vardır. “Orhun Kitabeleri’nde yuğ ve sıgıt olarak adlandırılan bu türe, Divânu Lugâti’t-Türk’teki Alp Er Tunga sagusu ilk örnek sayılabilir” (Şenel, 1988). Şiir söyleme, üzüntülerini ifade etme, güzel söz söyleme insanlıkla beraber olagelmıştır. “Ölenin arkasından yas töreni yapmak, şiirler terennüm etmek eski çağdan itibaren, hemen hemen bütün toplumlarda rastlanılan hususlardır. Türklerde de ağıt söyleme geleneği, ilk çağlardan beri var olan ve tarihin çeşitli devirlerinde, çeşitli Türk boyları tarafından günümüze kadar yaşatılan bir gelenektir” (Kaya, 2010).

Ağıtlar, anonim ürünler olmakla beraber bazılarının sahipleri bellidir. Edebiyatımızda halk şairlerine ait ağıt türünden eserlerin ilk örneklerine XIV. yüzyılda rastlamaktayız (Kaya, 2014). Günümüzde ölüleri anma törenleri, eski devirlerde ölülere aş verme töreni olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölüm sonrası tutulan yas geleneği, Anadolu ve Orta Asya’daki Türk devletlerinde hâlâ ölen kişinin meziyetlerinin bağırma derecesinde yakılan ağıtlar ile devam ettiği görülür (Şahbaz & Taşkıran, 2022). Eski Türklerde ölüm karşısında duyulan acıyı büyük bir teessürle dışa vurma

* Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Halk Edebiyatı Anabilim Dalında yapılmış “*Güney Köyü Ferdî Halk Edebiyatı Ürünleri*” adlı Lisans Tezi çalışmasından türetilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, SBE, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye

yaygın ve ortak bir tavır olarak kendini göstermektedir. Çin kaynakları yas tutan Türklerin bağıra çağıra ağladıklarını, saçlarını başlarını dağıttıklarını, elbiselerini yırttıklarını haber vermektedir (Harman, 2003). Anadolu insanı da en yüksek derecede karşılaştığı acıyı hafifletmek adına hissiyatını şiire dökmüştür. Bu nedenle ağıtlar, bu topraklarda hâlâ yaşayan bir gelenektir. Beklenmedik şekilde vuku bulan ölüm hadisesi üzüntünün zirvesi olduğundan ağıtlar, acının terennüm edildiği manzumelerdir. Bundandır ki ölümle alakalı ağıtların ağırlıklı olması kaçınılmazdır. Ağıt dendiğinde akla ölümün gelmesi doğaldır. İnsanda acı adına derin tesirler bırakan olaylara da ağıtlar yakılmıştır. “Aslında ağıt, ölüm yanında, sıla özlemi, sevdiğinden ayrı düşme, hastalık, savaş, askere gitme gibi konularda insanlar tarafından dile getirilen metinlerdir” (Karakaş, 2005).

Ağıtlarla alakalı yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir: “Bir kimsenin ölümü üzerine duyulan acıları anlatmak amacıyla söylenen şiirlerdir. Ölümden duyulan üzüntüyle birlikte ölenin iyilikleri de anlatılır” (Dilçin, 1997). “İnsanoğlunun ölüm karşısında veya canlı cansız bir varlığını kaybetme, korku, telaş ve heyecan anındaki üzüntülerini, feryatlarını, isyanını, talihsizliklerini, düzenli-düzensiz söz ve ezgilerle ifade eden türküler” (Elçin, 1986). “Ağıtlar, toplumların sosyal yapısını çok iyi yansıtan, hem edebî hem müzik hem de sosyolojik belgelerdir” (Güven, 2013). “Büyük toplum felaketleri, ölüm vb. gibi olaylar karşısında duyguları dile getiren şiir. Kafiye ve mısra düzeni koşma ve destanlara benzer” (Öztelli, 1966).

Ağıtlar genellikle işi ağıt yakmak olan “ağıtçı kadınlar” tarafından söylenmektedir. Halk şairi olan, şiir söyleme kabiliyetine sahip kişiler, ağıtçı veya şair olmayıp acının büyüklüğü karşısında duygularını ifade edenler de ağıt söylemiştir. Ölenin yakın akrabalarının iştirakiyle ölüm esnasında hem ağlanır hem de ezgiyle üzüntüler ifade edilir. “Ölenin içtimai mevkii, halk tarafından sevilme derecesi ağıtların değişik ağızlardan yakılmasına ve bunların uzun süre yaşamasına sebep teşkil eder” (Köksal, 1999). Vefat edenin yakını olarak o kişiyle ilgili samimi duygularını dile getirip ağlayan ve ağıt söyleyenler ayrı tutulmalıdır. Doğal ve doğaçlama olarak sarf edilen bu sözler belki de gerçek ağıtlardır (Erciyas, 2022). Bu gelenek Anadolu’da “ağıt yakmak, ağıt etmek, ağıt söylemek, ağıt düzmek” gibi ifadelerle karşılık gelir. Bütüncül ifadeyle ağıt; acı, yangı, hüznün gibi kavramların ayrılık, ölüm, hastalık, sel, yangın, deprem gibi hadiseler bağlamında yüreklere düşen sancısıdır.

AĞIT KAVRAMININ ŞEKİL, KONU VE İCRA ÖZELLİKLERİ

Kültürümüzün sözlü ve yazılı geleneğinden ağıtlar, yaygın olarak sekiz hece ölçüsü veya on bir hece ölçüsüyle söylenmiştir. Yapı bakımından beyit, üçleme, müstakil ve koşma gibi farklı şekilde kurulmuş ağıtlar mevcuttur. Kafiyeleşmeleri hece sayılarına göre değişkenlik göstermektedir. Ağıtlar, en çok yedi, sekiz ve on birli hece ölçüsü ile söylenmektedir. Kafiye yapıları değişebilmekte ve kafiyesiz olanlarına da rastlanmaktadır. Saz şairlerinin aruzla söyledikleri örnekler de mevcuttur” (Şenel, 1988). Beyit yahut üçlüklerle söylenen ağıtlar 11 heceli olup, her birim kendi arasında kafiyelidir. Dörtlük olarak söylenen ağıtlar daha çok 8 heceli, bazen de 11 hecelidir. Bunların kafiye düzenleri “aaaa, aaab, aaba, abcb” şeklinde farklı olabilmektedir (Kaya, 2014).

Ölünün yahut acının akabinde yakılan ağıtlar acının tesiri ile irticalen söylenir ve şekilden çok mana ehemmiyet kazanır. Buna mukabil aradan zaman geçmesiyle söylenen veya halk şairi elinden çıkan ağıtlarda şekil yönünden eksikliklere pek rastlanmaz. “Ağıtçı, ağıda konu olan kişi veya diğer faktörleri peş peşe sıralarken her şeyden önce konuya önem verir. Bir başka deyişle manayı tekniğe feda etmez” (Kaya, 1999).

Ağıtlar her ne kadar ölümle ilişkilendirilse de geniş bir konu ağı vardır. Ağıt terimi dar manada ölüm, geniş manada acı ihtiva eden her konuda söylenmiş şiirleri karşılamaktadır (Kaya, 1999). Acıyı taşıyan her hadise ağıtın konusudur. Ayrılık, doğal afetler, göç, gelin gitme, askere gitme, savaş, salgın hastalıklar gibi vakalar ölüm acısına yakın hatta kimi hadseler ölümden de derin acılara gark olacak niteliktedir. “Ağıtların ana konusu ölümdür. Anonim eserler çoğunlukla bu temayı işlemişlerdir. Halk şairleri ise ayrıca: destan, koşma, türkü, semâi, varsağı ve hoyrat gibi başlıklar altında ana konuyu genişletmiş ve zenginleştirmişlerdir” (Elçin, 1990). İnsanların yaşamlarında ayrılıklar farklı şekilde cereyan eder. Bunların başında da ölüm gelir. Ağıtların ölüm şiiri olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Ağıtlar, ölüm dışında hastalık, ayrılık, gelin gitme, askere gitme, düşman işgali, doğal afetler ve kaza üzerine avaza kaldırılarak icra edilen şiirlerdir (Kaya, 1999). Cinayet sonucu ölenler, yeni evlilerin ölümü, düğünlerini görememiş nişanlılar, askerde ölenler, gurbetten dönemeyenler, iş veya trafik kazalarında ölenler gibi sırasız ölümlerin yanı sıra; savaş, deprem, sel ve çığ felaketi, grizu patlaması, toprak kayması gibi toplu ölümler, işlenen konular arasındadır (Köksal, 1999). Doğan Kaya, ağıtları konu ve söylendiği yerler bakımından şu şekilde tasnif etmiştir: “Kişiler için yakılan ağıtlar, sosyal olaylar üzerine söylenen ağıtlar, gelin ağıtları, asker uğurlama ağıtları, hayvanlar için yakılan ağıtlar, belde, mekân ve tabiat parçaları için yakılan ağıtlar, afet ve felâket ağıtları” (Kaya, 2010).

Ağıdın diğer türlerle ilişkisini gösteren hususların başında ortak konuları işlemeleri gelmektedir. “Genellikle acılı konuları işleyen yanık ezgilerle söylenen halk destanları, ağıt niteliği gösteren eserlerdir. Genellikle 11 heceli olmakla beraber, 8 heceli olanlar da vardır” (Kaya,1999). Ağıt yakan ve destan söyleyenlerin, doğal afetler ve acılı olaylara karşı terennüm ettikleri ağıtlara destan adını verdikleri kaynaklarda ifade edilmiştir. Çalışmalarında tespit edilen ağıtların uzun olduğunu dolayısıyla bu ağıtların ağıt destan kategorisine girdiğini belirtmiştir (Çakmak, 2016). Deprem, hastalık, kıtlık, savaş, sel, yangın konularının dışında; askerlik, ayrılık, beynamaz, din, dulavrat, evlat,

güzeller, hayvan, iki evli, kader, kahramanlık, karı-koca, meyve, millilik, mirasyedilik, mizah, öğüt, ölüm, övgü, taşlama, züğürtlük gibi birçok konuda destan yazılmıştır (Karakaş, 2023). Savaş, deprem ve salgın hastalık, kıtlık, ölüm gibi hadislere halk şairleri tarafından makamla söylenerek çarşı-pazar yerlerinde birer sayfalık olarak satılan destan şiirlerini ağıt olarak düşünmektedir (Görkem, 2001). Görüldüğü gibi acıyı, hüznü, kederi, ayrılığı, ölümü işaret eden konular âşık tarzı destancılığında kullanıldığı gibi ağıtların konusu da olmuştur. Aynı şekilde efsane, halk hikâyesi, masal ve beddualarda da ağıtla olan bağına ifade etmek gerekir.

Ağıtlar, söz ve ezgiyle birleştirilerek icra edilen hikâyeli şiirlerdir. Genel olarak ağıtlar, muhtevasında ağıda konu olan kişinin müspet yönlerinin yanında olay anlatılır. Çoğu ağıtlar hikâyeleri ile anlatılarak kalıcı olası sağlanır. “Ağıtlar, yanık bir ezgi ile terennüm edilmeleridir (Kaya, 2010). Ölüm veya benzeri bir felaket üzerine yakılan halk türküsüne ağıt diyoruz (Başgöz, 2008). Onların türkü diye anılması, icralarının ağıtçı tarafından avaza kaldırılarak oluşturulmasından ileri gelir. “Ağıtların büyük bir kısmı, melodisinde çok küçük değişiklikler yaşayarak ölçülü melodiler hâlinde, genel halk kitleleri tarafından benimsenip söylenebilmektedir” (Güven, 2013). “Başta ölüm olmak üzere ayrılığın yahut üzüntünün doğurduğu ıstırap sebebiyle ortaya konulan lirik ve manzum ürünlere ağıt denir. Şayet ölenler için söyleniliyorsa, kendisine has makamla terennüm edilir. Söylenen sözler ölenle ilgili düşünce, duygu ve izlenimleri ihtiva eder” (Kaya, 2014). Ağıt metnini tek bir ağıtçının söylediği durumlarda bile sözler, sırasıyla ve özelliğine göre, kendisi orada bulunamayan erkek, kadın ve kadınların ağzından söylenir (Çakmak, 2016).

İnsanoğlunun ölüm karşısında veya canlı-cansız bir varlığını kaybetme, üzüntü, telaş, korku ve heyecan anındaki feryatlarını, isyanlarını, talihsizliklerini, düzenli-düzensiz söz ve ezgilerle ifade eden türkülere Batı Türkçesinde umumiyetle ‘ağıt’ denilir. Ağıt söyleyen için ‘ağıtçı’ sözü yaygınlaşmış ve ‘ağıt yakmak’ deyimini türemiştir (Elçin, 1992). Acıya verilen ilk tepkiyi yoğun bir şekilde kadınlar gösterdiğinden “ağıtçı” kavramı üzerinden kadınların icra konusunda çoğunluk sağladığı görülmektedir. “Türkü icrası ve türkü yakıcıları söz konusu olduğunda genellikle akla erkek sanatçılar gelmektedir” (Başaran & Çelik, 2021). Türkü icrasında erkek sanatçılar ön plandayken ağıt yakma geleneğinde, kadınların ön planda olduğu âşikârdır.

AĞIT YAKMA GELENEĞİ VE SİVAS GÜNEY KÖYÜ AĞITLARI

Güney köyü, Sivas merkeze bağlı ve şehre 60 km mesafededir. Coğrafi bir sınır olmaksızın halkın isimlendirmesiyle Sivas’ta; Çamşılı yöresi, Emlek yöresi ve Elbeyli yöresi olmak üzere üç yöre vardır. Elbeyli yöresi, 42 pare köyün bulunduğu bölgeye verilen isimdir. Güney köyü de Elbeyli yöresi köylerindedir. Elbeyli yöresi; doğusunda Sivas ili ve Ulaş ilçesi, kuzeyinde Yıldızeli, güneyinde Altınyayla ve batısında Şarkışla ilçeleri bulunmaktadır.

Kuşaktan kuşağa aktararak devam eden ağıt yakma geleneği zincirinde modern dönemlerde, eskiye nazaran bir seyrekleşmeden rahatlıkla söz edilebilir. Kişiler yetişme ortamlarında görüp duyduklarının icabını yerine getirmektedir. Gerek Anadolu’da bir okul vazifesi ifa eden köy odaları kültürünün yok olması gerek ölü başında ağıt yakma, acılara, ayrılıklara karşı duygularını şiire, ağıda dökme günümüz insanının bu çağda ilgi göstereceği bir durum değildir. Artık öncelikler, ilgiler ve beğeniler değişmiştir. Bütün bu olumsuzluklara rağmen eski geleneğin rüzgârıyla ağıt söyleme kültüründe azalma olsa da gelenek devam etmektedir. Her türlü kültürün yoğun şekilde yaşatıldığı Sivas’ta ağıt yakma, geleneğin seyrine uygun şekilde canlılığını korumaktadır. “Sivas’ta ağıt söyleme geleneği, Şarkışla, Gemerek ve Yıldızeli yörelerinde daha yaygındır” (Kaya, 2014). Adı geçen ilçeler arasında kalan Elbeyli yöresinde de ağıt yakma geleneğinin yaygın olduğu bilinmektedir.

Türk kültürü çerçevesinde bakıldığında ağıtların halk ozanları ile ağıtçı kadınlarla ilişkili olduğu görülür. Cenazede, ölü evinde veya ölünün arkasından tertip edilen bir merasimde duyulan ağıt sözleri her zaman merhumun yakınlarına ait olmayıp halk ozanları tarafından yazılmış olabilir (Erciyas, 2022). Acıyı derinleştiren beklenmedik ölüm, dayanılması zor ayrılık, halkı etkileyen acı ve afetlere karşı ağıtçıları vasıtasıyla söylenen ağıtların günümüzde âşık kabiliyetli kişiler veya halk şairleri tarafından daha sıklıkla yakıldığı görülmektedir. Bugünden farklı olarak geçmişte, ömründe hiç şiir söylememiş, okula gitmemiş, okuma yazması olmayan kadınlar tarafından irticalen teknik hususiyetlere sahip ağıtlar terennüm edilmiştir. “İlbeyli müzik kültürü içerisinde birçok formda eser bulunmasına rağmen ağıtların fazla olması dikkat çekmektedir. Anadolu’nun hemen her yerinde olduğu gibi İlbeyli yöresinde de ağıtların icracıları ve yakıcıları kadınlardan oluşmaktadır” (Dağdeviren, 2023). Analığın, duygusallığın, merhametin timsali kadınlar, acıyı daha derinden hissetmeleri ve duygularını dışa vurma konusunda erkeklere nazaran önde olması olay esnasında yangınlarını ezgiye dönüştürdüklerinden ağıtların gür sesidir. “Elbeyli yöresinde, ağıtçı kadınlar ölü evine giderek ölünün en yakınından başlamak üzere sırasıyla orada bulunan kadınların boynuna sarılarak ağıt yakar. Sesleri kısılıncaya kadar kadınlar bu şekilde ağıt söylemeyi sürdürür. Üzüntü duyulan her konu üzerine ağıt yakılır” (Pürlü, 2002). Köyde beklenmedik ölüm olduğunda veya genç birisi öldüğünde köyün kadınları yakılacak ağıda iştirak etmek için bir an önce cenaze evine gitmektedir. Kadınlar, ölü evine toplanarak ağıtlara eşlik etmektedirler. Kimileri de unutamadığı yakının ölüm olayını bu vesileyle ağıda katar. Namazı kılınmak üzere cenazenin evden çıkarılması esnasında, kadınların yürek dağlan feryatları, ağıt nağmeleri, kendilerini yerlere atarak tabutun peşine düşmeleri sıklıkla rastlanılan bir durumdur. Ölünün defnedilmesi akabinde, yakınları, komşu

kadınlarla birlikte ağıtlar düzerek mezarlığa gitmektedir. Kadınlar, ölünün mezarı başında ağıt yakmakta, kendilerini mezarın üstüne bırakarak uzun süre hem ağlayıp hem de ağıt terennüm etmektedirler.

Ölü için söylenen ağıtlar, ferdi karakterde olan ürünlerdir. Ölüye, yakınlarının ağlaması tabii bir hadisedir. Ne var ki, bazı yörelerde ölüye ağlaması için, bu işi meslek edinmiş ve büyük çoğunluğu kadın olan, ağıtçı denilen kimseler davet edilir (Kaya, 2010). Âşıklar toplu felaketleri konu olarak ele aldıklarında ağıtlarını kendi dillerinden; münferit ölümlerde ise daha çok ölen kişinin annesi veya babasının dilinden yakmaktadırlar. Bu durum şiire daha fazla içtenlik katmaktadır (Köksal, 1999). Ağıtlar, konu olan kişinin yakınları tarafından duyguları dile getirilir. Ağıt yakılan kimse ölmüşse ölümün yarattığı yas yahut felaket veya afeti anlatıyorsa olaylara özgü öğeler içerir (Boratav,1969). Ağıt yakma konusunda “ağıtçı kadınlar” daima ön planda olmuştur. Bu durum hatırı sayılı derecede ağıt düzen erkek âşıkların / ağıtçıların ağıt yakmadığı anlamına gelmez. Ağıtlarını tespit edemediğimiz “Badem Kadın, Ayşe Başpınar (Kara Anış)” gibi ağıtçı kadınlar köyde birçok acıklı olaya ağıt yaktığı söylenmektedir. Ağıtçılık vasfı olmasa da acıklı vakalara muhatap kişinin yakını her kadının söz konusu hadiselerle ağıt yaktığı rahatlıkla söylenebilir. Ağıtlarına yer verdiğimiz Hüseyin Yurt da, ölüm ve ayrılık konusunda ağıtlar söyleyen erkek ağıtçı olarak öne çıkmaktadır. Son dönem erkek ağıtçılarından Ömer Ceylan’ın adını zikredebiliriz. Halk destancılığı yahut gezginci destancılık şeklinde tarif edilen destancılığı uzun yıllar yapan Turan Karakaş (Karakaş, 2020b), ülkede olup biten acıklı hadiselerle ağıt formunda destan söylemiştir. Hem Elbeyli yöresinde hem de Güney köyünde “ağıt yakma” eskisi kadar olmasa da geleneğe uygun şekilde icra edilmektedir. “Suda Boğulan Kara Mehmet’in Ağıdı, Mola’nın (Beş Kardeş Ağıdı), Faris’in Ağıdı” gibi ağıtlarda görülen bazı ölüm hadiselerine birden fazla kişi tarafından ağıt yakıldığı bilinmektedir.

Çalışmada ölüm, ayrılık, kuma, mezar, kına ve kız çıkarma üzerine söylemiş toplam 41 ağıt bulunmaktadır. Bunlardan 15 tanesi erkek ağıtçılara, 20 tanesi kadın ağıtçılara aittir. 6 adet de anonim ağıt yer almaktadır. Kına türküsü veya kına ağıdı olarak da bilinen ve köyde, geline kına yakma esnasında söylenen kına ağıdına ve kız çıkarma ağıdına anonim ağıtlar bölümünde yer verilmiştir. En uzun ağıtlar; 20 dörtlülükle “İlyas Pehlinan’ın Ağıdı”, 19 dörtlülükle “Suda Boğulan Kara Mehmet’in Ağıdı”, 17 dörtlülükle “Zilfi’nin Ağıdı”dır. Ağıtlardan 26 tanesi 8 heceli, 15 tanesi de 11 hecelidir.

Sözlü kültür ürünleri belge olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözlü tarih belgeleri disiplini dâhilinde sözlü edebiyat ürünleri bulunmaktadır. Bu belgelerin edebî yönüyle beraber içerdiği bilgiler geleceğe ışık tutan bilgiler içermektedir. Bu bağlamda ağıtlar, bir vakanın neticesinde söylendiğinden geçmişe dair mühim bilgiler sunmaktadır. Bundadır ki ağıtlar, sözlü tarih belgesi olarak görülmesi gerek bir türdür (Gezer, 2016). Ağıtlar, Anadolu’nun mihenk taşıdır. Bu bağlamda, çalışmada bulunan ağıtların hikâyesinin verilmesi büyük önemi haiz olduğundan ulaşılabilen hikâyelere ağıtlardan önce yer verilmiştir. Birçoğu günümüzde kullanılmayan dil malzemelerinin doğduğu çevreden beslenerek ortaya konan ağıtlar vesilesiyle korunması kayda değerdir. Halk edebiyatı içerisinde önemli bir yere sahip yerel söyleyişler, ağız özellikleri, deyimler, beddualar gibi dil malzemeleri çalışmadaki ağıtlarda bulunmaktadır.

Erkek Âşıklar / Ağıtçılar Tarafından Söylenen Ağıtlar

Anaya Ağıt

Hikâyesi: Kaya yahut Ozan Kaya mahlasıyla şiirler yazan Kaya Özbek, annesinin vefatı üzerine şu ağıdı yakmıştır:

Tanrım sana sitem ettim
Aldın anamı anamı
Yaktın beni figan ettin
Aldın anamı anamı

Eremedim özlemime
Yaşlar doldu gözlerime

İlham verdin sözlerime
Aldın anamı anamı

Hoş tut bari topraklarda
Cennetteki otaklarda
Kuş tüyünden yataklarda
Yatır anamı anamı

Gelenler hep mezarına
Okusunlar içten dua
Günahlardan muaf ola
Koru anamı anamı

Yönelmişim kiblem sana
Dileğim var niyazına
Hurilerin arasına
Alsan anamı anamı

Evliyalardan yatırına
Muhammed'in hatırına
Müminlerin üst katına
Çıkar anamı anamı

Ozan Kaya acım derin
Yandı özüm yoktur ferim
Yüce Mevla'm affet derim
Nardan anamı anamı (Özbek, 2002)

Bedir Ceylan'ın Ağdı

Hikâyesi: Amansız hastalığa yakalanan Bedir Ceylan 2011 yılının Kasım ayında vefat etmiştir. Amcasının oğlu Ömer Ceylan şu ağdı yakmıştır:

Kırk beş günde erittin koca yiğidi
Bilemedim kardaş derdin ne idi
Olmaz olasıca şu fakültede
Çok çileler çektim ömrümü yedi

Evimin önünde çevrili bostan
Ayrılık acıymış eşimden dosttan
Gittim gelemem soyha Sivas'tan
Tabibe söyledim gidemem dedi

Bizim gülümüzde açmadan solar
Nilüfer babam diye saçın yolar
Aklıma düşünce gözlerim dolar
On beş kilo düşüm emmoğlu dedi

Komşular gitmişler mezar eşmeye
Yakın olmuş yaptırdığın çeşmeye
Hiç özüm doymuyor ordan geçmeye
Kara toprak kardaş seni de yedi

Senin için Almanya'yı terk ettim
Kardaş sana yandım eridim bittim
Gittin gelmiyorsun perişan ettin
Ömür bitti kardaş dönemem dedi

Fransa'dan Aydın'dan gelmiş yeğenin
Hakkından gelirdin bir şey diyenin

Yerini kimseler doldurmaz senin
Severdin herkesi gayet iyidindin

Bedir değil de sen bir Bedirhan'dın
Sülalenin kardaş dört bir yanıydın
Gitti kardaş sen bir çınar dalıydın
Artık mezarımda dualar edin

Kardaş ben geleli dokuz ay oldu
Kurudu bağlarım sarardı soldu
Kardaşın Feyzullah deliye döndü
Sen olmazsan kardaş dönemem dedi

Issız kaldı bomboş kaldı buralar
İyi oldu mu kardaş şimdi yaralar
Hacı Mehmet üzgün Muzaffer ağlar
Daha bir araya gelemem dedi

Allah sabrını versin Keziban'a
O da hasta oldu hep yana yana
Gitti eşim gelmez daha cihana
Helalleşip Allahısmarladık dedi

Bugün sana kardaş yarın da bana
Allah rahmet etsin kana kana
Bir gün sıra gelir **Ömer Ceylan**'a
Mevla'm bizleri affeyesin dedi (Karakaş, 2020a)

Benden Selam Söyle

Hikâyesi: Ömer Şahin, Sivas Çimento Fabrikasında işe girmiş ve göçünü yükleyip Sivas'a gelmiştir. Parasızlık ve hasretlikten dolayı köyüne olan özlemi üzerine şu ağıdı yakmıştır:

Benden selam söylen Güney iline
Ben gideli hoşça değil iliniz
Bozuldu bağların yoktur ilacı
Bülbül sustu ıssız kaldı gülünüz

Bu ayrılık ciğerimi dağladı
Benim dilim bülbül olup söyledi
Nazlı yârim göçün çekti ağladı
Dedi bize hoşça kalsın iliniz

Şu Güney köyünde bir düğün oldu
Soyundu pehlivanlar meydana daldı
Kazanmıştık amma noksanı kaldı
İlk nefeste seni andı dilimiz

Dedim “**Âşık Ömer** Hakk'ı unutma
Coşkun sular gibi çağlayıp akma
Bu kem günler gelir geçer gam çekme”
Yine Elbey olur bizim ilimiz (Karakaş, 2020a)

Emine'nin Ağıdı

Hikâyesi: Henüz altı yaşındayken -1987 yılında- annesini kaybeden İbrahim, öksüz kalmıştır. Annesinin acıklı ölümü acısı daha da katlamış. “Naranî, İbrahim” mahlaslarıyla şiirler yazan İbrahim Nar, yaşı ilerledikçe acısını, tarifsiz üzüntüsünden dolayı şu ağıdı yakmıştır:

Evimize figan düştü
Şu senenin kışına bak
Zalim bağrımızı deşti
Şu yezidin işine bak
Kan akar gözünden yaşı
Haram oldu hayal düşü
Kitlenmiş dudağı diş
Emine'min eşine bak

Unuttuk baharı yazı
Dinmez sinemizde sızı
Ana bekler emlik kuzu
Şu körpenin düşüne bak

Matemim burada bitmez
Bacamızdan duman tütmez
Bağımızda bülbül ötmez

Feleğin baykuşuna bak

Selvi boydan düşmüş başı
Kanla dolmuş gözü kaşı
Güney'in sahipsiz kuşu
Şehidimin na'şına bak

Naranî dertler başında
Öksüzüm altı yaşında
Hep hayalimde düşümde
Şu karalı başıma bak (Karakaş, 2020a)

Faris'in Ağdı

Hikâyesi: Almanya'da işçi olarak çalışan Faris Toy köye izine gelmiştir. Tohum ekmek için Meletmez mevkiindeki tarlaya tek başına gitmiş, orada geri geri giderken traktör devrilerek ve altında kalmıştır. Bu hazin olay karşısında etkilenen Hüseyin Yurt, gördükleri ve duyguları üzerine şu ağdı yakmıştır:

Basmış debriyaja da tutmamış firen
Devrilmiş derede olmamış gören
Doktor yok ki kardaş yararı sarak
Kaldırın motoru da alın Faris'i

Soyha motor geri geri varıyor
Komşular da imdadına geliyor
Yavruları al kanların yalıyor
Kaldırın motoru alın Faris'i

Pek derin ağlıyor Döndü bacısı
Kınaman komşular kardaş acısı
Bu yiğit de Almanya'nın yolcusu
Kaldırın motoru alın Faris'i

Altın saati de kolunda işler
Ağzında ufanmış olanca dişler
Feryada başlamış havada kuşlar
Kaldırın motoru da alın Faris'i

Yeğenin libası yüksek kumaştan
Nasıl havalandın düştün yamaçtan
Döşeği topraktan yastığı taştan
Kaldırın motoru da alın Faris'i

Babasının gözleri hiç görmüyor
Dili tutup da hal hatır sormuyor
Yaralı değil ki doktor gelmiyor
Kaldırın motoru alın Faris'i

Zaten bizim bayramımız karalı
Ok olmuş kirpikler kaşlar maralı
Ağır yıka hoca yeğen yaralı
Kaldırın motoru alın Faris'i

“Haydi gidelim” mezarın başına
Karalı yazılmış mezar taşına
Aman haber vermen gelin eşine
Kaldırın motoru alın Faris'i

Yeter Hüseyin'im bu kadar yeter
Ateşim yanar da dumanım tüter
Virane bağlarda bülbül mü öter

Ötüşüyor yavruları Faris'in

Yeter **Hüseyin**'im burada kalsın
Bu derdi duyanlar yansın ağlasın
Hep de halaları kara bağlasın
Kaldırın motoru alın Faris'i (Karakaş, 2020a).

Felek

Hikâyesi: Güney köyünden Nebi Uşağı'ndan olan Hacı'nın doğum tarihi kesin olarak bilinmemekle beraber 19.yüzyılın son çeyreğinde dünyaya gelmiştir. I. Dünya Savaşı ile hâkim olan kıtlıktan etkilenmemek için hanımı Ümmühan'ın telkini ile Maraş'a göç etmiştir. Burada uzun süre kalmıştır. Sivas'ın Altınyayla ilçesinin Tahtyurt köyünden Hacı Sait Efendi'nin oğlu Emin Efendi bir gün oraya koyun götürmüş. Maraş'ın giyimiyle Sivas'ın giyimi bir değil. Bakıyor ki, bu Sivas giyimi. "Nerelisin?" diyor. "Sivashlı'yım." diye cevap almış. Böylece iki hemşeri tanışmış ve ayrılıktan bağı yanan Hacı orada şu ağıdı yakmış:

Yalan dünya senden bezdim usandım
Yine sen bilirsin halimi felek
Attın beni gurbet ele düşürdün
Düşürdün gurbete yolumu felek

Çok zamandır ben Maraş'ta oturdum
Bağ bahçe diktim de fidan yetirdim
İki tane körpe kuzu yitirdim
N'ettin kara gözlü Ali'mi felek

Ahır Dağı yollarımı bağlıyor
Has(i)retlik ciğerimi dağlıyor
Yeğenlerim dayım diye ağlıyor
Koyma gurbet elde ölümü felek

Koca Binboğa'yı geçeyim derken
Yayla sularını içeyim derken
Çok pervaz eyledim uçayım derken
Kırdın kanadımı kolumu felek (Karakaş, 2020a; Karakaş, 2002)

Garip Mehmet'in (Kara Mehmet) Ağdı

Hikâyesi: Mehmet Kaplan, akşam saatlerinde Sivas'tan bir araçla Hanlı köyüne kadar gelmiş. Köyüne gelmek için yoldan karşıya geçerken Kayseri yönünden gelen aracın çarpması sonucu vefat etmiştir. 07.02.2003'te tarihinde vefat eden Mehmet Kaplan'a Ömer Ceylan şu ağıdı yakmıştır:

Araba çarpmış da gören olmamış
Gün görüp de murat almamış
Her zaman ağlamış bir gün gülmemiş
Muradı gözünde kalanım ne oldu

Biri baba diyor birisi dede
Kurbanın olam Mevla'm bu nasıl vade

Kardeşim Kıbrıs'ta kim haber ede
Söyleyin kardeşe davama baksın

Yadigar oğlu da İmik'tir kızı
Asfalta sürünmüş tanınmaz yüzü
Vurmuş da kaçmış bulunmaz izi
Şahitsiz ispatsız gidenim ne oldu

Sivas'tan evine yiyecek almış
Yırtılmış poşeti elinde kalmış
Kızıl Tepe derler orada ölmüş
Şahitsiz ispatsız gidenim ne oldu

Bir gün sonra kardaş aldım haberi
Şu Güney köyünde belli oldu yeri
Ahirete yolculuk dönmezsün geri
Davası mahşere kalanım ne oldu

Ömer Ceylan der ki bu dünya boşa
Kaderde yazılan gelirmiş başa
İster zengin ol istersen paşa
Hepimizin sonu budur Mehmet`im (Ceylan, kişisel görüşme, 2013)

Kaya'nın Ağdı

Hikâyesi: Kaya Güraltunkeser bir gün köyün yaylasına gitmiş, orada iki amcaoğlu arasında çıkan bir anlaşmazlık sonucu öldürülmüştür. Haksız yere öldürüldüğü için çevreyi çok etkilemiş ve bu olaya bir ağıt yakılmıştır. Vuran kişinin babası Hüseyin Yurt şu ağıdı yakmıştır:

Hiç gitmiyor şu dağların dumanı
Açılmış yaylanın gülü çimeni
Birbirimizi vurduk sefer zamanı
Etme emmimoğlu bu işi etme
Vuruldum kardeş da bırakıp gitme

Yaylamızın önü düz ova yazı
Bazı koyun meler bazı kuzu
Aramızı bozan münafık cazı
Etme emmimoğlu bu işi etme
Vuruldum kardeş da bırakıp gitme

Boz koyuna taktım çan ile zili
Vurulmuş garibin ne olur hali
Başını yesin de dünyanın malı
Etme emmimoğlu bu işi etme
Vuruldum kardeş bırakıp gitme

Malları yaymadı o zalim Kadim
Uydum cazıya da yadırmam dedim
Dünyadan kalkıyor şu ismim adım
Ben de bu dünyada murat almadım (Karakaş, 2020a; Karakaş, 2002)

Mamoş'un Ağdı

Hikâyesi: Mahmut Başpınar, babası ve küçük yeğeni ile Kayadibi köyüne gitmek üzere köylerinden yola çıkmışlar. Sivas-Kayseri yolu Kayadibi köyü kavşağında köye dönerken Şarkışla yönünden gelen aracın çarpması sonucu kaza geçirmişler. Babası ve yeğeni kurtulmuş ancak Mahmut oracıkta vefat etmiştir. 29.03.2011 tarihinde, henüz 35 yaşında beklenmedik şekilde vefat eden Mahmut'a Ömer Ceylan şu ağıdı yakmıştır:

Çayını içmemiş bu ne telaşa
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a
Yaz bahar ayında tutuldum kışa
Dibi duman boran benim başımda
Gelen gider dünya çift kapılı han
Herkes sever doğru dürüst yasarsan
Cenazeye gelmiş binlerce insan
Sevenlerin çokmuş bu genç yaşında

Bir zaman Fransa Paris'te kaldı
Sağa sola borçlu araba aldı
Daha yeni elini ağzına çaldı
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Bazen babasıyla sığır güderdi
Ne bir hastalığı vardı nede bir derdi
Sürmeli yavruya nazar mı değdi

Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Nere gittin Kayadibi'ydi yolun
İnsan şaşkın olur gelirse ölüm
Yavrularım küçük siz sahip olun
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Deli gibi ağlar anası Döne
İlahi veter'ner ocağın söne
Şaşırdım komşular gideyim nere
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Yaralandım kardaş kanım akıyor
Eşim dostum cenazeme bakıyor
Halalarım gelmiş ağıt yakıyor
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Çok süratliymiş vicdansız zalim
Çiçeği burnunda kaybettim yârim
Bundan sonra benim ne olacak halim
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Feryatlar ediyor babası Tatlı
Kendisini yerden yerlere attı
Kaybettim yavrumu ocağım battı
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a

Hiç görmemiş arkasından geleni
Doktorlar yarmışlar bütün bedeni
Ömer Ceylan Mamoş severdi seni
Genç yaşında yazık oldu Mamoş'a (Ceylan, kişisel görüşme, 2013)

Neba'nın Ağdı

Hikâyesi: Köyün Üçtepe Yaylası, Baharözü köyü ile sınırdır. Hayvan otlatma yüzünden Neba ve yakınlarıyla Baharözü köyü korucuları arasında münakaşa çıkmış. Bu münakaşa esnasında Nebi Durna vurularak vefat etmiş. Bu olay üzerine Hüseyin Yurt şu ağdı yakmıştır:

Yaylamız da Düğnükkaya
Ben gezmedim doya doya
Kara haber indi köye
Yaylada yiğit vurulmuş

Sabahtan da er gelmişler
Kavili devre kurmuşlar
Şu Baharözü'nün ayıları
Güney'den yiğit vurmuşlar

Neba gelir dura dura
Bıyığını bura bura
Kalleşmiş kalleş de düşman
Ekmeği de gözüne dura

Pederinin adı Hasan
Yakışmaz mı neler desen
Bir oğ(u)lu yok ki eller
Neba'nın yerine koysan

Vuruldu da kanlar akar
Yaz günleri yaram kokar
Bir karındaşım var eller

İnşallah dağlara çıkar

Sefil anam pek ağlıyor

Gelin karalar bağıyor

Duyan yandı bu acıya

Hüseyin destan söylüyor (Karakaş, 2020a)

Suda Boğulan Kara Mehmet'in Ağdı

Hikâyesi: Mustafa Darıcı, oğlu Mehmet'le (d. 1940? – ö.?) Adana'ya baraj yapımında çalışmak için gitmişlerdir. Baraj yapımı son aşamalarında. Mehmet'in çadırda beraber kaldığı mühendis arkadaşı serinlemek için barajda yüzmeyi teklif etmiş. Mehmet, yüzme bilmediğini söylese de arkadaşı yüzme bildiğini ve olumsuz bir durum olursa yardım edeceğini söylemiş. Bu ısrar üzerine baraja giren Mehmet boğulmak üzereyken arkadaşı yardım için ona sarılmış. Gençlerin çırpınmaları fayda etmemiş. Su, ikisini de tabana çekmiş. Baraj, Tarsus'un Baharlı köyüne yakın olduğundan köylüler de bu olaydan etkilenmiştir. Oyüzden cenazeleri memleketlerine göndermemişler. Bir rivayete göre de günün zorlu şartlarından sebep Mehmet'in cenazesi köyüne getirilememiştir. Baharlı köyünün mezarlığına mühendisle Mehmet'i yan yana defnetmişler. Tabi bu durum acıyı daha da katlamış ve abisi Salih 17 yaşındaki kardeşi Mehmet için şu ağdı yakmıştır:

Adana'da garip mezar
Yeli eser kumu tozar
Ölecani bilmemiş de
Oturmuş da mektup yazar

Adana'da gara yılan
Bulan soyha ırmak bulan
Kardaşa öldü diyorlar
Yalan emmim oğlu yalan

Kardaş düştü dipsiz göle
Gayrı destan olduk dile
Baş başa çatak ağlayak
Anam senin ile bile

Ergenim sılan'özlerim
Bayramda minnet gözlerim
Gurbetlik bana değıyor
Gitmeye tutmaz dizlerim

Ergenim sılarda ne var
Yeter anam'ağlatma ne var
Salih kardaşın del'oldu
İhmal kesmez selamı ne var

Felek kardaştan ayırdı
Müte'ssirim el içinde
Baba varınca iyi baktın mı
Arzumanım kaldı göl içinde
Dağlara da indi duman
Yiğit nasıl imiş demen
Açıyım bakın yüzünü
Gönlünüzden kalksın güman

Çıkarken kolundan tuttum
Üç gün üç kere yüzün öptüm
Kardaş bana küser deyi
Beş gün mezarında yattım

Bura garipler mezarı
Yatar bozarı bozarı
Size diyom emmileri

Kızlarda kaldı nazarı

Emmisinin adı Hacı
Haberini duymuş acı
Mehmet oğlan güvey oldu
Arkadaşı da sağdıcı

Gara ceket kol istiyor
Naylon kayış bel istiyor
Tez gel gara kardaş tez gel
Emmilerin seni'stıyor

Olmaz olsun adım Sali
Kardeş verdim oldum deli
Adana'da koydum geldim
Yeni açan gonca gülü

Ağlı işlik kol istiyor
Naylon kayış bel istiyor
Tez gel Mehmet oğlan tez gel
Güller bacın sen'istiyor

Sabahınan erken kalktım
Örende baykuş ötüyor
Kardeş düşmüş dipsiz göle
Çıkart diye can atıyor

Adana'nın kara taşı
Yandı ciğerimin başı
Dalgıçlar sudan çıkarmış
Ak benizli çatık kaşı

Hastanede ölen gelin
Anam senin kızın mıydı
Biri ateşten biri sudan
Bu da senin yazın mıydı

Adana'ya varacağım
Soyha deniz duruluşun
Kardaşa da nazar değmiş
Ağlı şapka vuruluşun

Bacısının adı Güller
Siz de duydunuz mu eller
İki yiğide sebep olmuş
Adana'da akan seller (Karakaş, 2020a; Karakaş, 2002)

Bacısı Esmâ da şu dörtlüğü demiş:

Aha geldim dura dura
Dizlerime vura vura
Kara kardaş sele gitmiş
Soyha dalga vura vura

Şehidimiz

Hikâyesi: Giresun'un Alucra ilçesi yakınlarında teröristlerle güvenlik güçleri arasında çıkan çatışmada, köyümüzden Jandarma Uzman Çavuş 29 yaşındaki Sadettin Yazıcı 27 Temmuz 2007'de şehit olmuştur. Ömer Ceylan bu acıklı olaya şu ağıdı yakmıştır:

Görev yerin Giresun'un Bulancak
Bu garip askerin hali n'olacak
Kahrolsun eşkıya yıktın çok ocak

Sivas'ta ağladı bu şehidine

Beş bin insan doldu okulun önü
Eşkiyanın yoktur imanı dini
Tören yapıp uğurladık Sadettin'i
Askerler de ağladı şehidine

Bu zalimlere de idam verilsin
Askere uzanan eller kırılınsın
Mezardan bayrağı kaldırman dursun
Gaziler de ağladı şehidine

Geldi Bakan Vali Tugay Komutanı
Uzman çavuş oldum sevdim vatanı
Şehitlerin yerde kalmaz ki kanı
Köylüler de ağladı şehidine

Şehitlik mertebesi yüksektir şanı
Mahşerde cennettir onun mekânı
Çiçeklerle dolu her bir yanı
Çiçekler de ağladı şehidine

Emanet sizlere Alper Mustafa
Gidiyorum artık dönmem bir daha
Sırtında önlük boğazında yaka
Çocuklar da ağladı şehidine

Dilerim Allah'tan olmasın bir daha
Verilen cezalar gidiyor affa
Cenazen kalabalık sığmadım safa
Hocalar ağladı şehidimize

Tören yeri uygun değil dar idi
Altı ay Tatvan'da ömrün çürüdü
Tekbir sesleriyle millet yürüdü
Gelenler de ağladı şehidine

Bir Trabzon'da yattın bir gün Sivas'ta
Annen bağrını döver baban hasta
Perişan komşular hepsi de yasta
Ömer Ceylan ağladı şehidine (Karakaş, 2020a)

Zarule'nin Ağdı

Hikâyesi: Köyümüz Kör Abidingil sülalesinden Zarule, komşu köy Söğütçük'e gelin gitmiş. İki çocuğu vardır. Üçüncü çocuğuna hamiledir. Abisi Bekir Toy'un nişanı için köyüne gelmiş ve köyde hastalanmıştır. Zarule, iki gün hasta yattıktan sonra üçüncü gün, yedi aylık çocuğu ile 22 yaşında vefat etmiştir. Hüseyin Yurt şu ağdı yakmıştır:

Nazar değmiş başındaki yazmaya
Gelin gelmiş idi köyde gezmeye
Canlar mı dayanır çifte kuzuya
Gitti de köyünde öldü desinler
Çiçeği gülüken soldu desinler

Mezarımı koyun yolun başına
Gelin yazın mezarımın taşına
Küstüm gidiyorum gelmem boşuna
Gitti de orada öldü desinler
Çiçeği burnunda soldu desinler

Mezarımı koyun yolun soluna
Kaya konmuş idi divan koluna

Benden kötüsünü alma oğluna
Gitti de orada öldü desinler
Çiçeği burnunda soldu desinler

Gelin görmüş imiş kara düşünü
Toplamışlar elbisesin başını
Kumama saklayın altın başını
Gitti de Güney’de öldü desinler
Çiçeği burnunda soldu desinler (Karakaş, 2020a)

Zilfi’nin Ağıdı

Hikâyesi: Sağırınkızı Zilfi, tek kızmış. Köylerinden Kadir Hayva ile evlenmiş. Doğum yaparken vefat etmiş. Babası biricik kızının beklenmedik ölümüne şu ağıdı yakmıştır:

Mezarına geldim kuzum
Kör olaydı iki gözüm
Kalk gidelim gövel turnam
Ne oğlum var ne de kızım

Yüce kaldırım salını
Gitsin görünü görünü
Nasıl kıydın Kadir Mevlâ’m
Beş yiğidin bir gelini

Yandı yürek oyuluyor
Kaş kirpiğe koyuluyor
Eller bütün hasa geymiş
Benim kuzum soyuluyor

Bostanımızın baş’ırmak
Akar bulanı bulanı
Kadir eşini yitirmiş
Arar dolanı dolanı

Aha geldim kapınıza
Bir taş koydum yapınıza
Eğer kuzum burdaysa
Kurban olayım hepinize

Soyha odanın deliği
Açıp açıp örtülüyor
Gözü büyük güzel kızım
Baktım loğusa oturuyor

Karlar yağar hani izi
Kuzumun da köşek gözü
Kuzuma da karış vermiş
Azizinoğlu’nun soysuz kızı

Karlar yağar abasıyım
Bebeği bağrıma basıyım
Eğer beni sorarsanız
Ben Zilfi’nin babasıyım

Damının da ardı tepe
Gezememiş sere serpe
Nasıl kıydın Kadir Mevlâ’m
Sağ kulağında altın küpe

Güney’in de büyük özü

Yayılr ördeği kazı
Ben de doyamadım sana
O babasının tek kızı

Hep de gelin kayınları
Toplanak mezara gidek
Gövel ördek öze inmiş
Çadır kurak biz de gidek

Bahçesinde gül ağacı
O da kökünden söküldü
Ananın eli koynunda
Babanın beli büküldü

Yaz gelir koyun kuzular
Zilfi kâkülünü düzler
Eller yatağa gelince
Anası kızını gözler

İpeğim büktün belimi
Nerden düşündün ölümü
Sallanır da sudan gelir
Belledim ki Kürt gelini

Gelinin de adı Zilfi
Gözleri de ne tilifli
Nasıl kıydın Kadir Mevlâ'm
Ak gerdan kesme zülüflü

Çağ(1)rın gelsin Kadir'i
Ne de karaymış kaderi
Ninni çalar uyuturum
Öksüz kalan Yadigâr'ı

Kapısının önü bostan
Tevekler kalkmıyor yastan
Kınamayın komşular bizi
Yandık da söyledik destan (Karakaş, 2020a; Karakaş, 2002)

Zilfi Darıcı'nın Ağdı

Hikâyesi: Verem hastalığına yakalanan Zilfi hastaneye götürülmüş. Orada bir müddet yattıktan sonra hastanede vefat etmiştir. Bunun üzerine kardeşi Salih Darıcı şu ağdı yakmıştır:

All'enterenin kardağı
Kızlar da sefil ördeği

Dayanırsan eniştem İbil
Yerine gelir bir dahi

Entarisi örnek örnek
Buna dayanır mı yürek
Bunun var dört tane kızı
Kime emanete verек

Kara bayrak yelleniyor
Küçük bebek dilleniyor
Ağır kaldırım cenazemi
Böbreklerim sallanıyor (Karadaş, kişisel görüşme, 30 Nisan 2023)

Ağıtçı Kadınlar Tarafından Söylenen Ağıtlar

Ameliyat

Hikâyesi: Vatan toprağından uzakta, Almanya’da, kolundan ameliyat olan Gülizar Ülker hastanede yalnız kalınca uygulanarak şu ağıdı yakmıştır:

Kaşık kaşık yedim yağları
Kopmuş kolumun bağları
Anam genç iken harcadım
Vallahi gençlik çağları

Yolları süpürdüm geçtim
Ayrarı üfürdüm içtim
Her yemekleri yemedim
Anam yemedim de seçtim

Kaldım kolumdan dalımdan
Kimse bilmedi halimden
Ameliyat oldum gelmedi
Hayır yokmuş oğ(u)lumdan

Taşlı Dere’den geldim geçtim
Ecel şerbetini içtim
Açan bağlasın yaralarım
Çaresiz gurbete göçtüm

Havala’nı uzun yolmuş
Dert çekmesi anam zormuş
Bana yorulman derlerdi

Gülizar dert bende kormuş (Karakaş, 2020a)

Benden Selam Söylen Yâre Turnalar

Hikâyesi: Cennet Başpınar 1866 yılında Sivas’ın merkez Güney köyünde doğmuş. Kendisi başından geçen olayları yöresinin ağzıyla deyişlere dökmüştür. Cumhuriyet’in ilanı ve 1940’lı yıllarda yaşanan kıtlık olayları gibi birçok toplumsal meseleleri şiirlerinde işlemiştir. Genç kız iken görüp sevdiği Molla Hoca ile evlenmiştir. Molla Hoca’nın Konya’daki medreseye tahsil için gitmesinin ardından yakmış olduğu türküler oldukça güzeldir. Eşine olan hasretinden dolayı şu ağıdı yakmıştır:

Üç turna gördüm de gölde dolanır
Öter dertli dertli gönlüm bulanır
Yiğit olan gurbet eli dolanır
Kötülerin gölgesi olmaz dalı olmaz
Benden selam söylen yâre turnalar

Üç turna gördüm de biri yalnız
Ne sebepten perperişan haliniz
Dost köyüne uğrar ise yolunuz
Benden selam söylen yâre turnalar

Ağam İstanbul’a mala mı gittin
İnce bel üstüne şala mı gittin
Sılaya gelmeye tövbe mi ettin
Benden selam söylen yâre turnalar

Sılaya da elin oğlu sılaya
Sen gelmezsen ben varayım oraya
Gelmez isen kuz basarım yaraya
Benden selam söylen yâre turnalar

Kapımızın önü harman yol üstü
Çık sallan sevdiğim seher yel’esti
Herkes sevdiğini bağına bastı
Şimdi yârim el ile oynar (Karakaş, 2020a; Karakaş, 2002)

Ben Bu Dertten Ölüüm

Hikâyesi: Cennet Başpınar yine eşine olan hasreti için şu ağıdı yakmıştır:

Sana diyom sana ey emmim Hayri
Geldim gelem'ayrı yatarım ayrı
Şu yalan dünyadan usandım gayri
İflah olmam ben bu dertten ölüüm
Dayanamam ben bu dertten ölüüm

Açılmadı sandığımın fireği
Bozuldu elbisemin rengi
Kara Bekir derlerdi yoktu dengi
İflah olmam ben bu dertten ölüüm
Dayanamam ben bu dertten ölüüm

Telli fistanımı taktım dalıma
Acem şalımını da çaldım belime
Gelin geldim kız giderim elime
İflah olmam ben bu dertten ölüüm
Dayanamam ben bu dertten ölüüm (Karakaş, 2020a; Karakaş, 2002)

Emin'in Ağıdı

Hikâyesi: Emin, 1979 yılında Hakkâri'de askerde trafik kazası geçirerek şehit olmuş ve küçük kızı yetim kalmıştır. Yakınlarının çoğu Çatmamaşat Yaylası'ndadır. Ot biçimi zamanında yaylaya acı haber ulaşmış. Bu olay amcasının hanımı Fatma Karakaş'ı derinden etkilemiş ve orada şu ağıdı yakmıştır:

Aşağıdan gelen posta
Mektupları deste deste
Hayırlı olsun dememiş
Binasını yapan usta

Geceler itler ürüyor
Yaylayı çiçek bürüyor
Yaylaya acı haber var
Herkes buradan yürüyor

Gönlümüzü yoksul tuttu
Bacamız da baykuş öttü
Ötme baykuş dertli ötme
Gelin köye düğüne gitti

Sabah gözler sulanıyor
Hava gamlı bulanıyor
Ağrı'da bir yiğit ölmüş
Yüzbaşısı dolanıyor

Asker birem birem yürür
Kirpiği yüzüne bürür
Taş ol da dayan anası
Yarın emsalleri gelir

Dedesini çok yaslanıyor
Pek ağlaman sesleniyor
Askerin izini dolmuş
Yüzbaşısı hersleniyor

Büyük odanın fireği
Yandı gelinin yüreği
Sana diyom kız anası
Filiz de kaldı merağı

Kapımızın önü arpa
Kuzu gelir kırpa kırpa
Sana diyom kız ebesi
Filiz küçük daha körpe (Karakaş, 2020a)

Faris'e Ağıt

Hikâyesi: Erkek ağıtçılar bölümünde beşinci sıradaki yer alan ağıtla hikâyesi aynıdır. Hüsne Hanım da eşi Faris'e olan üzüntüsünden dolayı şu ağıdı yakmıştır:

Eşim bur'ya çadır kurmuş
Çadırına kim girecek
Koyun gelir koyuluşun
Kuzusunu kim verecek

Sandığımı açacağım
Esbabını seçeceğim
Bu havlu hayırsız havlu
Ben buradan göçeceğim

Eşim Alman ocağında
Boz pantolu bacağında
Nasıl kıydım Kadir Mevla'm
Küçük Şeref kucağında

Eşime olaydım kurban
Üstüne örtydim yorgan
Eğer eşim söyleseydi
Öküzü keserdim kurban

Yenice mezardan geldim
Yiğit yatmış uyanmıyor
Yedi yetimin babası
Gayrı yürek dayanmıyor

Harmanımız mezara yakın
Gider gelir danışırım
Cahil ile işim bitti
Kamil ile konuşurum (Toy, kişisel iletişim, 2021)

Fikriye'nin Ağıtı

Hikâyesi: Hamide'nin kayınının 20 yaşındaki kızı Fikriye Altınoluk, 21 Haziran 2017 senesinde ramazan ayında kandil günü görüncesini Ankara'ya yolcu etmeye gitmiş. Hanlı köyü yakınlarında henüz bir buçuk yaşlarındaki oğlu ve karnındaki evladı ile trafik kazası geçirmiş. 2 çocuğu, kendisi ve görüncesi hayatını kaybetmiş, tüm köy halkını yasa boğan bu hadise üzerine Hamide Ören şu ağıdı yakmıştır:

Akşam oldu gün aşıyor
Kuzuların meleşiyor
Sana diyorum Fikriye'm
Eşin gamlı dolaşiyor

Demir beşik ipek karyola
El değmeden yelleniyor
Kuzum buna yanmayak mı
Bebek yeni dilleniyor

Kuzum bohçanı bozmuşlar
Gören ağlayıp geçiyor
Kaynatan da hızlandırmış
Sanki rakı mı içiyor

Melike de çıkmış yola
Babası bakmamış sola
Acı haber tez duyulmuş
Kayadibi karakola

Mezarının yanı pınar
Akar bulanı bulanı
Habil eşini yitirmiş
Yanar dolanı dolanı

Ankara'nın yolu taşlı
Fikriye'min gözü yaşlı
Nasıl kıydın kadir Mevla'm
Oyası da yarım başlı

Ergen Melike'm ergen
Yollara da olmuş sergen
Bunlar yaralı dönseydi
Annesi adamış kurban

Hanlı'nın da yolu uzak
Azrail kurmuş tuzak
Melike'm de gelin oldu
Hani davul hani tozak

Melike kızların başı
Fikriye'm yanının eşi
Çifte bebeğiyle gitmiş
Hani ya bunun kardaşı

Bayramı da pek tez geldi
Yine gönlüm bulanıyor
Melike'yi de götürmüşler
Ankara'da dolanıyor

Çorabı çekmiş dizine
Yatmış susanın düzüne
Bostanlık bile ağlamış
Sürme mi çekmiş gözüne

Kuzum annen pek ağlıyor
Esbabı yukarı diye
Eğer fırsat bulursam
Açar da bakarım diye (Karakaş, 2020a)

Geline Ağıt

Hikâyesi: Emine Çopur'un yurt dışında yaşayan küçük oğlu Halim, köyünden bir kız ile evlenmiştir. Kısa süren bu evlilik Emine Çopur'u derinden etkilemiştir. Bu olay üzerine 2019 yılında şu ağıdı yazmıştır:

Sivas'tan tuttuk salonu
İçine getirdik gelini
Dinlemedi sözümüzü
Gitti salını salını

Kapısına çekmiş perde
İki evi koydu derde
Gelin o akılda oldukça
Durmaz gittiği yerde

Gelin kızken verdik kursa
Önem vermedi hiç derse

Yalanla bizi kandırdı
Onu daha Halim yerse

Oğlumun da adı Halim
Karısı da oldu zalim
Biz Allah'a haval'ettik
İşe güce varmaz elim

Gel'nimizin adı Kezik
Vallahi bağrımız ezik
Biz geline yanmıyoruz
Vallahi oğluma yazık (Karakaş, 2020a)

Güller'in Ağdı

Hikâyesi: Teberük Cebeci, ablasının henüz bir senelik gelini Güller'in kanser olması ve kısa süre sonra vefat etmesi üzerine şu ağdı yakmıştır:

Gelinin de adı Güller
Derdini bilmemiş eller
Boğazında kanser çıkmış
Konuşmamış şirin diller

Penceresi mavi perde
Bu gelin tutulmuş derde
Daha yirmi yaşındaydı
Nasıl yatsın kuru yerde

Kısa dilemiş dileği
Örmemiş başlı yeleşti
Gün görüp murat almamış
Gelin almamış şeleği (Karakaş, 2020a)

Hacı'nın Ağdı

Hikâyesi: Güney köyünden Gabaloğlu Süleyman Çavuş'un Hacı adında bir oğlu varmış. Hacı askere gitmiş. Doğu Beyazıt'ta askerlik yaparken Hacı'nın künyesi gelmiş. Bacısı şu ağdı yakmıştır:

Kıratımı bağladın mı
Tabancamı yağladın mı
Sana diyom Fadik Bacı
Doya doya ağladın mı

Vurun kıratın gemini
Eller sürmesin demini
Tez gel Hacı kardaş tez gel
Kodular Durdu gelini
Çavuşlar sağda duruyor
Bandolar dertli vuruyor
Alay kumandanı gelmiş
Nereli diye soruyor

Yaslı benim gönlüm yaslı
Kasaturam kında paslı
Arkadaşlar haber vermiş
Demişler aslı Sivaslı

Arkadaşlar kabir kazar
Yüzbaşım künyemi yazar
Yazma yüzbaşım künyemi
Mirasçılar evim bozar

Sana diyom bacım Fadik

Kapımıza bir dikme dik
Dikme büyü'p dal atanda
Tek kardaş kabirde yatanda

Emminin adı Tatlı
Bacının yüreği dertli
Tez gel Hacı kardaş tez gel
Kitli kaldı boz kanatlı (Karakaş, 2002)

İlyas Pehlivan'ın Ağıdı

Hikâyesi: İlyas, iri yapılı, köyünde ve çevrede pehlivanlığı ile nam salmıştır. Dönemin eğlencelerinin başında güreş tutmak geldiği için İlyas, köyünde bir düğün esnasında güreş tutmuş ve rakibini yenmiştir. Güreştiği kişi tarafından daha sonra bıçaklanarak öldürülmüştür. Bu olaya Çongar köyünden Selver Hanım şu ağıdı yakılmıştır:

Ellez bahçe çeviriyor
Kanlı Çopur deviriyor
Ağlasana Esmeye Gelin
El yârinden ayırıyor

Dağlar geymiş al karalı
Seyirciler iki sıralı
Şarkışla'dan kâğıt gelmiş
Pehlivan gitmez yaralı

Küküm ana küküm ana
Bak gövdem boyandı cana
Hastanede bulamazsan
Sivas'ın gerisin ara

Kapımızın önü yazı
Koyuna koyarlar kuzu
Bize düğün kuracaktı
Kadersiz Göğşen'in kızı

Tarlamızın başı çayır
Eğil Ellez oğlan eğil
Ecel geldi vade yetti
Kanni'nın kuvveti değil

Sivas'ta atılan toplar
Mezarımda biter otlar
Eğlensene Kadir kardaş
Doktorlar esbabın toplar

Ayağında kara kelik
Perçemleri bölük bölük
Teneşire çıkarmışlar
Yağırması çifte delik

Ellez'in de atı doru
Kazaya dağıldı ünü
Ellez oda yaptıracak
Koynunda mı kalmış sanı

Kara beliğin örek mi
Gelin göğnünü görek mi
Ellez'in Esmeye yârini
Onu Kadir'e verecek mi

Yusuf kardaş Yusuf kardaş

Mezarıma dikiñ bir taş
En küçüğü Kadir kardaş
Düşmandan alın öcümü

Ellez güreş tutdu m'ola
Yârini unuttu m'ola
Kemal Paşa düğün kurmuş
Acep ona gitti m'ola

Odasına serdim hasır
Var mı bu sözümde kusur
Kolları ardında bağılı
N'ola gideyidi esir

Anşa Bacı Anşa Bacı
Çengelli kamanın ucu
Ellez döğüşe gidiyor
Yoh muyumuş arkacısı

Birikin Emmim uşağı
Kuşanın gayrı kuşağı
Yudurman anam yudurman
Yükteki kanlı döşeğı
Mehmet Hoca Mehmet
Kama mı yolladın gece
Hacı sana oğul m'olur
Pehlivanı öldürünce

Davul zurna vuruluşun
Pehlivanlar derilişin
Buna nasıl can dayanır
Kispet geri verilişin

Kapısı kibleye bahar
Bostanında güller kokar
Iraz'eylen bu gelini
Vallaha bu gelin çıkar

Şarkışla yarış ediyor
Pehlivanlar hep gidiyor
Kâğıt gelip okunuşun
Ya kardaşları ne diyor

Halı sererler sedire
Selam söylerler müdüre
Elindeki kanlı gama
N'ola değeydi Kadir'e (Pürlü, 2002)

Kızı Hazine'ye Ağıt

Teberrük Cebeci, küçük kızı Hazine'nin evlenip boşanması ve çocuklarının da Kayseri'de eşinin yanında kalması üzerine şu ağıdı yakmıştır:

Yaktın beni tembel kızım
Sana da yanmıyor özüm
Ya ben sana yanmıyorum
Kayseri'de kaldı kuzum (Karakaş, 2020a)

Kuma Ağıdı

Hikâyesi: Aziz Uzun hanımı Keziban'ın üzerine kuma getirmiş. Keziban Hanım, üzüntüsü ve mutsuzluğundan dolayı şu ağıdı yakmıştır:

Yağmurlar yağar yerlere
Su biriktirir göllere
Aziz kurbanın olurum
Fırsatın vermem ellere

Bostanımız bozarıyor
Eriğimiz kızarıyor
Aziz kurbanın olurum
Yusuf öksüz bozarıyor

Dolmuş gelir hızlı hızlı
Tekerinin dibi tozlu
Sivas'tan da gelin aldık
O da onun'çinde gizli (Cebeci, kişisel görüşme, 17 Temmuz 2022)

Oğluna Sitem

Hikâyesi: Huri Darıcı, oğlunun köyden Sivas'a göç etmesine dayanamayarak şu ağıdı yakmıştır:

Hazal'ın oymalı gözü
Oya oya yaktı bizi
Bizi köşede bıraktı
Soysuzmuş o elin kızı

Bebek tutmuyor boynunu
Gelin oynadın oy(u)nunu
Kızları köyde büyüttüm
Sivas'ta edin düğünü

Sivas'ta da Taşlı Dere
Bilmiyorum evin nere
Size diyorum uşaklar
İyi olmaz bizim yara

Ramazan'im hoca kuzum
Yordunuz kalmadı özüm
Bizi köşe bıraktınız
Günahımız neydi bizim (Karakaş, 2020a)

Ömer Ören'in Ağıdı

Hikâyesi: Hamide'nin nişanlısı Ömer Ören, Hanlı köyüne çift sürmeye gitmiş. Traktör ırmağın suyuna düşmüş. Kaza sonucu Ömer 6 Haziran 1975'te vefat etmiş. Bu üzücü olaya nişanlısı Hamide Ören şu ağıdı yakmıştır:

Elime aldım fotoğraf
Gel şoför senle oturak
Sen de bana küstüysen
Yine bostandık getirek

Bayramı da pek tez geldi
Yine gönlüm bulanıyor
Şoförü evden kovmuşlar
Camide de dolanıyor

Yaylasın da büyük tarla
Acep boza karışmış mı
Ana gidip de bakacan
Şoför burda çalışmış mı

Yaylasında biter çalı
Solmadı da yeşil halı

Zaten ana gözlemiyom
Uzadı şoförün yolu

Hanlı'nın ırmağa dolmuş
Tutam tutam otlar yolmuş
Ağlasana kız anası
Ağzına da kumlar dolmuş

Yolun üstüne komuşlar
Motorlara bakar diye
Ben şoförü bekliyordum
Babası gelir kalkar diye

Sana diyom Haşim emmi
Ne duruyon söygün söygün
Soförün de güvey olmuş
Sağdıcı yanına uygun

Yolun üstüne atmışlar
Motorunu boyatmışlar
Ya ben buna yanmayım mı
Güveyi de devretmişler

Hamide Ören'in ablası da bu ağdın üstüne şu ağdı yakmıştır:

Büyük tarla ekilecek
Sarı motor satılacak
Kınaman komşular beni
Bacım dula katılacak (Karakaş, 2020a)

Mehmet Çopur'un (Haculi) Ağdı

Hikâyesi: Mehmet Çopur, sevdiği kız Fidan'ı kaçırmış. Henüz 17-18 yaşındadır. Kazandığı parayla eşi Fidan Hanım'a altın yapmak için Kayseri'ye çalışmaya gitmiştir. Üç ay sonra Kayseri'de kaldığı handa ölmüş. Amcası Halim, işçilerin çavuşu olduğundan Mehmet'i işe kaldırmak üzere yanına vardığında öldüğünü görmüş. Ölümün doğal bir ölüm mü olduğu yoksa Mehmet'in düşmanları tarafından mı öldürüldüğü bilinmemektedir. Bazı rivayetlerde Mehmet'in kulağına cıva konularak öldürüldüğü söylenmektedir. Evlendikten 3 ay sonra eşi ölen Fidan kadın, şu ağdı yakmıştır:

Emmisinin adı Halim
Paramı cebimden alın
Beni burada koyman
Durmaz gelir gelin yârim

Gideceğim Kayseri'ye
Bilmiyorum yolu nere
Küskün babam söylemiyor
Yüzlerini ettim kara

Kayseri'nin dört yapısı
Demir olur hep kapısı
Öldüğünü aramıyom
Kına yakını hep(i)si

Kayseri'nin taş kalesi
Çoktur başımın belası
Kayseri'de yiğit ölmüş
Hani neredir hanesi

Zilfi işliğini açtı
Hasan'ın tebdili şaştı

Kurban olam Eley Bibi
Yıldırım geline düştü

Bir ay doğar teker gibi
Benim yârim şeker gibi
Kayseri’de yiğit ölmüş
Evli değil bekâr gibi

Kız haydin tirene binek
Kayseri’nin yolunu alak
Hangi odada yatıyor
Otel kâtibinden sorak

Kurbanlar olayım eşim
Kaldım kapıda kapıda
Kaynatam haber getirdi
Hükümet koymuş tabuta

Karaçayır Karaçayır
Ot biçerler hayır hayır
Babası minnetçi gitmiş
Oğlum vatanına buyur

N’ideceğim n’ideceğim
Ben nereye gideceğim
Koynum dolu bebeğinen
Ben nereye gideceğim (Karadaş, kişisel görüşme, 30 Nisan 2023)

Mezara Ağıt

Hikâyesi: Yurt dışında yaşayan Marziye Cebeci annesinin mezarına ziyarete gitmiş. Ancak aradan yıllar geçmesi ve mezar taşının olmamasından sebep mezarı bulamamış. Bu duruma şu ağıdı yakmıştır:

Baktım mezarın taşına
Kurbanım toprak taşına
Mezarını bulamadım
Beddua ettim eşine

Bacımın adı da Hatun
Babam evi olmuş altun
Kardaşlar sahip çıkıyor
Yusuf gibi bizi zindan’atın

Kurbanın olayım Dursun
Dünyalar durdukça dursun
Bulamıyom mezerini
Garip anama’yan olsun

Acı poyraz gibi estim
Anadan umudum kestim
Bulamadın mezarını
Taşları bağrıma bastım

Düştüm Sivas’ın yoluna
Ana evi arıyorum
Danaman beni komşular
Ben de kadere yanıyorum

Kurbanın olayım bacı
Bize veriyorlar acı

Elden ana olmaz imiş
Birbirimiz'olak bacı (Karadaş, kişisel görüşme, 30 Nisan 2023)

Molla'nın Ağdı

Hikâyesi: Hocagiller sülalesinden Molla'ya Gemerekli Kenan güreşmeyi öğretmiş. Bir gün Molla köyde güreş tutmuş. Güreşten sonra böbrek taşı idrar yoluna inmiş ve Molla vefat etmiştir. Molla'dan önce de dört kardeşi ölmüştür. Söylenenlere göre dört kardeş ya böbrek rahatsızlığından ya da sıtma hastalığından bir iki ay arayla ölmüş. Bunların bacıları Kezban hem Molla'ya hem de diğer kardeşlerine ağıt yakmıştır:

Köse Dağı derler de yüce dağımış
Aradım da koğuşunda yoğumuş
Bu yiğidin gönlü bize eğilmiş
Diker bayrağını güvey eylerim

Çekmecesinin de dili üstünde
Bir gülüm kırıldı dalın üstünde
İnanmazsanız varın da bakın
Beş kardaş yatıyor yolun üstünde

Molla ve Beş Kardeşin Ağdı

Hikâyesi: Bu beş kardeş ve Molla için bir ağıt daha yakılmış. Beş kardeşten İsmail'in hanımı Mevlüde kadın, kocası ve kayınları için şu ağıdı yakmıştır:

Abdulla'm gürün elması
Geçti yüzümün gülmesi
Bu da bizden ganil kalsın
Beş gelinin dul kalması

Pınarları çifte akar
Bahçesinde güller kokar
Gemerek'ten Kenan gelmiş
Molla'm da güreşe çıkar

Ziraat'in gündün yüzü
Duman tuttu büyük Öz'ü
Süreğime kurt dadandı
Kurtarın komşular bizi

Ziraat'in oyumuna
Kuşlar konar yayımına
Molla'm güreşe çıkıyor
Seyredin oyununa

Molla'm kestirmiş Avrupa
Daha kuzuları körpe
Şimdi gelir sarı Molla'm
Perdahını çırpa çırpa (Özbek, kişisel görüşme, 25 Nisan 2023)

Tatlı'nın Ağdı

Hikâyesi: Teberrük Cebeci'nin eşi, köy muhtarı, Ahmet (Tatlı) 2006 yılının Kurban Bayramı'nda Kayadibi köyü karakolu jandarma arabasıyla çarpışması neticesinde kaza geçirmiştir. Kafasından darbe alan Ahmet Cebeci'nin tedavisi için büyük çaba gösterilmiş lakin sonuç alınamamış. Yaklaşık 16 yıl konuşmadan, bilinci olmadan boğazından mamayla beslenerek yaşamıştır. Bu süre zarfında eşi Teberrük, büyük fedakârlık göstererek kocasına bakmıştır. Tatlı, 10 Kasım 2022 tarihinde vefat etmiştir. Eşi Teberrük, kazadan üç gün sonra hastanede yoğun bakım servisinin önünde şu ağıdı yakmıştır:

Eşimin gözleri oyma
Kadir Mevla'm bana kıyma
Savaş deli yola gelmez
Hasan küçük bir şey bilmez

Aha geldik köyümüze
Misafir ola evimize
Sen de çok emek vermiştin
Bizim Güney köyümüze

Kapımızın önü dere
Sular akar yara yara
Sordum cevap alamadım
Kafasından almış yara (Karakaş, 2020a)

Zeki'nin Ağdı

Hikâyesi: Çatmamaşat Yaylası'nda çobanlık yapan Zeki Bayındır, halasının torununun düğünü için Çatmamaşat yaylacılarıyla erken dönmüştür. Düğün bayrağı kalktığı gün sabah saatlerinde kendisi de hayvanlarının kışlık samanını diğer halasının oğlunun kamyonuyla getirmiş. Kamyon samanlığa yanaştığı esnada kamyonun arkasında olan Zeki'nin üzerine kamyonun kapağı düşmüş ve orada vefat etmiştir. Zeki için Dürdane Cebeci şu ağdı yakarmıştır:

Yaylasından göç getirmiş
Bir gün evinde oturmuş
Sana diyom Kezo karı
Çoban ayını yetirmiş

Zeynep küçük Tamer yetim
Yiğidin elinden tutun
Kuru yerde can veriyor
Üstüne de yorgan örtün

Karaçayır Karaçayır
Ekinlerin Yetti m'ola
Çoban davarınan gelmiş
Tamer karşı gitti m'ola

Kulaç kollarını atmış
Bir gece evinde yatmış
Sana diyom gelin sana
Perçemi tozlara katmış

Emmisinin adı Güzel
Acep değdi m'ola nazar
Haydin gidek biz Sivas'a
Keşifçiler devre yazar (Cebeci, kişisel görüşme, 2021)

Güney Köyü Anonim Ağıtları

Çavuş'un Ağdı

Sivas'a gittim de gelmiyor doktor
Derdi dert üstüne gayetten çoktur
Ölüyorum bacı hanıya doktor
Muradı gözünde kaldı Çavuş'un

Doktora sordum da sual vermiyor
Azrail gelmiş aman vermiyor
Öksüz bacılarım beni vermiyor
Muradı gözünde kaldı Çavuş'un

Kınalanmış baş ağaçların geliyor
Anam bacım koyun olmuş meliyor
Düşmanlarım uğrun uğrun gülüyor
Muradı gözünde kaldı Çavuş'un

Kapımızın önü çevrili bostan
Hiç haber gelmiyor gül yüzlü dosttan
Teneşir üstünde yatıyor aslan
Muradı gözünde kaldı Çavuş'un

Koyurun sürek öküzlerini avluya
Çekin kıratımı bağlan tavlıya
Güveylük elbisemi bağlan terkiye
Muradı gözünde kaldı Çavuş'un (Karakaş, 2002)

Doğum Esnasında Ölen Gelinin Ağdı

Hikâyesi: Kızının doğum esnasında vefat etmesi üzerine, kızın babası şu ağdı yakmıştır:

Kapısının önü mezar
Geline de değmiş nazar
Yerine gelin gelirse
Allı bohçaları bozar

Tuttum mezarın başından
Kuzum ayrılmış eşinden
Sen genç idin ben öleydim
Suyu koyaydım düşümden

Düşüm Yüreğir'in yoluna
Dayan iki dizim dayan
Zemheride gelin ettim
Uyan sürmeli kuzum uyan

Düşümde de halay çektim
Tutturdular beni başa
Çamur kardım sıva çaldım
Yavrum emeklerin boşa (Karakaş, 1995)

Tifodan Ölen Gencin Ağdı

Hikâyesi: Güney köyünde 1945'te 25 yaşında tifo hastalığından ölen, iki çocuğu öksüz kalan Gülü'ye akrabaları şu ağdı yakmıştır:

Sıkı tutun salçamın kolunu
Doğruladık musallanın yolunu
Kimse sormaz bir garibin halini
Şu yalan dünyadan göçtüm giderim
Göçümü göçümden seçtim giderim

Ana ben gidersem n'olur hallerin
Tifo tuttu kaldıramam kollarım
Hep de miras kaldı helal mallarım
Şu yalan dünyadan göçtüm giderim

Bana dertli dertli ağlama bacı
Yüreğime koydun ateşi acı
Ne doktoru vardır ne ilacı
Şu yalan dünyadan göçtüm giderim

Güney'den gitmedir Hac'sümbül soyu
Yirmi beş yaşında güzeldi huyu
Aslı Şarkışla'nın Ahmetli köyü
Şu yalan dünyadan göçtüm giderim

Silemedim alnımdaki yazıyı
Ciğerime tifo koydu sızıyı
Emanet eyledim iki kuzuyu

Şu yalan dünyadan göçtüm giderim (Karakaş, 1995)

Kene Vurmasından Ölen Hacı'nın Ağdı

Hikâyesi: Hacı Hüseyinlerden Necip Öztürk'ün kardeşi iki oğluyla beraber sürüyü önlerine katarak Çatmamaşat Yaylası'na çıkmışlar. Hacı'yı orada kene vurmuş. Oğulları babamız rahatsızlandı diye köye haber etmeye gelmişler. Köydekiler varıncaya kadar Hacı vefat etmiştir. Bu olaya Hacı'nın akrabası bir kadın şu ağdı yakmıştır:

Yaylada da kara bayrak
Bayran (ğın) dallarını ay'rak
Eğer Hacı'm küstü ise
Allı pullu gelin alak

Sana diyom kele karı
Mezarlık da harman yolu
Hani Zilfi hani Pembe
Yalnız ağlatmayın beni

Karı sana uğrayım mı
Ciğerini doğrayım mı
Senin yârin attan düşmüş
Katıyım da söyleyim mi

Ağlı işlik göğlü işlik
Yaylamızın yolu taşlık
Biz Hacı'ya düğün kurduk
Gönlümüzde yoktur hoşluk (Karadaş, kişisel görüşme, 30 Nisan 2023)

Kız Çıkarma Türküsü (Ağdı)

Hikâyesi: Her ne kadar yörede ve köyde “Kız Çıkarma Türküsü” ifadesi kullanılsa da yahut türkü formunda söylense de bu şiir ağıttır. Kızın ana evinden yeni ocağına gidişine yakılmış bir anonim ağıttır. Geline eşlik edenler tarafından şu ağıt yakılmıştır:

Atladı geçti eşiği
Sofrada kaldı kaşığı
Büyük evin yakışığı
Gelsin ağlayı ağlayı
Kız anam yazın buy(u)muş

Sandık içinde malası
Kâğıt içinde kınası
Hanı bunun öz anası
Gelsin ağlayı ağlayı
Kız anam yazın buy(u)muş

Biner atın iyisine
Gider yolun kıyısına
Çağırın gelsin dayısına
Gelsin ağlayı ağlayı
Kız anam yazın buy(u)muş (Karakaş, kişisel görüşme, 2023)

Kına Türküsü (Ağdı)

Hikâyesi: Yine kızın ana evinden yeni ocağına gidişinin üzüntüsüne yakılmış bir anonim ağıttır. Geline kına yakma esnasında kadınlar, kızın evden ayrılışına şu ağdı yakmıştır:

Dolu gelir dereleri coşurur
Ölüm gelir tebdilini şaşırır
Yazı seni gurbet ele düşürür
Eyvah eyvah ben anamdan ayrıldım
Eşim kızlar ben sizlerden yâd oldum

Hindimin ucuna nakış diyorlar
Gurbetin yoluna yokuş diyorlar

Git anam yerine yakış diyorlar
Eyvah eyvah ben anamdan ayrıldım
Eşim kızlar ben sizlerden yâd oldum (Karakaş, kişisel görüşme, 2023)

Tablo: Ağıtların Söylenlere Göre Dağılımı

Sıra No	Erkek Aşıklar / Ağıtçılar Tarafından Söylenen Ağıtlar	Kadınlar Ağıtçılar Tarafından Söylenen Ağıtlar	Güney Köyü Anonim Ağıtları
1	Anaya Ağıt (Kaya Özbek)	Ameliyat (Gülizar Ülker)	Çavuş'un Ağıdı
2	Bedir Ceylan'ın Ağıdı (Ömer Ceylan)	Benden Selam Söylen Yâre Turnalar (Cennet Başpınar)	Doğum Esnasında Ölen Gelinin Ağıdı
3	Benden Selam Söyle (Ömer Şahin)	Ben Bu Dertten Ölüyorum (Cennet Başpınar)	Tifodan Ölen Gencin Ağıdı
4	Emine'nin Ağıdı (İbrahim Nar)	Emin'in Ağıdı (Fatma Karakaş)	Kene Vurmasından Ölen Hacı'nın Ağıdı
5	Faris'in Ağıdı (Hüseyin Yurt)	Faris'e Ağıt (Hüsne Toy)	Kız Çıkarma Türküsü (Ağıdı)
6	Felek [Hacı Özyıldırım (Yelekli Hacı)]	Fikriye'nin Ağıdı (Hamide Ören)	Kına Türküsü (Ağıdı)
7	Garip Mehmet'in (Kara Mehmet) Ağıdı (Ömer Ceylan)	Geline Ağıt (Emine Çopur)	
8	Kaya'nın Ağıdı (Hüseyin Yurt)	Güller'in Ağıdı (Teberrük Cebeci)	
9	Mamoş'un Ağıdı (Ömer Ceylan)	Hacı'nın Ağıdı (Bacısı)	
10	Neba'nın Ağıdı (Hüseyin Yurt)	İlyas Pehlivan'ın Ağıdı (Selver Çongar)	
11	Suda Boğulan Kara Mehmet'in Ağıdı (Salih Darıcı)	Kızı Hazine'ye Ağıt (Teberrük Cebeci)	
12	Şhidimiz (Ömer Ceylan)	Kuma Ağıdı (Keziban Uzun)	
13	Zarule'nin Ağıdı (Hüseyin Yurt)	Oğluna Sitem (Huri Darıcı)	
14	Zilfi'nin Ağıdı (Babası)	Ömer Ören'in Ağıdı (Hamide Ören)	
15	Zilfi Darıcı'nın Ağıdı (Salih Darıcı)	Mehmet Çopur'un (Haculi) Ağıdı (Fidan Çopur)	
16		Mezara Ağıt (Marziye Cebeci)	
17		Molla'nın Ağıdı (Keziban Hanım)	
18		Molla ve Beş Kardeşin Ağıdı (Mevlûde Hanım)	
19		Tatlı'nın Ağıdı (Teberrük Cebeci)	
20		Zeki'nin Ağıdı (Dürdane Cebeci)	

SONUÇ

Ağıt yakma geleneğine bağlı olarak Sivas Elbeyli yöresi Güney köyüne ait ağıtların yer aldığı çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Ağıt yakılacak ölüm veya acıklı bir vaka yaşanmaması temenni edilebilir. Lakin hayatın olağan akışı içerisinde bu mümkün görünmemektedir. Artık günümüzde eskiye nazaran diğer kültürel unsurlarımızda olduğu gibi ağıtçılık ve ağıt yakma konusunda şehirlerden başlayarak en ücra köylere kadar da geleneğin çözüldüğünden söz etmek mümkündür. Bazı yöreler yahut istisnalar hariç ölünün başında ne ağıt düzen bir kadın ne de onlara iştirak eden konu komşu görmek zordur. Eskisi kadar olmasa da Güney köyünde geleneğin devam ettiği bu bağlamda geleneğin gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sunmak için toplam 41 adet ağıt tespit edilmiştir.
- ✓ Anadolu ağıtçılık kültüründe kadının başrolde olduğu görülmektedir. Makalede bulunan 41 ağıttan 23 tanesinin (anonim ağıtlardaki kadın ağıtları da dâhil edildiğinde) tarafından yakılması bu durumun delilidir.
- ✓ Ölünün başında ve cenaze evden çıkarken ağıt yakma, ölünün gömülmesinden sonra kadınların toplanıp mezarlığa giderek ağıt yakması, köyde geleneğin her aşamasına uygun vaziyette gerçekleştiğini hikâyelerden anlaşılmaktadır.
- ✓ Ölen kimse için veya başka sebeple yakılan ağıtlar her zaman akrabalar tarafından söylenmemektedir. Çalışmada bulunan “Faris'in Ağıdı, Garip Mehmet'in Ağıdı, İlyas Pehlivan'ın Ağıdı, Kaya'nın Ağıdı, Mamoş'un Ağıdı, Neba'nın Ağıdı, Şhidimiz, Zarule'nin Ağıdı ve Zeki'nin Ağıdı” gibi ağıtlar yabancı şahıslar tarafından söylenen ağıtlardır.
- ✓ Ağıtlarda görülen benzer söyleyişler dikkat çeken bir diğer husustur. “Babasının / anasının / emmisinin / kardeşinin adı ..., ... ölmüş diyorlar, ekin / çayır / yonca biçerler çayır çayır, Nasıl kıydın Kadir Mevla'm” gibi benzer ifadelerin kullanıldığı tespit edilmiştir.
- ✓ Halk kültürünün ilk örneklerinden olan ağılar; ayrılık, ölüm, afetler, hastalık, sıla özlemi gibi konuların doğurduğu sonuçlar bağlamında değil de “Çağ(ı)nın gelsin Kadir'i / Ne de karaymış kaderi” mısralarında olduğu gibi genel olarak kadere bir sitem şeklinde dile getirildiği belirlenmiştir.
- ✓ Yerel söyleyişler, deyimler, beddualar, ağız özellikleri halk edebiyatı içerisinde mühim bir yere sahiptir. Elde edilen sonuçlardan biri de “soyha, bozarmak (mahcup olmak), kayış (kemer), işlik (gömlek), yağırması (sırtı), ganil kalmak (hatıra kalmak), kele (dur, bekle), söygün (durgun)” gibi ağıtlarda birçok yerel söyleyiş ve ağız özellikleri bulunmaktadır.

- ✓ Güney köyüne ait ağıtları yakan erkek veya kadın ağıtçıların kahir ekseriyeti okuma yazması olmayan ağıtçılarıdır. Ağıtların çok az bir kısmı hariç, çoğunluğu hece ve kafiye gibi şiirin şekil özelliklerine bağlı kalınarak söylenmiştir. Bu cümleden hareketle, geleneğin kuşaklar arası bir öğreti ile aktarımının doğal neticesi olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Halk kültürü disiplini içerisinde mevcut olan sözlü unsurların edebi kıymetlerinin yanında geçmişe ışık tutacak tarafları da önem teşkil etmektedir. Bu tespit ağıtlar üzerinden ele alındığında, hem şiir içinde hem hikâyelerinde tarihe kayıt düşecek hadiselerin olduğu aşikârdır. Çalışmada bulunan ağıtların yörenin ve köyün sosyo-ekonomik yapısını, halk yaşantısını, alışkanlıklarını, yazılı ve sözlü kültürünü, tarihini yansıtmaları bakımından değerli ürünlerdir. Böylece ağıtların yörenin ve köyün geçmişine ait bilgiler veren vesika olduğu değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Başaran, U., & Çelik, A. (2021). Kadın Ağzı Türkülerde Kadının Anne Rolü Üzerine Folklorik Bir İnceleme. *Folklor Akademi Dergisi*, 4(4), 252-264.
- Başgöz, İ. (2008). *Türkü*. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Boratav, P. N. (1969). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı* (1. bs). Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- Cebeci, F. (2022, Temmuz 17). *Kuma Ağzı, Zekinin Ağzı*, Kişisel Görüşme, Güney Köyü / Sivas.
- Ceylan, Ö. (2013). *Garip Mehmet'in (Kara Mehmet) Ağzı, Mamoş'un Ağzı*, Kişisel Görüşme, Güney Köyü / Sivas.
- Çakmak, S. (2016). Van İlinde Ağıt Yakan Kadınlar Ve Ağıtların Sosyal / Psikolojik Yönleri. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 2016, 29-29. <https://doi.org/10.12981/motif.358>
- Dağdeviren, M. (2023). *Sivas İlbeyli Avazları*. Akademisyen Kitabevi, Ankara.
- Dilçin, C. (1997). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi* (4. bs). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Elçin, Ş. (1990). *Türkiye Türkçesinde Ağıtlar*. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Elçin, Ş. (1992). *Türk Dünyası El Kitabı "Ağıt"* (C. 3). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Erciyas, O. (2022). Kıbrıs Türk Ağıtlarında Kadın Cinayetleri. *Milli Folklor*, 17(133).
- Gezer, S. (2016). Ağıt Metinlerinin Sözlü Tarih Belgesi Niteliği -Sel Ağzı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 658-666.
- Görkem, İ. (2001). *Türk Edebiyatında Ağıtlar-Çukurova Ağıtları*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Güven, M. (2013). Anadolu Ağıtlarının Türküleşme Süreci Ve Üç Ağıt Örneği. *Folklor/Edebiyat*, 19(75).
- Harman, Ö. F. (2003). "Matem", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (C. 28, ss. 127-128). <https://islamansiklopedisi.org.tr/matem#1>
- Karadaş, E. (2023, Nisan 30). *Kene Vurmasından Ölen Hacı'nın Ağzı, Mehmet Çopur'un (Haculi) Ağzı, Mezara Ağıt, Zilfi Darıcı'nın Ağzı*, Kişisel Görüşme, Güney Köyü / Sivas.
- Karakaş, A. (2005). *Feki Halk Kültürü Araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Adana.
- Karakaş, F. (2020a). *Güney Köyü Ferdî Halk Edebiyatı Ürünleri* [Yayımlanmamış Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, Sivas.
- Karakaş, F. (1953 Doğumlu). (2023). *Kına Ağzı, Kız Çıkarma Ağzı*, Kişisel Görüşme, Güney Köyü / Sivas.
- Karakaş, M. (2023). Destancılık Geleneği ve Sivas Halk Destancıları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 51. <https://doi.org/10.35826/ijoess.3235>
- Karakaş, M. (2002). *Sivas Güney Köyünde Halk Edebiyatı Örnekleri* [Yayımlanmamış Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, Sivas.
- Karakaş, M. (2020). *Son Destan Şairi Turan Karakaş*. SVS Yayınları, Sivas.
- Karakaş, Ü. (1995). *Sivas Yöresi Halk Edebiyatı Örnekleri* [Yayımlanmamış Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Konya.
- Kaya, D. (1999). *Anonim Halk Şiiri*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Kaya, D. (2010). Sivas'ta Suda Boğulmalara ve Sel Baskınlarına Bağlı Söylenmiş Ağıtlar. *Türk Yurdu*, 269, 77-84.

- Kaya, D. (2014). Sivas'ta Söylenmiş Harp Ağıtları. *Türk Harp Edebiyatı Konulu I. Uluslararası Türkiyat Sempozyumu*, 179-188.
- Köksal, H. (1999). Günümüz Âşık ve Şairlerinde Ağıt Yakma Geleneği. *Erdem*, 12(34).
- Özbek, Kaya. (2002). *Yollar ve Özlemler*. Etki Matbaacılık, İzmir.
- Özbek, K. (2023, Nisan 25). *Molla'nın Ağıdı (Beş Kardeşin Ağıdı)*, Kişisel Görüşme.
- Öztelli, C. (1966). Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü. *Türk Folklor Araştırmaları*, 10, 4124.
- Pürlü, K. (2002). *Sivas'ta İlbeyli Türkmenleri (C. 1)*. Sivas Belediyesi, Sivas.
- Şahbaz, M., & Taşkiran, H. (2022). Timurlularda Yas Geleneği. *Milli Folklor*, 17(134).
- Şenel, S. (1988). "Ağıt", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (C. 1, ss. 472-473). <https://islamansiklopedisi.org.tr/agit>
- Toy, H. (2021). *Faris'e Ağıt*, Kişisel Görüşme, Güney Köyü / Sivas.

Stuckizm ve Çağdaş Sanat Sahnesinde Figüratif Resmin İsyanı

Stuckism and the Revolt of Figurative Painting in the Contemporary Art Landscape

ÖZET

Çağdaş sanat, yirminci yüzyılda ortaya çıkan bir fenomen olarak günümüze kadar güçlü bir şekilde varlığını sürdürmekte ve geleneksel sanatları dışlama eğiliminde bulunmaktadır. Çağdaş sanat, geleneksel sanatsal ifadeleri sorgulama ve yeniden tanımlama yeteneği ile karakterize edilen 20. yüzyılda önemli bir gelişme yaşamıştır. Bu makale, 1990'larda ortaya çıkan, Young British Artists ve sanat pazarı desteğinin egemenliğine karşı çıkan bir muhalif grup olan Stuckistlerin ortaya çıkışını ve etkisini incelemektedir. Charles Thomson ve Billy Childish önderliğindeki Stuckistler, resim yapma, teknik beceri, zanaat, figüratif temsil ve duysal etkileşim gibi geleneksel prensiplerin önemini vurgulamışlardır. Stuckistler, eleştirel tartışma ve halka açık gösteriler aracılığıyla, sanat kurumlarına ve çağdaş sanatçılara çok yönlü eleştiri yaparak önemli bir takipçi kitlesi elde etmiştir. Ancak, katkıları eleştiriden öteye geçmiş, resim yapma ve geleneksel formları etkileyici bir yanıt olarak sunarak modernizm, tarihsel bağlam ve sanatın geleceği üzerine tartışmayı yeniden şekillendirmiştir. Böylelikle, Stuckistler bireysel bakış açılarını aşan daha kapsamlı ve kapsayıcı bir diyalog geliştirmiştir.

Bu çalışma, Stuckistlerin çağdaş sanat sahnesindeki etkisini araştırmakta ve soruşturmalarının dönüştürücü gücünü keşfetmektedir. Egemen sanatsal normları sorgulayarak ve geleneksel sanatsal uygulamalara dönüşü savunarak, Stuckistler çağdaş sanatın daha geniş bir yeniden değerlendirmesini teşvik etmiş, sanatsal prensipler, estetik değerler ve geleneklerin sanatsal ifadenin geleceğini şekillendeki rolü hakkında tartışmaları gündeme getirmiştir. Aktif katılımlarıyla, Stuckistler çağdaş sanatın yeniden anlaşılmasına katkıda bulunmuş, alanı yeni ve keşfedilmemiş alanlara yönlendirerek ilerletmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stuckizm, Çağdaş Sanat, Resim

ABSTRACT

Contemporary art has experienced significant development throughout the 20th century, characterized by its ability to challenge and redefine traditional artistic expressions. This article examines the emergence and impact of the Stuckists, a dissenting group that emerged in the 1990s, countering the dominance of the Young British Artists and their art market support. Led by Charles Thomson and Billy Childish, the Stuckists emphasized the importance of traditional principles such as painting, technical skill, craftsmanship, figurative representation, and sensory engagement. Through critical discourse and public demonstrations, the Stuckists undertook a multifaceted critique of art institutions and contemporary artists, attracting a considerable following. However, their contributions extended beyond criticism, as they also presented painting and conventional forms as a compelling response, thus reshaping the discourse on modernism, historical context, and the future of art. In doing so, the Stuckists fostered a more comprehensive and inclusive dialogue that transcended individual perspectives.

This study investigates the Stuckists' influence on the contemporary art landscape, exploring the transformative power of their inquiries. By challenging prevailing artistic norms and advocating for a return to traditional artistic practices, the Stuckists have engendered a broader reevaluation of contemporary art, inviting discussions about artistic principles, aesthetic values, and the role of tradition in shaping the future of artistic expression. Through their active engagement, the Stuckists have contributed to a renewed understanding of contemporary art, propelling the field into new and uncharted territories.

Keywords: Stuckism, Contemporary Art, Painting

GİRİŞ

Çağdaş sanat, yirminci yüzyılda önemli bir fenomen olarak ortaya çıktığından bu yana dikkate değer bir etkinlik sergilemiş, aynı zamanda geleneksel sanat ifadelerini marjinalleştirme eğilimi göstermiştir. Stuckizm 1990'lı yıllarda *Genç İngiliz Sanatçıların* başını çektiği çağdaş sanat ortamına ve sanat piyasası aktörlerinin bu sanatılara verdiği desteklerine tepki olarak ortaya çıkan bir muhalif fraksiyondur. Charles Thomson ve Billy Childish önderliğindeki Stuckistler, resim sanatı, teknik yetenek, zanaatkarlık, figüratif temsil ve duysal etkileşim gibi geleneksel sanat değerlerinin önemini vurgulamışlardır. Bunu yaparak, egemen sanat hareketlerine karşı ciddi bir meydan okuma sunmuşlardır.

Eleştirel tartışmalar ve küresel kamu gösterileri aracılığıyla, Stuckistler sanat kurumlarının temellerini ve çağdaş sanatçıların eserlerini sorgulamışlar ve hareketleriyle önemli bir takipçi kitlesi oluşturmuşlardır. Önemli bir nokta olarak, Stuckistler yalnızca çağdaş sanata ilişkin mevcut eleştirilere katılmakla kalmamış, aynı zamanda resim ve

Huri Kiriş Büyükgüner¹ 

How to Cite This Article

Büyükgüner, H. K. (2023).
“Stuckizm ve Çağdaş Sanat
Sahnesinde Figüratif Resmin
İsyanı”, International Academic
Social Resources Journal, (e-ISSN:
2636-7637), Vol:8, Issue:51;
pp:3043-3053. DOI:
[http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOUR
NAL.70895](http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70895)

Arrival: 04 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğr. Gör. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, İstanbul, Türkiye

diğer geleneksel sanat formlarını önemli bir yanıt olarak sunmuşlar, modernizmin yeni bir formunu önermiş ve sanatın tarihsel bağlamını ve geleceğini yeniden tartışmaya açmışlardır. Çağdaş sanatın kategorik olarak ne ölçüde sanat olarak sınıflandırılabilceği, resmin çağdaş sanat dünyası içindeki yeri ve hatta sanatçının temel özü ve gerekli nitelikleri gibi sorular, bireysel bakış açılarını aşarak daha kapsamlı ve kucaklayıcı bir tartışma alanı yaratmıştır.

Bu makale, Stuckist hareketinin çağdaş sanat tartışması üzerindeki dönüştürücü etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Hareketin ortaya çıkardığı soruları inceleyerek, Stuckistlerin müdahalelerinin çağdaş sanatı nasıl şekillendirdiğini ve yeniden tanımladığını analiz edeceğiz.

YÖNTEM

Araştırma yaklaşımı, çoğunlukla internet siteleri ve röportaj transkriptlerinin taranması ve zaman zaman yorumlanması üzerine kurulmuştur. Stuckist hareketi, fikirlerini yaymak ve daha geniş bir kitleyle etkileşimde bulunmak için interneti etkili bir platform olarak yoğun bir şekilde kullanmaktadır. Bu nedenle, internet siteleri ve röportaj transkriptleri de dahil olmak üzere dijital belgelerin analizi, Stuckist hareketinin söylemlerini araştırmannın ana kaynağı olarak hizmet etmektedir.

Araştırma sürecini başlatmak için, Stuckist hareketiyle ilişkili ilgili internet siteleri ve platformların kapsamlı bir şekilde araştırılması yapılmıştır. Bu araştırma, resmi internet siteleri, online forumlar, sosyal medya hesapları ve dijital arşivler gibi çeşitli kaynakları kapsamıştır.

Ayrıca, dijital belgelerin seçilmiş bölümleri zaman zaman yorumlanmıştır. Bu yorumlama süreci, çıkarılan bilgilerin içeriği, bağlamı ve ima ettikleri üzerine eleştirel bir incelemeyi içermiştir. Böylelikle, Stuckist hareketinin sanatla ilgili belgelenmiş söylemleri ve eylemlerine erişilmiş ve bu veriler analiz edilmiştir. Yorumlamalar, sanat hareketleri ve kültürel söylem konusundaki mevcut literatüre dayalı bir teorik çerçeve tarafından yönlendirilmiştir.

Stuckist gruplarla ilgili veri toplama konusunda sadece dijital belgelere dayanmanın doğal sınırlamalarını kabul etmek önemlidir. Online kaynaklarda var olan olası önyargılar, yanlışlıklar ve sınırlamalar analiz ve yorumlama süreçlerinde dikkatlice göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte, dijital belgelerin kullanımı, Stuckist hareketinin çevrimiçi faaliyetlerinin gözlemlenmesine ve etkilerinin anlaşılmasına katkıda bulunarak konunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Bu çalışmada benimsenen başka bir araştırma yaklaşımı, çağdaş sanat üzerinde odaklanan eleştirilerin kasıtlı olarak seçilmesidir. Bu seçimin sebebi araştırma amacıyla uyumlu olup, çağdaş sanatın kapsamlı bir tartışmasına girmek değil, Stuckist sanatçıların perspektifinden konuyu incelemektir. Araştırma amacını yerine getirmek için eleştirilerin seçimi ve analizi için sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Seçilen eleştiriler içerikleri, bağlamları ve Stuckist hareketinin felsefesiyle ilgili olarak uygunlukları dikkate alınarak analiz ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu analitik süreç, Stuckist hareketinin çağdaş sanata yönelik olumsuz tutumlarının temel temalarını ve argümanlarını kapsamlı bir şekilde anlamayı sağlamıştır.

Çağdaş sanata ilişkin olumsuz eleştirilere kasıtlı olarak odaklanmanın, taraflı veya tek yönlü bir perspektif sunmayı amaçlamadığı vurgulanmalıdır. Bunun yerine, bu odaklanma, Stuckist hareketinin çağdaş sanatla ilişkisini keşfetme özel amacıyla uyumlu bir şekilde yapılmaktadır. Bu çalışmada benimsenen metodoloji, daha geniş çağdaş sanat söylemi etrafında yapılan tartışmalara dikkat çekerek Stuckist perspektifinin nüanslı bir şekilde incelenmesine imkân tanımaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

1960'lardan itibaren çağdaş sanat ve kavramsal yaklaşımlar, sanat piyasasında egemen hale gelmiştir.

1960'lı yıllar sonrasında sanat ortamında yaşanan belki de en büyük dönüşüm, sanatın, nesneye olan gereksiniminin tartışılmaya başlanmasıdır. Düşüncenin ön plana geçtiği bir sanat pratiğinin etkileri yoğun bir biçimde hissedilmeye başlayınca, yapıtın maddi varlığı ve biçimi etkisini büyük ölçüde yitirmiştir. İlk başta "Düşünce Sanatı", "Enformasyon Sanatı" gibi isimlerle anılan bu türde yeni eğilimler, Minimalist sanatçı Sol Lewitt'in kendi yapıtlarının kavramsallığını vurgulamak için 1967 yılında Artforum dergisinde yayımladığı "Kavramsal Sanat Üzerine Paragraflar" yazısından sonra "Kavramsal Sanat" başlığı altında toplanmış, ayrıca "konseptüalizm" (kavramcılık) dönemin hemen tüm alternatif ifade biçimlerini karşılayan bir genel terim haline gelmiştir.(Antmen, 2009, s. 193).

Postmodern dönemin başlamasıyla birlikte, modernizmin sonu mu yoksa devamı mı olduğu konusunda tartışmalar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda dünya derin değişiklikler geçirirken, terminolojiler genişlemekte ve sanattan beklentiler belirsizleşmeye başlamaktadır:

[...] postmodern olarak nitelendirilen süreçte görülen sanatsal yaklaşımlar bütünü, belli bir mecraya bağlı olmaksızın, resim, heykel, enstalasyon, fotoğraf gibi farklı ifade biçimleriyle yeni bir kavramsal sanat anlayışı yaratmış, tek bir sanat dalının -örneğin resmin- diğerlerine egemenliğine son vererek, disiplinler arası ve çoğulcu bir anlayış getirmiştir. (Antmen, 2009, s. 277).

Zamanla, çağdaş sanat pratikleri geleneksel yöntemlerden uzaklaşmış ve yeni alanlar açarak resmin önemini azaltmıştır.

Görsel sanatların geleneksel olarak sınırlandıran hatları aşan bu rol, sanatlar arasında yeni bir kesişme ve deney alanı açıyordu: Artık müzik yerine “ses sanatı”, şiir yerine “dil sanatı”, inşa yerine “an-arkitektür”, tiyatro yerine “performans sanatı” vardı. Ardından bu “çağdaş” anla ilgili hikâyeler anlatılmaya ve yeniden anlatılmaya başladı. (Rajchman, 2011, s. 28).

Bir bakıma, çağdaş sanat, modernizmin soğuk tavrından koparak toplumsal dinamiklere dahil olmaya çalışan postmodernist dönemin bir ürünü olarak kendi seçkin ve kulevari dünyasını oluşturmuştur. Sermaye ile bir anlaşma yaparak, çağdaş sanat, sanat piyasasını sanatsal üretimin vazgeçilmez bir unsuru haline getirmiştir.

Çağdaş sanatçı alabildiğine ‘özgür’dür. Öncellerini bağlayan bütün sözleşmelerden kurtulmuştur: Tarih, eleştiri, estetik, etik, stil, akım, malzeme, madde, fikir, bilgi, hakikat, hayat, siyaset, ütopya, manifesto, deha... Ama aslında, belki de hiç olmadığı kadar tutsaktır. Çünkü romantizmden beri sahip olduğu, sanatın varlığıyla ilgili iradeyi, neyin sanat olduğuyula ilgili ontolojik iradeyi yitirmiştir. Bu irade şimdi sanat piyasasına devrolmuştur. Sanatla ilgili bilgi rejimi, piyasanın denetlediği enformasyon ağları bünyesinde geçerlik kazanır. Ve çağdaş piyasanın işleyişi son derecede otokratik, kapsayıcı, bütünselleyici (totalizing) bir sistem oluşturur. Onun dışında var olamazsınız. Modernizm döneminde sanat, piyasaya mecbur, ama tam da bu nedenle piyasaya karşı olmasıyla vasfı kazanırdı. Postmodernizm buna son verir. Piyasanın sanatı özgürleştirdiği doğrudur; şimdi her şey sanattır ama sattığı sürece. (Artun, 2018, s. 182).

Piyasanın çağdaş sanatı benimsemesi, sanat sahnesindeki nispeten demokratik alanı bozmuş, geleneksel sanat formlarıyla uğraşan sanatçıların destekten yoksun bırakılmasına ve “yıldız sanatçılar” üreten yeni bir sanat ortamının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Çağdaş Sanata Eleştiriler

Günümüzde çağdaş sanat, sanat piyasası anılmadan bahsedilemeyecek bir konudur. Neyin sanat olduğuna sanat piyasası karar vermektedir ve sanatın en belirli özelliklerinin başında satış rakamları gelir. Piyasanın sanat olarak sattığı ‘şey’ sanattır. Sanatın tarifini yapmak imkansızlaştıkça ne olduğu sorusuna yanıt da satış rakamlarından gelmeye başlamıştır. “Çağımızda sanat için en geçerli tanım, sanat etiketiyle satılıyor olmasıdır. Bu bakımdan 1970’lerden beri söylendiği gibi, “her şey mubah” (anything goes).” (Artun, 2018, s. 22).

Sanatın para ile ilişkisi, özellikle büyük sermayeyle olan ilişkisi çağdaş sanatın en çok eleştirilen yönlerinden biridir. Tarih boyunca sanat her zaman piyasayla yakın bir ilişkiye sahip olmuştur, ancak bugün büyük şirketler tarafından domine edilen ekonomide ve demokrasiden uzaklaşan toplumlarda bazı suçların ortağı olarak da görülebilir: “Çağdaş sanat, yukarıdan sınıf savaşı yoluyla servetin çok yaygın ve geniş çaplı bir biçimde yoksuldan zengine yeniden dağıtıldığı sürecin kırıntılarıyla beslenir.”(Steyerl, 2010)

Batı’nın, Mısır, Mezopotamya ve Antik Yunanistan’dan gelen tarihsel bir sürecin ürünü olan kültürünün bir çıktısı olan sanatının Ortadoğu ve Orta Asya’da kurumsal olarak temsili bu eleştirilerin kaynaklarından biridir:

Çağdaş sanat, diktatörlüğe özenen her oligarkın aynaya baktığında görmek isteyeceği şeyi yansıtır: yaratıcılığın ve dehanın kılavuzluğunda, öngörülemez, hesap sorulamaz, şaşaalı, değişken, bir ânı diğerine uymayan bir görünüme sahiptir. Sanatçının rolü hakkındaki geleneksel görüş, devleti olası -heyhat tehlikeli- bir sanat biçimi olarak gören otokrat özentilerinin çizmek istedikleri imajla tamamen örtüşür. Post-demokratik devlet, sağı solu belli olmayan bu erkek-dahi-sanatçı tipine fazlasıyla benzer: Anlaşılmazdır, yozlaşmıştır ve hiçbir şey için hesap vermez. Her ikisi de, ancak mahallenizdeki kabadayı tayfası kadar demokratik olabilecek, erkek muhabbetine dayanan ilişkilerle varlığını sürdürür. Hak hukuk mu dediniz? Zevkler ve renkler tartışılmaz desek? Kuvvetler dengesi mi? Çek defterlerini çıkarsak? İyi yönetim mi? Hayır, kötü küratörlük! Çağdaş oligarklar neden çağdaş sanata bayılıyor görüyor musunuz? İşlerine geliyor da ondan. (Steyerl, 2010).

Çağdaş sanatın, özünde Batı tarihi ve değerleriyle taban tabana zıt toplumların içine sızabilmesi ise aslında onun evrenselliğinden çok, anlaşılabilir, eleştirilemez pozisyonundan gelmektedir.

Çağdaş sanat, belirli bir ürünü olmayan bir marka ismi gibidir, hemen hemen her şeye yapıştırılabilecek bir etikettir: Aşırı makyajla kusurlarını kapatmaya muhtaç bölgelerin, artık bir nevi buyruğa dönüşmüş “yaratıcılığı” yücelten hızlı bir güzelleştirme operasyonundan geçirilmesi; ya da kumarbazların heyecanlı bekleyişiyle, üst sınıf yatılı okul öğrencilerinin ağırbaşlı zevklerinin bir araya getirilmesidir. Baş döndürücü kuralsızlıklar yüzünden kafası karışmış ve çökmüş bir dünya için, imtiyazlı bir oyun alanıdır. Çağdaş sanat, “Kapitalizm nasıl daha güzel gösterilebilir?” sorusunun yanıtıdır. (Steyerl, 2010)

1980’li yılların başından beri baskın sanat anlayışı olan çağdaş sanat her zaman belli başlı eleştirilere tabi tutulmuş olsa da hala günümüzde geçerliliğini ve piyasadaki egemenliğini korumaktadır. Çağdaş sanat yordamlarına,

sanatçılarında, piyasasına, kurumlarına ve aktörlerine en güçlü ve etkili eleştiri 1990'lı yıllarda Stuckistler'den gelmiştir.

Stuckizm'in Önerileri ve Manifestolar

Stuckizm, çağdaş sanatın insan deneyiminden uzaklaştığını ve kavramsal sanat ve temsil edilmeyen formlara aşırı vurgu yapıldığını düşündükleri konusundaki tepkilerini yansıtır. 1999 yılında Charles Thomson ve Billy Childish tarafından Londra'da kurulan Stuckist hareketi, figüratif resme dönüşü savunur ve sanat kurumunun elitizmini ve ticarileşmesini reddeder.

Stuckizm hareketi, mesajlarını etkili bir şekilde yaymak ve varlık göstermek için internetin gücünden aktif olarak yararlanmışır. Resmi web sitelerinin giriş bölümünde sunulan bilgi, başlangıçlarının özünü kapsayan bir şekilde özetlenmiştir:

Stuckizm, Charles Thomson ve Billy Childish (2001'de ayrılan) tarafından 1999 yılında on bir diğer sanatçıyla birlikte kurulan radikal ve tartışmalı bir sanat grubudur. İsim, Thomson tarafından, İngiliz sanatçı Tracey Emin'in eski erkek arkadaşı olan Childish'e hakaretinden türetilmiştir. Emin, ona sanatının "Sıkışmış" olduğunu söylemiştir. Stuckistler, çağdaş figüratif resme karşı fikirlerle ve kavramsal sanata, çoğunlukla kavramların eksikliği nedeniyle karşıdırlar. Stuckistler, Turner Ödülü'ne karşı palyaço kılığında düzenli olarak protesto gösterileri yapmışlardır. Birçok Stuckist Manifestosu yayınlanmıştır. Bunlardan biri olan Remodernizm, mevcut Postmodernizmin boşluğunu doldurmak için sanat, kültür ve toplum için manevi değerlerin yenilenmesini başlatır. Ella Guru tarafından başlatılan www.stuckism.com web sitesi bu fikirleri yaymış ve beş yıl içinde Stuckizm, 45 ülkede 187'den fazla gruba sahip uluslararası bir sanat hareketine dönüşmüştür. Bu gruplar bağımsız ve kendi kendini yöneten yapıdadır.(Guru,c).

1999'da yayınlanan *The Stuckists* isimli ilk Stuckist manifesto şu alıntıyla başlar: "“Your paintings are stuck, you are stuck! Stuck! Stuck! Stuck! Stuck!” Tracey Emin." (Childish ve Thomson, 1999). Bu söz (stuck), Childish'in figüratif resme olan bağlılığına atıfta bulunur. Stuckist terimi, geçmişte *sıkışmış* olan biri anlamına gelebilir, ancak Stuckist sanatçılar bu etiketi benimser ve kendilerini sanat dünyasının yenilik ve şok etkisi üzerine odaklanmasına karşı isyancılar olarak görürler.

Manifestonun devamında, Emin'den yapılan alıntının hemen ardından, alt başlık gelir: "Kavramsalcılık, hazcılığa ve ego-sanatçı kültüne karşı."(Childish ve Thomson, 1999). Bu alıntılardan anlaşılacağı üzere Stuckist sanatçılar sadece çağdaş sanat ortamının dinamiklerine değil, aynı zamanda çağdaş sanatçılara ve onların takındıkları tutuma da tepkilidirler. Çağdaş sanatın estetikle olan ilişkisini yok etmesinin, onu her topluma uydurulabilir, sanat-dışı konularda işlevsel kılmış olması eleştirisi güncelliğini korumaktadır:

Çünkü radikal estetiğin yerini, Drucker'ın terimleriyle "işbirlikçi ve iştirilmiş" (complicit and embedded) bir sanat almıştır: "Eleştirel muhalefet ve direnişin" ilkesi özerkliktir. Modernizmin merkezi kavramı özerklik, postmodernizminde de olumsuzdur (contingency). Şimdi bunların yerini "işbirliği" ve "iştirilmişlik" almıştır. "İşbirlikçi estetik, sanatın ve sanatçının işlev gördüğü düzen içindeki çıkar ilişkisinin farkındadır. (aktaran: Artun, 2018, s. 41).

Stuckistlerin eleştirileri, genel olarak çağdaş sanat eleştirileriyle uyumlu olsa da onları ilginç kılan en önemli etken, bu duruma panzehir olarak resmi önermeleridir. İlk manifestolarının dördüncü maddesi şöyledir: "4. Resim yapmayan sanatçı, sanatçı değildir." (aktaran: Danchev, 2017, s. 430). Altıncı madde ise " bir Stuckist, esas mesele resim yapmak olduğu için resim yapar" (aktaran: Danchev, 2017, s. 430) şeklindedir.

Çağdaş sanat uygulamaları, kavramsal sanat ile pazarın talepleri arasındaki milyonlarca dolarlık işlemlere aracılık ederken, sanat yaratma eyleminin tam da resim deneyimi alanını geçtiğini iddia etmek biraz absürt görünebilirdi. Bununla birlikte, böyle bir beyanın bazı kişilerde yankı uyandırması şaşırtıcı olmamalıdır. Anlam ve duygusal etkileşimin sürekli olarak eksik olması, muhtemelen sanatçılar ve izleyiciler için rahatsız edici bir durum haline gelmiştir. "[...] çağdaş sanat bu belirsizlikten, estetik yargıları temellendirmenin imkânsızlığından yararlanır ve onu anlamayanların ya da ortada anlaşılacak bir şey olmadığını idrak edemeyenlerin suçluluk duyguları üzerinden spekülasyon yapar."(Baudrillard, 2021, s. 53).

Manifesto sadece sanatın tarifleriyle uğraşmaz; bir yandan da sanat ortamını ve piyasasını hedef alır: "Saatchi'lerin, ana akım muhafazakarlığın ve İşçi Partisi hükümetinin sponsorluğundaki Brit Art, avangart olma iddiasını maskara etmektedir."(aktaran: Danchev, 2017, s. 431). Döneminin ve hala günümüzün en ünlü sanatçıları arasında bulunan *Genç İngiliz Sanatçıları*'na destekleri ile onların dünya çapında tanınırlığa ulaşmasını sağlayan Charles Saatchi de Stuckist grubun en büyük hedeflerinden biri olmuştur.

Çok geçmeden başka bir tartışmalı manifesto olan *Remodernizm* (bkz: Childish ve Thomson, 2000b) yayınlandı. Esas itibarıyla sanatta tinselliğe vurgu yapan manifesto, postmodernizme karşı duruşunda modernizme dönüşü şöyle açıklar: "Modernizm potansiyelini asla gerçekleştirememiştir. Kendisi henüz gerçekleşmemiş bir şeyin 'sonrası' olmaya çalışmak boşa bir çabadır." (aktaran: Danchev, 2017, s. 436). Stuckizmin temel prensiplerinden biri, sanatçının kendi deneyimi ve kişisel vizyonunun önemine olan inancıdır. Stuckist ressamlar, sanatın sanatçının

duygularından ve deneyimlerinden kopuk olması gerektiği fikrini reddeder ve öznel deneyimleri ve kendini keşfi benimserler. Sanatta bireysellik ve otantikliğe değer verirler ve sanatın, sanat piyasası veya sanat kurumu tarafından dikte edilen trendlere ve ideolojilere uyması gerektiği fikrini reddederler.

Stuckistlerin *Anti-Anti-Art* başlıklı manifestoları “Stuckistler, anti-anti-sanatçıdır” (Childish ve Thomson, 2000a) şeklinde başlar. Duchamp’ın yaptığı sanat olmadığını, *anti-sanat* olduğunu iddia eder (Childish ve Thomson, 2000a). “Bugünkü sanat sanat değildir. Çalışma metodolojisi, sanat olmayan bir şey düşünmek ve ona sanat demek üzerine kuruludur. Bu tam olarak Duchamp’ın ideolojisidir” (Childish ve Thomson, 2000a) diyerek, hem sanat tarihsel olarak ready-made’den gelen kavramsal sanat geleneğini hem de bu geleneği takip eden tüm sanatçıları sert bir şekilde eleştirir.

Stuckist hareketi önemli sayıda manifesto üretmiştir. Bu kolektife katılmak isteyen sanatçılara, kendi yerel topluluklarında küçük sanatsal gruplar oluşturarak, bölgesel tanımlayıcıları içeren isimler benimsemeleri ve “Stuckistler” ibaresini kullanmaları önerilmektedir. Kendi yaratıcı çabalarına tam olarak katılmaları teşvik edilmektedir. Oluşturulan bu gruplar, kendi manifestolarını oluşturarak Stuckism’in uluslararası yayılımında önemli bir rol oynamışlardır. Thomson 2015 yılında *Anti-Manifesto Manifesto* (bkz: Thomson, 2015) adıyla bir manifesto yayınlamış, manifesto eleştirisi yapmıştır. Manifestonun üçüncü maddesinde “Manifestoları ayıplıyoruz” (Thomson, 2015) derken, bir yandan da manifestoyu savunur: “İnsanlar, ‘Neden tüm zamanınızı manifestolar yazmaya harcıyorsunuz?’ diyorlar. Manifestoların sadece beş dakika sürdüğünü anlamıyor gibi görünüyorlar.”(Thomson, 2015).

Bu manifestolar ve diğerleri, Stuckist hareketini tanımlamada ve felsefesini şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır. Dünya çapında, sanatçıları, statükoyu sorgulamaya, geleneksel sanatsal değerleri benimsemeye ve çalışmalarında kişisel ifade ve özgünlüğü önceliklendirmeye cesaret vermişlerdir.

Stuckist Protesto

Stuckist sanatçıların sanat ortamındaki tanınırlığını ve etkisini sağlayan en önemli etkenlerden bir de manifestolarında kullandıkları dile ve içeriğe uygun eylemleri olmasıdır. Bu eylemler, çağdaş sanatın belirli temsilcilerine ve aktörlerine yönelik keskin eleştirileri, sanat kurumlarının önünde düzenlenen yenilikçi protestoları ve hatta sanat piyasasında tekelleşme iddialarıyla galeri sahiplerine karşı yürütülen yasal süreçleri kapsamaktadır.

Özellikle, Stuckist eleştirisi Tracey Emin ve Damien Hirst gibi sanatçılara yöneltilmiştir. Tracey Emin’in ismi farklı Stuckist manifestolarda (bkz: Johnstone, 2022) bile geçmektedir: “Yergimiz, Tracey Emin gibi modern sanatçılarıdır.” (aktaran: Danchev, 2017, s. 459).

Grubun kurucularıyla geçmiş paylaşımlarına ve belirli kişisel konular nedeniyle hedef alınmış gibi görünmesine rağmen, Tracey Emin aslında, sanatsal eserlerinde ve kişiliğinde Stuckizm’in prensipleriyle çelişen çeşitli özellikleri bünyesinde barındıran sembolik bir sanatçıdır:

David Hockney altmışlarda kuşağının önde gelen sanatçısı olarak tanındığı için ünlü bir kişi haline geldi; bunu, parıltılı altın ceketler ve karakteristik gözlüklerle ortaya koydu. Tracey Emin ise doksanlarda ünlü bir kişi haline geldi çünkü televizyonda defalarca “fuck” dedi ve sarhoş oldu; bunu nakışlı çadırlar ve yapılmamış yataklarla ortaya koydu. Bu, değerlerde meydana gelen değişimi göstermektedir. Saatchi tarafından desteklenen yBa’ların ünlü grubu, dışında kalan herkesi etkili bir şekilde dışladı. Sanat öğrencileri artık amacını iyi sanat üretmek değil, umut ettikleri gibi Saatchi’nin satın alacağı sanat üretmek olarak görüyordu ve o sanatın “yenilikçi sanat” olduğu biliniyordu. Tracey Emin, bu seçkin çemberin içine girmeye ve sonunda onları gölgede bırakmaya başarılı bir şekilde sızmış olmasıyla dikkat çekicidir, bu da herhangi bir kişinin bunu yapabileceğini kanıtlar, eğer yeterince hırslı ve/veya umutsuzlarsa. (Thomson).

Damien Hirst de grubun şiddetle eleştirdiği sanatçılarıdır. Özellikle meşhur Köpekbalığı çalışması üzerinde çok durulmuştur (bkz: Guru). Ayrıca Hirst’ün sanat kariyerindeki neredeyse tüm işlerinin başka sanatçılardan çaldığını iddia etmekte ve bu iddiaları belgelemektedirler (bkz: Bradford, 2010).



Resim 1: White Cube Galerisi önünde Stuckist eylemi, 'Kavramsal sanatın ölümü', 25 Temmuz 2002.

Kaynak: www.stuckism.com. Erişim:16.04.2023 (<https://tinyurl.com/2fxmfhb9>.)

Bu sanatçıları kendi internet sitelerinde, manifestolarında, makalelerinde ve röportajlarında sıklıkla eleştirmişler ve eserlerini, onlarla çalışan galerileri ve sanat simsarlarını protesto etmişlerdir. (resim 1., resim 2.) Bu protestolar kurumların önünde palyaço kıyafetleriyle eylemler yapmaktan, ödül verilen yerin önüne gitmeye (bkz: Adams, 2004), Saatchi'yi rekabet kurumuna şikâyet (bkz: Stummer, 2004) etmeye kadar varır.



Resim 2: Christie's'te Damien Hirst Protestosu, 14 Ekim 2010.

Kaynak: www.stuckism.com. Erişim:16.04.2023 (<https://tinyurl.com/3dfjb6yy>.)

Sanatçılar Turner Ödüllerini de protesto etmektedir. Bu konuda bir manifestoları dahi vardır. On maddelik manifestonun üçüncü maddesi “Turner Ödülü, Tate Gallery’yi devlet tarafından finanse edilen Charles Saatchi, Lisson Gallery ve White Cube Gallery için bir reklam ajansına dönüştürmektedir” (Thomson, 2000) şeklindedir. Aynı zamanda ödül için kriterlerinin özellikle adına yapılan Turner’a saygısızlık olduğunu belirtirler: “Turner Ödülü’nü kazanma tehlikesi olmayan tek sanatçı Turner’dır.” (Thomson, 2000). Turner ödülleri yıllar boyunca devam etmiş, bu eylemler basında da geniş yankı bulmuştur. (bkz: *Copycat Row Hits Turner Prize*, 2000).

Tate Gallery’nin direktörü Nicholas Serota ise en çok eleştiriye maruz kalmış kişidir. Sanat piyasası ve sanatçılarla yaptığı işbirlikleri defalarca eleştirilmiş, Resim 3.’de görülen resim (resim 3.) Serota’ya karşı yapılan tüm eylemlerin ikonik bir sembolü olmuştur.



Resim 3: Charles Thomson, “Sir Nicholas Serota Bir Satın Alma Kararı Veriyor.”
Kaynak: www.stuckism.com. Erişim: 16.04.2023. (<https://tinyurl.com/2xrad87w>)

Stuckist Sanat

Stuckistler *YBA* (*Genç İngiliz Sanatçıları*) en popüler olduğu 1990’ların sonunda bir araya gelmişlerdir. Charles Saatchi’nin, 1997 yılında *Sensation* ismiyle açtığı sergi büyük yankı uyandırmış ve dünyanın pek çok yerinde sergilenmiştir. Bu sergide Ron Mueck, Chris Ofili, Gavin Turk, Damien Hirst, Tracy Emin, Jenny Saville, Angus Fairhurst, Jake ve Dinos Chapman, Marcus Harvey, Marc Quinn gibi YBA ve Saatchi’nin koleksiyonunda bulunan başka sanatçılarla beraber 42 sanatçının 116 eseri sergilenmiştir. Bu sergiler, zaten *Brit Art* adıyla ünlenmiş sanatçıları, çağdaş sanatın yıldızları haline getirmiştir.

İlk Stuckist grupta on bir kurucu üye daha vardır: Ella Guru, Philip Absolon, Eamon Everall, Sheila Clark, Wolf Howard, Bill Lewis, Sanchia Lewis, Joe Machine, Frances Castle, Sexton Ming ve Charles Williams. (Guru, c).

Stuckistler’in sanat piyasasına temel itirazları sadece resim üzerinden değil, sanat kavramının içinin boşaltılması ve sanatın anlamsızlıklar içerisinde para akışının aracısına dönüşmüş olmasıdır.

Stuckistler, sözde Brit Art, Performans Sanatı, Enstalasyon Sanatı, Video Sanatı, Kavramsal Sanat, Minimal Sanat, Beden Sanatı, Dijital Sanat ve ölü hayvanlar veya yatakların dahil edildiği herhangi bir şeyi sanat olarak iddia eden mevcut iddialara karşıdır -çoğunlukla bunların olağanüstü ve sıkıcı olmaları sebebiyle.(Guru, c).

Ünlü sanatçılar üzerinden yürüttükleri tartışmalar, genel olarak aynı paydada buluşan sanatçılara da yapılmaktadır. Örneğin, kavramsal sanatla ilgili olarak bir manifestoda şu fikir öne atılmıştır: “Stuckist olmak, tıkanıklıktan kurtulmak ve kavramsal sanat haricinde her şeyin kavramsal olduğunun farkına varmaktır.” (aktaran: Danchev, 2017, s. 458). Buradan anlaşıldığına göre mesele kavramsal olmak değil, bir şeyin kavramsal olduğunu iddia etmektir: “Koşmak sanat değildir. Bir kâğıdı buruşturmak sanat değildir. Duvarlara macun yapıştırmak sanat değildir. Aksini düşünenler çıkıp, biraz hava almalıdır.”(aktaran: Danchev, 2017, s. 459).

Bu yakınmalar bir bakıma evrensel bir nitelik de taşımaktadır. Belli başlı sanatçıları, çağdaş sanatın temel dinamiklerini genel olarak eleştirmek için kullanılması oldukça yaygın bir yöntemdir.

Art in America dergisinin son sayısında Damien Hirst’ün sergisi, “Artwork designed by Damien Hirst” sözleriyle ilan ediliyor: “Damien Hirst tarafından tasarlanan sanat eserleri”. Bir işe yaramayan kimi tasarımlar da sanat diye piyasaya sürülüyor bir yandan: üstüne oturamayacağınız sandalyeler, içinden su içemeyeceğiniz bardaklar... Tasarım ürünlerinin her koşulda bir işe yaraması gerektiği için, yararsızlar otomatik olarak sanat oluyor Nasıl olsa Kant, sanatın yararsız ve çıkarısız olduğunu bildirmiş! (Artun, 2018, s. 21).

Stuckistler sanatçıları genelde üç ana konu üzerinden eleştirmişlerdir: Narsistik eğilimler ve kendini dünyadan soyutlayarak fildişi kuleye kapanmak, eserlerdeki yüzeyselliği, nitelik, anlam ve estetik boşlukları şok etkisi ile örtmek ve sanat kurumlarıyla ilişkilene.

Tracey Emin ilk madde için iyi bir örnek olarak seçilmiştir. Emin'in çalışmaları genellikle kişisel deneyimler ve duygular etrafında döner ve itiraflar ve otobiyografik bir yaklaşım ile tanınır. Stuckistler, bu özelliğin kendini açığa vurma ve öz tanıtım odaklı olduğunu düşünürler ve bunu narsisistik ve kendini beğenmişlik olarak eleştirirler. Onlara göre, bu yaklaşım daha geniş sanatsal temaların ve evrensel insan deneyimlerinin keşfinden uzaklaşmaktadır.

Emin de Hirst de provokatif ve tartışmalı eserleriyle dikkat çekmektedir. Stuckistler, çok etkisine verilen önemi eleştirirler ve bunun eserlerinin sanatsal ve estetik niteliklerinin önüne geçtiğini savunurlar. Onlara göre, sadece çok etkisi, anlamlı sanatsal ifadeyle eş anlamlı değildir. Sanatçıların provokatif ve ticari başarıya odaklanmasının, gerçek sanatsal keşiflerden ziyade sanat piyasasının talepleriyle daha çok uyumlu olduğunu ileri sürerler.

Emin'in sanat dünyasındaki başarısı ve tanınırlığı, özellikle 1999'da Turner Ödülü'ne aday gösterilmesi, Stuckistlerin onu sanat kurumunun bir temsilcisi olarak görmesine neden olmuştur. Stuckistler, sanat dünyasının algılanan elitizmini ve ayrıcalığını eleştirirler ve Emin'i bu özellikleri temsil etmekte suçlarlar.

Bu bağlamda, etkili bir sanat koleksiyoncusu ve destekçi olan Charles Saatchi de önemli bir rol oynamıştır. Saatchi, Damien Hirst'ün çalışmalarını ve sanatını sanat dünyası ve genel kamuoyuyla buluşturma konusunda güçlü bir destekçi olmuştur. Sanat koleksiyonu ve sergileri aracılığıyla Saatchi, Hirst'ün statüsünü sanat piyasasında yükseltmeye ve eserlerinin ticari başarısına katkıda bulunmuştur.

Stuckistler, sanat kurumunu, Saatchi gibi etkili koleksiyoncuları da içeren, sanatın ticarileştirilmesinde suçlu olarak görürler. Sanatsal özgünlüğün ve çeşitliliğin keşfi önünde, sanat piyasasının ticari çıkarları ve Saatchi gibi etkili figürlerin desteğinin, sanatsal bütünlüğü gölgeleyebileceği ve engelleyebileceği görüşündedirler.

Stuckistler her ne kadar çeşitli manifestolar yayınlamışlarsa da hatta resim ve ruhsallık bağlamında bir sanat tarifi yapmış olsalar da bir yandan da sanatın ne olmadığı üzerinden bir sanat tarifine girişmişlerdir. Yukarıda özetlenmiş olan durumlar dışında kalan sanat alanını, tekrar, kişisel olarak değerlendirme taraftarıdır. Farklı Stuckist grupların sadık kalması gereken kurallar koyulmamıştır. Genel olarak resim sanatı çerçevesinde, bireysel tecrübenin, zanaatkarlığın ve ruhsallığın ön planda olduğu bir sanat anlayışı önerilse de sanatçılara dayatılan bir sistem oluşturulmamıştır. Stuckism, 2012 Temmuz itibarıyla 52 ülkede 233 gruba sahip uluslararası bir sanat hareketine dönüşmüştür. Bu gruplar kendi organizasyonlarını bağımsız olarak yapıp, kurucu grupla internet üzerinden, diledikleri oranda bağlantı halindedirler. Bu grupların sanatsal üretimlerini takip edebilmek için her biri ile ilgili ayrıca araştırma yapılması gerekir.

Stuckist Sergiler

Stuckist sanatçılar, fikirlerini tanıtmak ve statükoyu sorgulamak için sergiler, atölyeler ve protestolar düzenlerler. Sanatın çağdaş sanat dünyasında yer almasını savunurlar ve geniş bir izleyici kitlesiyle rezonans sağladığına inandıkları canlı ve ilgili bir ifade şekli olduğunu savunurlar. Hareket, önemli bir takipçi kitlesi kazanmış ve dünya çapında çeşitli Stuckist grupları ve galerilerin kurulmasına ilham olmuştur.

Stuckistler ilk sergilerini 1999'da "Stuck! Stuck! Stuck!" başlığıyla Gallery 108'de açarlar. (Stuckism, b). Daha sonraki sergilerinden bazıları şunlardır: 2000 *The First Art Show Of the New Millennium*, Salon des Arts; 2000 *The Resignation of Sir Nicholas Serota*, Gallery 108; 2000 *Stuck! A Show of Stuckist Paintings*, St Martin's College, Lancaster; 2000 *The Real Turner Prize Show*, Pure Gallery; (resim 4.)



Resim 4: Real Turner Prize Sergisi açılışı, 2000.

Kaynak: www.stuckism.com. Erişim:16.04.2023 (<https://tinyurl.com/3n3wp2jc>)

2001 *The Stuckists: The First Remodernist Art Group*, Artbank Gallery; 2001 *Vote Stuckist*, 2002 *I Don't Want a Painting Degree if it means Not Painting*, Stuckism International Gallery; 2002 *The First Stuckist International*, Stuckism International Gallery; 2003 *A Dead Shark Isn't Art*, Stuckism International Gallery; (resim 5.) 2003 *Stuck in Wednesbury*, Wednesbury Museum and Art Gallery; 2003 *War on Blair*, Stuckism International Gallery; 2004 *Members Only: the Artist Group in Contemporary Japan and Britain*; 2004 *The Stuckists Punk Victorian*, Walker Art Gallery and Lady Lever Art Gallery; 2004 *"Stigmata" or "Censorious"; The Stuckists Punk Victorian*, Rivington Gallery; (resim 6.)



Resim 5: Eddie Saunders, "Ölü Köpekbalığı Sanat Değildir", 1989.

Kaynak: www.stuckism.com. Erişim: 16.04.2023. (<https://tinyurl.com/26adnna>)



Resim 6: The Stuckist's Punk Victorian segi açılışı, Walker Gallery, Liverpool, 2004. Kaynak: www.stuckism.com.

Kaynak: 16.04.2023 (<https://tinyurl.com/mvn7pyrr>)

2004 *More of the Welsh Bit of the Stuckists Punk Victorian*; 2006 *The Triumph of Stuckism*, Hope Gallery, Liverpool; 2007 *Mark D and the Stuckists vs Tracey Emin and Damien Hirst*; 2007 *I Won't Have Sex with You as long as We're Married*, A Gallery; 2008 *An Antidote to the Ghastly Turner Prize*, View Two Gallery, Liverpool.

SONUÇ

Stuckist hareketi, çeşitli argümanlar ve eylemlerle beslenen çağdaş ve kavramsal sanata karşı şiddetli bir muhalefet olarak ortaya çıkmıştır. Tutumlarının merkezinde özellikle resim alanında beceri ve zanaat vurgusu yer almaktadır. Kavramsal sanatta sıklıkla eksik olan teknik yeterlilik ve malzeme ustalığının, resmi saygın ve önemli bir sanat formu olarak yükseltmek için hayati öneme sahip olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, Stuckistler, görsel estetik ve teknik uygulama yerine fikir ve kavramları önceliklendiren kavramsal sanata eleştiriler getirirler. Seyircinin duygularını ve duygularını harekete geçiren bir sanatın, özellikle somut ve görsel niteliklere sahip olan resmin bu hedefe daha uygun olduğunu savunurlar.

Resimdeki betimsel temsilin önemi, Stuckist hareketi tarafından vurgulanan başka bir önemli yöndür. Tanınabilir konuları tasvir etme geleneğini canlandırmayı ve soyut ve kavramsal sanat formlarının egemenliğini reddetmeyi amaçlarlar. Bunu yaparak, sanat ile insan deneyimi arasındaki bağlantıyı yeniden kurmayı hedeflerler.

Sanatsal yaklaşımlarını tanıtmak için Stuckistler, ana akım sanat kurumları dışında alternatif platformlar yaratmak için bağımsız sergiler ve etkinlikler düzenlemektedirler. Bu proaktif yaklaşım, yerleşik sanat dünyasına meydan okumayı ve benzer düşünen sanatçılara fırsatlar sunmayı amaçlar.

Stuckist hareketinin etkisi, İngiltere'den öteye uzanmakta ve uluslararası tanınma kazanarak dünya genelindeki sanatçılara ilham kaynağı olmaktadır. Stuckist grupları ve sergileri çeşitli ülkelerde ortaya çıkmış, çağdaş sanatta resmin rolü ve önemi üzerine daha geniş tartışmalara zemin hazırlamıştır. Onların etkisi, figüratif resme ve geleneksel tekniklere yeniden ilgi uyandırarak, bu uygulamaları çağdaş sanat alanında yeniden canlandırmıştır.

Figüratif resmi ve geleneksel sanatsal uygulamaları savunarak, Stuckistler geçmiş sanat hareketlerinin mirasını sürdürmüşlerdir. Tarihsel sanat hareketlerinden ilham alarak kendilerini daha geniş bir tarihsel bağlam içinde konumlandırmışlardır, böylelikle belirli sanatsal geleneklerin ve tekniklerin marjinalleştirilmesini veya unutulmasını engellemektedirler.

Stuckist hareketinin önemi, çağdaş sanat dünyasının eleştirisinde, resmi değerli bir araç olarak yeniden vurgulanmasında ve sanat topluluğu içinde tartışmalara yol açma yeteneğindedir. Sanatçılara endişelerini dile getirme ve sanatsal normları sorgulama imkânı sunarak, hareket çağdaş sanatın sürekli evrimine katkıda bulunmuştur.

Stuckist hareketine bazı akademisyenler tarafından eleştirilmiş olmasına rağmen, kültürel ve sanatsal önemini tanıyan akademisyenler de vardır. Bu akademisyenler, hareketin manifestosunda sunulan fikirleri analiz eder, çağdaş sanat tarihindeki yerini ve etkisini değerlendirirler. Stuckist hareketinin kavramsal sanata yönelik eleştirilerini ve sanatsal ifadenin gelişen doğası üzerindeki etkisini kabul ederler. Sanat tarihçileri ve akademisyenler Stuckist hareketini sanat tarihi çerçevesinde değerlendirerek etkilerini, motivasyonlarını ve estetik özelliklerini araştırırlar. Neo-Ekspresyonist hareket veya geçmiş figüratif gelenekler gibi önceki sanat hareketleri veya gelenekleriyle bağlantılar kurarak, Stuckist hareketinin sanat tarihindeki süreklilik içindeki yerini daha iyi anlamamızı sağlarlar.

Özetle, Stuckist manifestoları, özellikle İngiltere'de sanatın doğası, amacı ve kurumsal yapılarıyla ilgili eleştirel tartışmaları tetikleyerek çağdaş sanat sahnesindeki statükonun sarsılmasına neden olmuştur. Hareket, sanatsal uygulama ve ideolojilerde tam bir dönüşüme yol açmamış olsa da, manifestoları, otantiklik, temsil ve sanatçıların toplumdaki rolü üzerine daha geniş bir diyalogun başlamasına vesile olmuştur.

Akademik alanda, Stuckist hareketini, manifestosunu ve sanatsal uygulamalarını belgelemek ve analiz etmek için daha fazla araştırma projesi yürütülebilir. Stuckist sanatçılarla yapılan görüşmeler, sergilere katılım ve hareketin çağdaş sanat sahnesi üzerindeki etkisinin incelenmesi daha derin bir anlayış sağlar ve akademik topluluk içindeki önemini vurgular.

KAYNAKÇA

- Antmen, A. (2009). *Sanatçılardan Yazılar ve Açıklamalarla 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Artun, A. (2018). *Çağdaş Sanatın Örgütlenmesi Estetik Modernizmin Tasfiyesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baudrillard, J. (2021). *Sanat Komplosu Yeni Sanat Düzeni ve Çağdaş Estetik I* (E. Gen & I. Ergüden, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Danchev, A. (Ed.). (2017). *Fütürüstlerden Stuckistlere 100 Sanatçı Manifestosu* (E. USLU, Çev.). İstanbul: Espas Yayınları.
- Rajchman, J. (2011). Çağdaş: Yeni Bir Fikir mi? A. Artun & N. Öрге (Ed.), & E. Gen (Çev.), *Çağdaş Sanat Nedir? / Modernlik Sonrasında Sanat* (ss. 19-40). İstanbul: İletişim Yayınları.

İnternet Kaynakçası

- Adams, Guy. (04. 11.2004). A childish spat: Stuckists tear into Britart's finest [Newspaper]. *The Independent*. Erişim: 19.04.2023 <https://www.independent.co.uk/news/people/pandora/a-childish-spat-stuckists-tear-into-britart-s-finest-749731.html>
- Bradford, K. (09.09. 2010). Art rebel claims Hirst works are inspired by others [Newspaper]. *Times Series*. Erişim: 06.04.2023 <https://www.times-series.co.uk/news/8382018.art-rebel-and-stuckist-charles-thomson-from-east-finchley-claims-artist-damien-hirst-works-are-inspired-by-others/>
- Childish, B. ve Thomson, C. (1999). The Stuckists manifesto. *www.stuckism.com*. Erişim: 06.04.2023 <https://www.stuckism.com/stuckistmanifesto.html#manifest>
- Childish, B. ve Thomson, C. (2000a). Anti-Anti-Art. *www.stuckism.com*. Erişim: 06.04.2023 <https://www.stuckism.com/StuckistAntiAntiArt.html>
- Childish, B. ve Thomson, C. (2000b). Remodernism. *www.stuckism.com*. Erişim: 06.04.2023 <https://www.stuckism.com/remod.html>

- BBC NEWS. *Copycat row hits Turner Prize*. (28.11.2000). [Newspaper]. Erişim: 06.04.2023 <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/1044375.stm>
- Guru, E. (a). A Dead Shark Isn't Art, Damien Hirst. *www.stuckism.com*. Erişim: 16.04.2023, <https://www.stuckism.com/Shark.html>
- Guru, E. (b). Punk Victorian, Stuckism, Art. *www.stuckism.com*. Erişim: 16.04.2023, <https://www.stuckism.com/WalkerSPV.html>
- Guru, E. (c). Stuckism Art. *www.stuckism.com*. Erişim: 15.06.2023 <https://www.stuckism.com/info.html>
- Guru, E. (d). Stuckism, Art, Stuckist manifesto. *www.stuckism.com*. Erişim: 15.04.2023 <https://www.stuckism.com/Tate/WhiteCube.html>
- Johnstone, E. (19. 7. 2022). The Founding, Manifesto and Rules of The Other Muswell Hill Stuckists. *Stuckism.Co.Uk*. Erişim: 15.06.2023 <https://stuckism.co.uk/2022/07/19/the-founding-manifesto-and-rules-of-the-other-muswell-hill-stuckists/>
- Steyerl, H. (01.06.2010). Politics of Art: Contemporary Art and the Transition to Post- Democracy. *E-Flux Journal*, 21. Erişim: 15.06.2023 http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8888181.pdf
- Stuckism. (a). Christie's, 2010, Stuckism, Art. *www.stuckism.com*. Erişim: 15.04.2023 <https://www.stuckism.com/Tate/Christies.html>
- Stuckism. (b). Stuckism list of shows. *www.stuckism.com*. Erişim: 11.04.2023, <https://www.stuckism.com/ShowsList.html>
- Stuckism. (c). Stuckism The Real Turner Prize 2000. *www.stuckism.com*. Erişim: 11.04.2023 <https://www.stuckism.com/rtparch.html>
- Stummer, R. (28.04.2004). Charles Saatchi “abuses his hold on British art market” [Newspaper]. *The Independent* Erişim: 02.04.2023. <https://www.independent.co.uk/news/uk/this-britain/charles-saatchi-abuses-his-hold-on-british-art-market-567914.html>
- Thomson, C. (). Charles Thomson essay, A Stuckist on Stuckism. *www.stuckism.com*. Erişim: 11.04.2023 <https://www.stuckism.com/Walker/ASTuckistOnStuckism.html#Emin>
- Thomson, C. (2000). Stuckist Turner Prize Manifesto. *www.stuckism.com*. Erişim: 01.04.2023 <https://www.stuckism.com/realturner.html>
- Thomson, C. (2015). Anti-Manifesto Manifesto. *www.stuckism.com*. Erişim: 01.04.2023 <https://www.stuckism.com/Manifestos/AntiManifestoManifesto.html>

Görsel Kaynakçası

- Charles Thomson—Sir Nicholas Serota Makes an Acquisitions Decision. (). *www.stuckism.com*. Erişim: 01.04.2023 <https://www.stuckism.com/thomson/300dpi/Charles%20Thomson%20-%20Sir%20Nicholas%20Serota%20Makes%20an%20Acquisitions%20Decision.jpg>
- Guru, E. (a). A Dead Shark Isn't Art, Damien Hirst. *www.stuckism.com*. Erişim: 16.04.2023, <https://www.stuckism.com/Shark.html>
- Guru, E. (b). Punk Victorian, Stuckism, Art. *www.stuckism.com*. Erişim: 18.04.2023, <https://www.stuckism.com/WalkerSPV.html>
- Thomson, C. (2000). Stuckist Turner Prize Manifesto. *www.stuckism.com*. Erişim: 01.04.2023 <https://www.stuckism.com/realturner.html>

Disleksi ve Etkili Tedavi Yöntemleri

Dyslexia And Effective Treatment Methods

ÖZET

Çocuklar ilkokula başlamasıyla birlikte okuma becerisini edinmeye başlarlar. Fakat bazı çocuklar bu beceriyi elde etme konusunda güçlük yaşayabilirler. Ülkemizde birçok çocuğun okuma becerisini elde etme konusunda zorluklar yaşadığı tahmin edilmektedir. Kelime tanıma, akıcı okuma, okuduklarını anlama gibi becerileri yerine getirmede zorlanan veya okuma sırasında birçok hata gerçekleştiren bu çocuklar yaşadıkları bu problem karşısında çoğu zaman kaderlerine terk edilebilmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların zekâ yönünden bir problemi olmamasına rağmen kendi sınıf düzeylerinin altında performans göstermeleri araştırmacılar tarafından okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Disleksi okuma yazma ve dil becerilerini yerinde getirmede yaşanan ve nedeni henüz tam olarak bilinmeyen özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanır. Disleksi problemi ile uğraşan çocuklar sözcükleri meydana getiren sembollerin ve sözcüklerin hangi seslerden meydana geldiğinin algılaması sürecinde bazı sorunlar yaşarlar ve sık sık ters çevirme hataları, şekil açıdan birbirine benzeyen sembollerin birbirine karıştırılması gibi hatalar gerçekleştirebilirler. Bu problem genel olarak çocukların okuma becerisi elde etmeye başladıkları süreçte açığa çıkar ve herhangi bir ilaç tedavisi ile ortadan kalkmaz. Bu rahatsızlıkta erken teşhis ve birebir ilgi çok önemlidir. Sınıf ortamlarında ise disleksi tedavisinde kullanılacak yöntemler öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir. Öğretmenlerin bu süreçte çocukların kelime tanıma becerilerini geliştirebilecek yöntemlere başvurması çocuk açısından faydalı olacaktır. Öğretmenlerin bu tür çocuklar için uygulayabilecekleri bazı yöntemler mevcuttur. Bu araştırmada sınıf ortamında disleksinin tedavisinde kullanılacak yöntemleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Güçlüğü, Disleksi

ABSTRACT

Children begin to acquire reading skills when they start primary school. However, some children may have difficulty in acquiring this skill. It is estimated that many children in our country have difficulties in acquiring reading skills. These children who have difficulty in performing skills such as word recognition, fluent reading, reading comprehension or who make many mistakes during reading are often abandoned to their fate in the face of this problem. Although children with reading difficulties do not have any problems in terms of intelligence, their performance below their grade level is defined by researchers as reading difficulties. Dyslexia is defined as a special learning difficulty in reading, writing and language skills, the cause of which is not yet fully known. Children with dyslexia have some problems in the process of perceiving the symbols that make up words and the sounds from which words are made, and may often make mistakes such as reversal errors, confusing symbols that are similar in shape with each other. This problem usually occurs during the period when children begin to acquire reading skills and does not disappear with any medication. Early diagnosis and one-to-one attention are very important in this disorder. In classroom settings, the methods that can be used in the treatment of dyslexia are not fully known by teachers. In this process, it would be beneficial for teachers to use methods that can improve children's word recognition skills. There are some methods that teachers can apply for such children. In this study, the methods that can be used in the treatment of dyslexia in the classroom environment were examined.

Keywords: Reading, Reading Difficulties, Dyslexia

GİRİŞ

Okuma geçmişten günümüze bireylerin yaşamları boyunca kullandığı bir beceri olarak ifade edilebilir. Akyol'a (2005) göre bireyin daha önceden sahip olduğu ön bilgilerini harekete geçirip yeni bilgiler ile bütünleştirdiği belli bir amaç doğrultusunda yapılan anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir. Muhakkak ki okuma anlamak için gerçekleştirilmelidir. Anlamadan gerçekleştirilen okuma faaliyeti seslendirmeden öte gitmeyecektir. (Yılmaz, 2006). Okuduğunu anlama okuyucunun okuma faaliyetini gerçekleştirirken okuduklarını ve görüp işittiklerini algılayıp benimsediği süreç olarak ifade edilebilir (Rusen, 1995). Okunanı anlamak için öncelikle öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olması ve akıcı bir şekilde okuyor olmaları gerekmektedir. Yılmaz'a göre (2020) akıcı okuma; okuma faaliyeti esnasında okuyucunun okuduğu metni doğru, hızlı, seri, imla kurallarına uyararak, ses tonuna çevresindekilerin duyacağı seviyede ve uygun ses tonuyla okunması olarak ifade edilmektedir. Bazı öğrenciler ise zekâ yönünden herhangi bir problem olmamasına rağmen yaşlılarına göre okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma, akıcı okuma gibi okuma becerileri yerine getirmede güçlük yaşayabilmektedirler. Razon (1982) okuma

Cihat Çolak¹ 

Muammer Yılmaz² 

How to Cite This Article

Çolak, C. & Yılmaz, M. (2023). "Disleksi ve Etkili Tedavi Yöntemleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3054-3061. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70960>

Arrival: 04 May 2023

Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Bartın, Türkiye

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

seviyesi, akranlarının okuma seviyesinden aynı zamanda kendi zekâ seviyesinden düşük düzeyde olan kelimeleri tanımakta ve zihnine almakta problem yaşayan bireylerin yaşadıkları güçlükleri olarak ifade etmektedir. Okuma faaliyetini gerçekleştirme de yaşanan başka bir problem ise disleksidir. Disleksi kişide nörolojik olarak meydana gelen bir problemten kaynaklı okuma, yazma ve dil becerilerinde öğrenme problemleri yaşamasına neden olan özel bir öğrenme bozukluğu olarak ifade edilse de tam olarak nedeni henüz bilinmemektedir (Yılmaz, 2019). Disleksi problemi ile uğraşan çocuklar genel olarak ters çevirme, harf veya kelime karıştırması gibi hataları yaparlar ve akranlarına kıyasla okuma düzeyleri en az iki yıl geridedir. Ülkemizde bu problem ile uğraşan birçok çocuk olduğu tahmin edilmektedir. Öğretmenler ise sınıf düzeyinde bu tarz çocuklar ile ne yapacakları konusunda problemler yaşamaktadır. Oysa bu problem sınıf ortamlarında giderilmesine yardımcı olacak tedavi yöntemleri mevcuttur. Bu araştırma ile disleksiye yönelik sınıf ortamlarında uygulanabilecek tedavi yöntemleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmacının amacı disleksinin tedavi sürecinde sınıf ortamlarında uygulanabilir tedavi yöntemlerinin incelenmesidir.

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA

Kişilerin yaşamlarında geçmişten günümüze önemli bir yer tutan olan okuma becerisi duyu organları kullanılarak alınan sembollerden anlam çıkarma süreci olarak ifade edilebilir. Okuma, yazılı veya basılı ifadelerin kurallı bir şekilde seslendirilmesi ile birlikte yazılı metinde yer alan duygu ve düşüncelerin algılanması süreci olarak tanımlanabilmektedir. O halde okuma becerisi yazılı veya basılı işaretleri yalnızca seslendirme veya çözümlenme işi olmayıp kişinin tüm organizmasını harekete geçirdiği bir öğrenme faaliyeti olarak tanımlanabilir. Tüm organizmadan kasıt kişinin okuma esnasında görme, işitme, dokunma ve zihinsel becerilerini kullanmasıdır (Razon, 1982). Yılmaz'a göre (2019) okuma, duyu organları aracılığı ile algılanan sembollerin kişinin daha önceden sahip olduğu bilgilerden faydalanarak ve algıladıklarını zihinsel süzgeçten geçirmesi ile okunan metinden anlam çıkarma işi olarak ifade edilmektedir. Yılmaz (2008), okuyucuların yeteri kadar ön bilgiye sahip olmaları için uyarıcı bol olduğu ortamlarda yetişmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okuma becerisi çözümlenme ve anlama olmak üzere kendine özgü iki ana öğeden meydana gelmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Çözümleme yazılı olarak ifade edilen sözcüklerin ses düzeyinde parçalara ayrılarak sözcük seviyesinde semantik bilginin elde edilmesi durumu olarak ifade edilirken, anlama, dilin kullanılmasıyla ayrılan sözcüklerden anlam çıkarma yeteneği olarak ifade edilebilir (Hoover ve Gough, 1990).

Okuma faaliyetinin gerçekleştirme amacı kişinin okuduğunu anlaması olmalıdır. Anlamadan gerçekleştirilen okumalar seslendirmeden öteye geçmeyecektir. Güneş'e göre (2009) okuduğunu anlama, okuma faaliyetinin gerçekleştirilmesi sonucunda elde edilen bilgilerin kişinin zihinsel süzgeçinden geçirilmesi sonucunda daha önceden sahip olunan ön bilgiler ile bir araya getirilerek yeni öğrenmelerin oluşması durumu olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler ilköğretim birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde kelimeleri çözümlenmeye bununla birlikte akıcı bir şekilde okuma faaliyetini gerçekleştirmeye çalışırken üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerine geldiklerinde anlamak için okuma eylemini gerçekleştirebilirler (McNamara, Floyd, Best & Louwerse, 2004).

Öğrencilerin okuduklarını anlama konusunda başarıya ulaşmalarının temel ve öncelikli şartları: Kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olması ve okumada akıcılığın sağlanması olarak ifade edilebilir. Yılmaz (2020), akıcı okumayı metnin anlatmak istediği anlama zaman harcamadan ulaşmak için kelime tanımada hızlı davranma bununla birlikte kelime, cümle veya uzunca paragrafları zorlanmadan okuyabilme becerisi olarak ifade etmektedir. Kelimeleri tanımakta problemler yaşayan öğrenciler metni anlama sürecinde kelime tanımak için gereğinden fazla emek ve zaman harcayacaktır (Bender ve Larkin, 2003). Bu süreçte meydana gelen problemler metni anlama konusunda olumsuzluklara yol açabilecektir (Samuels, 1979).

Çocuklar ikinci sınıfı bitirip üçüncü sınıfa geçtiklerinde akıcı bir şekilde okuyor olmalıdırlar. Çocuklar bu zaman aralığında olmalarına rağmen kelime tanımada zorluk yaşıyor, okuma esnasında hatalar yapıyor, okuma faaliyetini gerçekleştirirken zorlanıyor ve okumaktan keyif almıyorsa çocuk adına okuma güçlüğü problemine sahip diyebiliriz (Yılmaz, 2019).

OKUMA GÜÇLÜĞÜ

Okuma becerisi genellikle çocukların ilköğretilere başlaması ile birlikte öğretmenleri ve ailesi tarafından çocuğa kazandırılması hedeflenen önemli bir beceridir. Okuma becerisi karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma becerisi genel olarak beş farklı becerisinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır diyebiliriz. Bu becerileri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Sesin farkında olma,
2. Harf ve ses ilişkinin farkında olma,
3. Kelime tanıma becerisine sahip olma,

4. Akıcı okuyabilme becerisini elde etmiş olma,
5. Okuduğunu anlama becerisini kazanmış olma (NICHD, 2000).

Kişilerin okuma faaliyetini gerçekleştirmeleri için gerekli olan bu becerilerden birini veya birden fazlasını elde edememiş olmaları durumunda karşılıklarına çıkan metni okumaları esnasında kelimeleri tanımakta, cümleleri anlamakta veya tümce yapısını çözümlenmede birtakım zorlukları ile karşılaşmaktadırlar. Okuma faaliyetini gerçekleştiren kişilerin karşılaştıkları bu zorluklar okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1994). Yılmaz'a göre (2006), okuma güçlüğü; çocuğun okuma faaliyetini gerçekleştirme sürecinde yaşına ve zekâ seviyesine göre kendisinden beklenen başarıyı gösterememesi durumu olarak tanımlanmaktadır.

Okumada başarıya ulaşamayan öğrencilerin bu durumu onların gelecekteki hayatlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle okuma faaliyetini gerçekleştirmede güçlük çeken her çocuk en kısa zamanda tespit edilmelidir. Erken teşhis okumada zorluk çeken veya okuyamayan her çocuk için kritik bir öneme sahiptir (Clark, 2007). Okumada güçlük yaşayan çocukların yüz yüze kaldıkları bu durum bir an önce giderilmediği takdirde yaşamları boyunca sürebilir. Okuma güçlüklerinin tedavi edilmesi sürecinde okuma güçlüğüne bir eğitim problemi olarak ifade edilmesi son derece kıymetli olacaktır (Pelosi, 1977).

Okumada güçlük yaşayan çocuklar incelendiğinde bu probleme yol açan durum veya durumları net olarak ifade etmek oldukça zor bir durumdur. Bu problem birçok nedenden kaynaklı olabilmektedir. Yılmaz (2006), okuma güçlüğüne etki eden faktörlerin fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal ve eğitsel faktörlerden kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir.

Okuma güçlüğü problemi yaşayan çocukların genel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Kelime tanıma becerileri yeteri kadar gelişmemiştir.
2. Akıcı bir şekilde okuyamazlar.
3. Okuma esnasında hata yaparlar.
4. Akranları düzeyinde ve hızında okuyamazlar.
5. Okuduklarını anlama becerileri zayıftır.
6. Yazma becerilerini yerine getirmede sorunlar yaşayabilirler.
7. Çaresiz ve yalnız hissederler.
8. Okumaktan keyif almazlar (Yılmaz, 2022, s. 28)

(Rayner ve Pollatsek, 1989; akt. Yılmaz, 2021), IQ ve kendilerinden beklenen okuma seviyelerine göre okumada problem yaşayan öğrencileri 3 farklı alanda ele almıştır.

1.Zayıf Okuyucular: IQ seviyesi bakımından normal, kendisinden beklenen okuma seviyesinin 1-2 yıl gerisinde olan okuyucular.

2.Disleksi Okuyucular: IQ seviyesi bakımından normal, kendisinden beklenen okuma seviyesinin en az 2 ve daha fazla yıl gerisinde olan okuyucular.

3.Geri Kalmış Okuyucular: IQ seviyesi 80 ve daha alt düzeyde olan ve kendisinden beklenen okuma seviyesinin gerisinde olan okuyucular.

DİSLEKSİ

Disleksi okuma faaliyetini gerçekleştirme sürecinde yaşanan bir problem durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Disleksinin kaynağının ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Geçmişten günümüze birçok araştırmacı bu konu üzerinde çeşitli ifadeler yer vermiştir. Henschelwood (1917), günümüzde disleksi olarak anılan spesifik okuma güçlüğüne, insan beyninde üst düzey işlevlerin hayata geçtiği bölüm olan ve düşünce, hafıza, algılama, dikkat, farkındalık, dil ve bilinçte önemli görev üstlenen korteksteki ve sinir sistemindeki bir problemten kaynaklandığını ileri sürmüştür. Waites (1968) çocukların akranlarıyla aynı düzeyde eğitim almalarına karşı okuma ve yazma becerilerini elde edememe durumuyla alakalı bir hastalık olarak ifade etmektedir. Orton ise (1937), disleksinin beynin yapısından kaynaklı bir sorun olmadığını beynin işleyişindeki bir genetik bozukluktan ve doğuştan kaynaklı olduğunu bu nedenle birbirine benzeyen harfleri karıştırdıkları, okuma esnasında ters çevirme hataları yaptıklarını ve bazı harfleri ters yazdıklarını ifade etmiştir. (Harris ve Spay, 1990), beynin yapısındaki bozukluktan kaynaklı olarak okuma faaliyetinin gerçekleşmesinde zorluk yaşandığını ve disleksinin genellikle okuma güçlüğü olarak ifade edildiğini dile getirmiştir. (Shaywitz, 2003) yapmış olduğu tanımda disleksiye çocuğun yaşı, zekâ ve eğitim düzeyini ele alındığında beklenen düzeyin altında başarı gösterilmesi durumu olarak ifade etmiştir.

Disleksi problemi yaşayan çocukların genel olarak gösterdikleri davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Tanıdık olmayan sözcükleri okumakta zorluk yaşarlar.
- 2.Kelimeleri anlamak için çaba harcamazlar. Okumaları seslendirmeden öteye geçmez.
- 3.Konuyla alakalı ön bilgilerini okuma esnasında getiremezler.
- 4.Yön tayininde sorun yaşarlar. (sağ, sol, aşağı, yukarı)
5. Ters çevirme hataları yaparlar. (82 yerine 28, 3 yerine E,)
- 6.Zaman ile ilgili kavramları karıştırırlar (Dün, bugün, yarın)
- 7.Okumaktan çabuk vazgeçerler. Okumanın faydalı olmadığını düşünürler.
- 8.Yönergeleri takip etmede zorluk yaşarlar.
9. Kendini rahat bir şekilde ifade edemezler.
10. İmla hataları yaparlar.
11. Yazılan yazıları doğru bir şekilde kopya edemezler.
- 12.Okuma esnasında telaffuz hataları yapar, yanlış okur, kelime veya harf atlar veya ilâve edebilir.
13. Kalem kuralına uygun tutmada problem yaşarlar (Yılmaz, 2022, s.33-34).

Günümüzde disleksi sorunu ile mücadele eden birçok öğrencinin var olduğu düşünülmektedir. Bu sorun okuma faaliyetinin gerçekleşmesi sırasında açığa çıktığı için genellikle ilkököl döneminde fark edilebilmektedir. Oysa erken tanı ve teşhis her problemde önemli olduğu gibi bu problemde de önemli bir yere sahiptir. Disleksi tanısı nörologlar ve kendi alanında uzman kişiler tarafından koyulabilmektedir. Okullarda öğretmenler çocukların sergiledikleri davranışlardan yola çıkarak aileyi bu konuda bilgilendirerek çocukları alanında uzman bir kişiye yönlendirebilir.

Öğretmenler ve aileler bu özellikleri gösteren veya tanı almış öğrenciler ile ne yapacakları konusunda endişe duyabilmektedir. Çoğu zaman ise öğrenciler yaşadıkları bu problem ile yalnız bırakılmaktadır. Oysa bu sorun ile uğraşan öğrencilerin tedavi sürecinde öğretmenlerin kullanabilecekleri bazı tedavi yöntemleri mevcuttur. Bu yöntemler: Orton- Gillingham Yöntemi ve Fernald Yöntemidir. Bu iki yöntemde disleksinin tedavisinde kullanılabilen etkinli yöntemlerdir.

DİSLEKSİNİN TEDAVİSİNDE ETKİLİ OLAN YÖNTEMLER

Orton-Gillingham Yöntemi

Samuel Orton ve Anna Gillingham'ın geliştirmiş olduğu bu yöntem okuma, heceleme ve disleksi ile ilgili yazma güçlüğü olan kişilerde kullanılabilir (Yılmaz, 2022). 1920'li yıllarda Samuel Orton gerçekleştirmiş olduğu çalışmada kişilerde var olan nörolojik problemlerin kişilerin harfleri birbirine karıştırılmasına ve okuma problemlerinin oluşmasına sebep olduğunu fark etmiştir (Ritche ve Goeke, 2006). Okuma, yazma ve konuşmayı dil öğretimi olarak tanımlayan Orton, semboller ve konuşma dilinde kullanılan sesler arasında bağlantı kurulduğu öğretimsel bir yöntem tasarlamıştır (Post, 2003). Bu yöntemde görsel, işitsel ve devinimsel uyaranlar eş zamanlı olarak işe konulur. Öğretimde kelimelerin seslendirilmesi ve görsel olarak sunulmasının yanında kelimeye yer alan her sesin tek tek analiz edilmesi, harflerin yazılış yönlerinin parmak ile takibi programın temel özelliklerinden biri olarak ifade edilebilir. Öğretim kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru genişleyerek gerçekleştirilmesi önemli bir diğer özellik olarak ifade edilebilir (Henry, 1998). 1930'lu yıllarda Anna Gillingham gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar ile Samuel Orton'un çalışmalarını destekleyerek okuma, heceleme ve yazma güçlüklerinin temel alındığı, öğretimin teke tek veya küçük gruplar ile gerçekleştiği, okuma güçlüğü'nün giderilmesinde ses üzerinde yoğunlaşıldığı bununla birlikte görsel, işitsel ve kinestetik duyuların birlikte kullanıldığı Orton-Gillingham Yöntemini ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2022). Yöntemde öğrencilerde öncelikle ses farkındalığı oluşturulur ve sözcükte yer alan her ses tek tek analiz edilir. Daha sonra ünlü ve ünsüz harfler işe konularak yeni sözcükler öğrencilere öğretilir. Bu aşamadan sonra hece çalışmaları gerçekleştirilir ve yazı aşamasına geçilebilir. Öğretimde kelimeleri seslere ayırma ve harflerden kelime oluşturma gibi analiz ve sentez işleri bir arada yürütülür. Öğretimde üzerinde durulması gereken noktalar ise anında ve bol bol geri dönüt, okuma hızı ve iyi bir okumanın gerçekleştirilmesidir (Montgomery, 2013).

Bu yaklaşım ile her ses öğreten tarafından öğrenciye tekrar ettirilir. Zamanla karışık ve kompleks heceleri okuyabilir. Örnek bir çalışma (Yılmaz, 2022) tarafından şöyle aktarılmıştır:

- 1.Öğretmen öğrenciye örneğin 'm' harfini öğretmek istiyor. M harfi karta yazılır ve öğretmen tarafından harfin sesi çıkartılır.
2. Öğretmen daha sonra çocuktan harfin üzerinden gittikten sonra harfin sesini çıkarmasını ister. Çocuk harfin sembolünü ve sesini öğreninceye kadar tekrar yapılır.

- 3.Çocuk bu aşamadan sonra harfi önce havaya daha sonra kâğıda yazar. Yazma işini gerçekleştiren harfin sesini aynı anda seslendirir.
- 4.Öğrenilen harf sayısı artınca öğretmen tarafından belirlenen kelimelerin harfleri çocuklara art arda sorulur.
- 5.Daha sonra öğretmen rehberliğinde karışık harfler ile kelimeler oluşturulur. Farklı harflerle kelimeler oluşturularak bu basamak tekrarlanır.
- 6.Öğrenciye yazdırılan kelimeler heceletilerek okutulur.
7. Öğretmen rehberliğinde belirlenen kitaptaki kelimeler öğrenciye okutulur.

Gerçekleştirilen araştırmalar okuma güçlüğünü gidermede Orton-Gillingham Yönteminin etkili olduğunu göstermektedir. Joshi, vd. (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile deney grubuna Orton-Gillingham yöntemi uygulanmış ve araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre ses farkındalığı, çözümlenme ve okuduğunu anlama becerilerinde yüksek sonuçlar aldıkları ifade edilmiştir. Akyol ve Temur (2006) gerçekleştirmiş oldukları Ortam, Grafik ve Soru olmak üzere üç ölçeğin kullanıldığı çalışma ile öğrencilerin okuma hızlarının, hikâye edici metinlerde bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Donah (2012), gerçekleştirdiği çalışmada Orton-Gillingham yaklaşımının okuma güçlüğü olan öğrencilerin ses farkındalığı, kelime tanıma, heceleme, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Altunbaş Yavuz, (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Orton-Gillingham yönteminin genel olarak akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Fernald Yöntemi

Grace Maxwell Fernald'ın geliştirdiği bu yöntem görsel, işitsel, devinimsel ve dokunsal duyarın işe konduğu, kelimelerin bir bütün halinde öğretilmesi yönünden diğer çoklu duyuşal yöntemden farklılaşan, dislektik ve aşırı okuma güçlüğü problemi yaşayan çocuklar için faydalı bir yöntem olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2022). Özellikle 8 yaş üzeri öğrenciler tarafından başarılı olunan Fernald yöntemi, çocuğun okuma faaliyetini gerçekleştirebilmesi için öğrenmesi şart olan harfleri ve kelimeleri tanımaya yardımcı olduğu gibi okuma sırasında gerçekleştirilen ters çevirme hatalarını ve sembollerde yaşanan karışıklıkların zamanla yok olmasına yardımcı olabilir (Yangın ve Sidekli, 2006). Myers (1978), klasik yöntemler ile sonuç alamayan öğrenciler için birçok kişi bu yöntemi faydalı görürken kimi de bu konuya şüpheli yaklaştığını ifade etmiştir. Taschow (1970), öğrencilerin öğrenmeye çalıştığı kelimelerin tüm ayrıntılarının çoklu duyarın işe konulmasıyla açığa çıkabileceğini ifade etmiştir. Bu yöntemin sadece okuma ve yazma faaliyetlerini geliştirmede değil öğrencilerin ilgisinin yoğunlaştığı diğer derslerde de uygulanabileceği ifade edilmiştir (Tunç, 2018).

Fernald Yöntemi 4 adımdan meydana gelmektedir. Yılmaz (2022) adımları şu şekilde aktarmaktadır:

- 1.Öğrenci tarafından seçilen kelime, öğretmen tarafından renkli kalem kullanılarak bir kâğıt üzerine yazılır. Öğretmen kelimeyi okurken öğrenciden kâğıda dokunarak parmağı ile kelimeyi takip etmesini ister. Daha sonra öğrenciden kâğıda yazılmış kelimeye bakarak kelimeyi defterine yazmasını ister. Çocuk kelimeyi izlerken veya yazarken bir yanlışlık yaparsa işleme tekrardan başlanır. Dikkat edilmesi gereken durum kelimenin her zaman bir bütün olarak yazılmasıdır.
- 2.Öğrenci eğitici tarafından el ile yazılan kelimeye bakarak okur ve kelimeye bakmadan zihninden yazar. Doğru olarak yazılanlar kelimeler baş harflerine göre alfabetik olarak dosyaya konulur. Öğrenci kelime yazımında bir yanlışlık yaparsa birinci adım tekrar edilir. Kelimelerden bir hikâye oluşturuluncaya kadar dosyaya kelime ekleme işlemine devam edilir. Bu işlemlerden sonra öğrenci dosyaya eklediği kelimeler ile bir hikâye oluşturur ve hikâyeyi yazar.
- 3.Bu adımda öğrenci matbaa harfleriyle yazılmış olan sözcükleri öğrenme düzeyine gelmiştir. Bu nedenle örnek kelimelerin el yazısı ile yazılması işleminden vazgeçilir. Öğrenci matbaa harflerine bakarak öğrenmek istediği kelimeleri okur sonrasında ise yazarak öğrenir. Öğrenci artık kitaptan okuma faaliyeti gerçekleştirebilir. Öğrencinin okuyamadığı bir kelime olduğunda eğitici yardımcı olabilir.
- 4.Öğrenci bu adımda basılı sözcüklere bakar, tekrar eder ve kelimeye bakmadan kelimeyi yazabilir. Benzer kelimelerden yeni kelimeler öğrenebilir. Öğrenci artık kendi kendini geliştirebilecek düzeye ulaşmıştır. Öğrenci akranları düzeyinde okuma faaliyetini gerçekleştirenceye kadar işlemlere devam edilmelidir.

Yapılan araştırmalar Fernald Yönteminin etkisini ortaya koymaktadır. Yangın ve Sidekli (2006), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada okumada zorluk yaşayan on öğrenci arasından bir öğrenci seçilmiş ve öğrenciye Fernald yöntemi uygulamıştır. Endişe düzeyinde okuma becerisine sahip olan çocuk uygulama sonunda kelime tanıma düzeyinde %92 başarıya ulaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Tunç (2018), gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile deney ve kontrol grupları oluşturmuş ve deney grubuna Fernald yöntemini uygulamıştır. Araştırma sonucunda yöntemin deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin, kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine göre daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Akyol ve Sever (2019), Fernald yöntemi, yankılı (eko) ve tekrarlı okuma stratejileri

kullanılarak okuma ve yazma güçlüğüne yönelik gerçekleştirilmiş oldukları 60 ders saati süren çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde bir ön değerlendirme yapılmış ve çocuklar verilen metni okuyamamışlardır. Uygulama sonunda ise katılımcılar kendi seviyelerinde 30 kelimelik bir metni beş dakika içerisinde ve 8 hata gerçekleştirerek okudukları aynı zamanda okuma seviyelerinin endişe düzeyinde olmasına rağmen sesli okumadan çekinmedikleri ve özgüvenli okuyabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitim sistemimiz içerisinde disleksi rahatsızlığı yaşayan birçok öğrencinin var olduğu tahmin edilmektedir. Bu öğrenciler genel olarak tanı konduktan sonra özel eğitime yönlendirilmektedirler. Sınıf ortamlarında ise öğretmenler bu tarz çocuklara nasıl eğitim verecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Disleksi problemi yaşayan öğrenciler ise belli bir süre sonra görmezden gelinmekte arkadaşları tarafından alay konusu olabilmektedirler. Bunun sonucunda ise disleksi ile mücadele eden çocuk içe kapanmakta ve diğer derslerinde de başarısızlığa doğru sürüklenmektedir.

Yapılan araştırmalar Orton-Gillingham ve Fernald Yöntemlerinin disleksinin tedavi edilmesi sürecinde etkili ve faydalı olduklarını göstermiştir. Scheffel, vd. (2008), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Orton-Gillingham yönteminin alfabetik ilkeler ve ses farkındalığı edinimde başarılı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Montgomery (2013) disleksi problemi olan duyma engelli okuyucularla yürüttüğü çalışma ile Orton-Gillingham yöntemini kullanarak okuyucuların okuma becerilerini ilerletmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarı düzeyini normal öğrenciden bir yılda beklenen ilerleme düzeyine kıyasla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Labat vd. (2014), okumada zorluk yaşayan öğrencilerin alfabetik ilkeleri edinme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada Orton-Gillingham yöntemini temel almış ve harf ses ilişkisi edinimi, harfleri tanıma gibi becerilerde yöntemin etkili olduğu aynı zamanda yöntemin sınıf ortamlarında uygulanabilir olduğu sonucuna varmıştır. Temur, Bacakoğlu ve Ulusoy (2021) öğrencilerin okuma-anlamada yaşadıkları güçlükleri belirlemek ve azaltmak bunun sonucunda ise matematik dersine etkisini görmek amacıyla yürüttükleri çalışmada Tekrarlı Okuma, Eko Okuma, Fernald Yöntemi ve Kelime Kutusu Stratejisini ele almış ve çalışma sonucunda öğrencilerin okuma sırasında gerçekleştirdikleri hatalarda azalma, anlama seviyelerinde artış izlenmiştir. Bunun matematik dersine etkisinin ise uygulama öncesine göre arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma becerilerinin kazanıldığı ilkökul düzeyinde genel olarak disleksinin açığa çıktığını düşündüğümüzde öğretmenlerimiz Orton-Gillingham ve Fernald Yöntemlerini sınıf ortamında uygulanması ile çocuklarda var olan bu problemin çözümüne katkı sağlanarak çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sunabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- 1.Öğretmenlere disleksi tedavi edici yöntemler olan Orton-Gillingham ve Fernald yöntemlerine ilişkin uzmanlar tarafından eğitim verilebilir.
- 2.Yüksek Öğretim Kurumu, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim öğrencilerine okuma güçlüğüne tedavi edilmesine yönelik bir ders ekleyebilir.
- 3.Öğretmenler tarafından ailelere eğitici ve bilgilendirici faaliyetler düzenlenebilir
4. Disleksi sorunu yaşayan öğrencilere özel MEB özel bir program hazırlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 259- 274.
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede orton-gillingham yaklaşımının etkisi* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bender, W.N. & Larkin, M.J. (2003). *Reading strategies for elementary students with reading difficulties*. California: Corwin Press.
- Clark, N. M. (2007). *Investigating the relationship of in-class tutoring using focused reading strategies and the reading comprehension of struggling readers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Capella University, Capella.
- Donah, S. (2012). *The efficacy of an after-school based tutoring program in orton-gillingham approach* (Doctoral Dissertation), American International College.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Güldenöğlü, B., Kargin, T. & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, J. Albert & R. Sipay Edward (1990). *How to increase reading ability*. Newyork: Longman.
- Henry, M. (1998). Structured, sequential, multisensory teaching. *The Orton legacy. Journal of Annals of Dyslexia*, 48, 754-771.
- Hinshelwood, J. (1917), Congenital word blindness. London, Lewis
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Labat, H., Ecalle, J., Baldy, R., & Magnan, A. (2014). How can low-skilled 5-year-old children benefit from multisensory training on the acquisition of the alphabetic principle? *Learning and Individual Differences*. 29, 106-113.
- McNamara, D. S., Floyd, R.G., Best, R., & Louwerse, M. (2004). World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. In Y. B. Kafai, W. A.
- Myers, C. A. (1978). Reviewing the literature on fernald's technique of remedial reading. *The Reading Teacher*, 614-619.
- Montgomery, J.L. (2013). *A case study of the preventing academic failure orton-gillingham approach with five students who are deaf or hard of hearing: using the mediating tool of cued speech* (Doctoral Dissertation), Columbia University.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. U. S. Government Printing Office.
- Orton, A. T. (1937), Reading, Writing and speech problems in children, W- W. Norton, New York.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.
- Pelosi, Peter L. (1977), The roots of reading diagnosis, *United States Historical Trendi*, 3,644, s.79-85.
- Post, Y. (2003). Reflections. Teaching the secondary language functions of writing, spelling, and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 128-148.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39).
- Ritchev, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham-Based reading instruction: A review of literature. *Journal of Special Education*. 40(3), 171-183.
- Rusen, M. (1995). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Scheffel, D., Shaw, J., & Shaw, R. (2008). The efficacy of a supplemental multi-sensory reading program for first-grade students. *Reading Improvement*, 45(3), 139-152.
- Shaywitz, Sally (2003); *Overcoming Dyslexia*, First Vintage Books Edition, New York.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language arts*, 84(1), 65-77.
- Taschow, H. G. (1970). Using the visual- auditory - kinesthetic - tactile technique to solve spelling problems in elementary and secondary classrooms. *Reading Improvement*, 1-12.
- Temur, M., Bacakoğlu, T. Y. & Ulusoy, M. (2021). Bir ilkokul 3. sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerilerini geliştirmeye ve matematik başarısını artırmaya yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36(4), 899-914.
- Tunç, İ. (2018). *Fernald tekniğine uyarlanmış metinlerin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yüksek lisan tezi), Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Waites, L.(1968). World Federation of Neurology: Research group on developmental dyslexia and World illiteracy. *Report of Proceedings*
- Yangın, S., & Sidekli, S. (2006). *Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerden Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Muğla.

- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),131-139.
- Yılmaz, M. (2022). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi, Yılmaz, M. (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde*, (s. 81-112), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Gerçek Olandan Simülasyona: Fotoğraf Stüdyosu Eğitiminde “Set.A.Light 3D” Örneği

From Real To Simulation: “Set.A.Light 3D” Example In Photo Studio Education

ÖZET

Keşfedildiği andan itibaren günümüze kadar birçok sosyal ve kültürel alanda; toplumu şekillendiren, görsel bağlamda yarattığı etki ile toplumu inşa eden fotoğraf, teknolojinin yaratmış olduğu imkânlar doğrultusunda içinde yaşadığımız dijital çağın en önemli sanat dallarından biri olarak kendisine zemin bulmuştur. Sürekli değişen ve gelişen teknolojik imkanlar, stüdyo fotoğrafçılığını da etkilemiş, görsellerle çevrili bu dünyaya fotoğrafik bağlamda birçok katkı sağlamıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada günümüz dijital teknolojilerinin sağladığı yararlarından biri olarak hizmete sunulan; simüle edilmiş fotoğraf stüdyosu, *Set.a.light 3D* simülasyon yazılımı ve bu programın çevrimiçi sanat eğitimine olan katkıları değerlendirilerek, ayrıntılı sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bilimsel yaklaşımın sergilendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan, yarı yapılandırılmış görüşme metodu uygulanmıştır. Gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde yazılımın sunmuş olduğu imkânlar mercek altına alınmıştır. Buna bağlı olarak yazılımın katılımcılara ve çevrimiçi sanat eğitimine olan katkıları tespit edilerek, örneklerle ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Fotoğraf, Sanal Stüdyo, Set.a.light 3D, Çevrimiçi Eğitim.

ABSTRACT

Photography, which shapes and builds society with the effect it creates in the visual context, has found a ground for itself as one of the most important art branches of the digital age we live in, in line with the possibilities created by technology from the moment it was discovered to the present day, in many social and cultural areas. Constantly changing and developing technological possibilities have also affected studio photography and have made many contributions to this world surrounded by visuals in the photographic context. In the current study, which was put into service as one of the benefits of today's digital technologies; it is aimed to explore detailed results by evaluating the simulated photography studio, *Set.a.light 3D* simulation software and the contributions of this program to online art education. In this study, in which the scientific approach is implemented, semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods, was administered. During the interviews with the volunteer participants, the possibilities offered by the software were examined. Accordingly, the contributions of the software to the participants and online art education were explored and discussed in detail with examples.

Keywords: Art, Photography, Virtual Studio, Set.a.light 3D, Online Education

GİRİŞ

Fransız mucit Joseph Nicéphore Niepce ve kimyager Louis Daguerre'in ortak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar ve girişimler sonucunda; 1826 yılında bir görüntü, bir yüzeye aktarılarak *fotoğraf* bulunmuş ve tarih sayfasında yer almaya başlamıştır (Clarke, 2017: 13-16; Akbaş ve Korkmazgil, 2010: 15-16; Kanburoğlu, 2004: 25-28). Fotoğrafın icadıyla paralel gelişim gösteren fotoğraf teknolojisi, içinde yaşadığımız görsel dünyayı şekillendiren en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir (Langford, 1998: 6). Faruk Akbaş ve Gökhan Korkmazgil'in kaleme almış olduğu *Dijital Dünyada Fotoğraf* adlı eserinde bu konuya ilişkin şu tespitlere yer verilmiştir. İçinde yaşadığımız dünyada eğitim, kültür-sanat, eğlence, iletişim, bilim gibi yaşama dair tüm alanlarda fotoğraf teknolojisinin sağlamış olduğu görsellik yoğun biçimde yer almaktadır (2010: 18). Fotoğraf sanatçısı David Bate'de, Akbaş ve Korkmazgil'in anlatımına benzer bir açıklama yapmaktadır. Bate'ye göre, moda katalogları, seyahat rehberleri, kozmetik ürünler, müzikal ürünler, teknolojik ürünler ve hatta insanlar fotoğraflar aracılığıyla çekici kılınabilirken bellekte yer alabileceğini savunmaktadır (2011: 50). Bu bağlamda Amerikalı sanat eleştirmeni Susan Sontag'ın yapmış olduğu tespit öne çıkmaktadır. Bu tespite göre gündelik yaşamın içinde yer alan insanlar, fotoğraf aracılığıyla tüm dünyayı bir görüntü seçkisi olarak hafızalarında tutabilmektedir (2005: 2). Sontag'ın yapmış olduğu bu çıkarım ile fotoğraf, gündelik yaşamın her aşamasında yer alan ve toplumu yeniden inşa eden insanın belleğini şekillendiren, hafızasına kazınan görsel bir imge olduğu sonucuna varılabilir.

Fotoğrafın gündelik yaşam içinde bu denli yer alması, insanın görsel algısına hizmet eden bir metanın oluşması ve yaşama dair birçok yeni yaklaşım biçimi inşa etmesiyle, dijital dünyada kendisini iyiden iyiye ön plana çıkarmaya başlamıştır. Özellikle dijital sanatın 1970'li yıllardaki gelişiminin en ayırt edici özelliği, sanatçıların sürekli olarak teknolojiyi keşfetme arzusu olduğu söylenebilir (Wands, 2006: 25). 1990'lı yıllardan günümüze kadar geçen

Basri Gençcelep ¹ 
Kürşat Kaan Özkemahlı ² 

How to Cite This Article

Gençcelep, B. & Özkemahlı, K. K. (2023). “Gerçek Olandan Simülasyona: Fotoğraf Stüdyosu Eğitiminde “Set.A.Light 3D” Örneği”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3062-3071. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70969>

Arrival: 08 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Erzurum, Türkiye

² Arş. Gör. Dr, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Hatay, Türkiye

dönemde bilgisayar teknolojileri, gündelik yaşamın hemen hemen her alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda dijital teknolojinin sunmuş olduğu imkânlar ve yeniliklerden en çok etkilenen alanlardan birinin fotoğraf olduğu söylenilebilir (Ürper, 2012: 19; Ritchin, 2012: 15-23). Diğer yandan, Güzel Sanatların bir dalı olarak kabul edilen fotoğraf (Grzymkowski, 2017: 218) ve sanat akademilerinde verilen fotoğraf eğitimleri, bu hızlı değişim dönüşümün bir parçası olarak sürece uyum sağlamıştır. Gelişen teknolojinin sunduğu imkânlardan biri olarak karşımıza çıkan *Set.a.light 3D* simülasyon yazılımı, bu duruma verilecek etkili bir örnek olarak karşımıza çıkarken, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Simüle edilmiş bu fotoğraf stüdyosu aracılığıyla, fotoğraf üretimi sanal ortamda sağlanabilmektedir. Bu uygulama biçimi ile özellikle son yıllarda dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan doğal afetlerin yarattığı olumsuzluklar sebebiyle, yükseköğrenim düzeyinde verilen çevrimiçi/online fotoğraf eğitimlerine, önemli katkılar sağladığı bilimsel metotlar ile tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuş olup konuya ilişkin literatür araştırılması yapılmıştır. Çalışmanın odak noktasını oluşturan “*Set.a.light 3D*” simülasyon yazılımını kullanan katılımcılarla, yarı yapılandırılmış görüşme metodu uygulanmıştır. Bu metotların etnografik ortama duyarlı olması, araştırma deseninde esneklik sağlamaktadır. Aynı zamanda bu araştırma yöntemlerinin araştırmacı ve katılımcıların bütüncül bir yaklaşım içinde etkin rollere sahip olmalarına olanak yaratırken algılarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum neticesinde derinlemesine veri toplama olanağı sağlanmaktadır (Kümbetoğlu, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu özelliğinden dolayı gerçekleştirilen bu bilimsel çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme metodu tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Örnekleme ilişkin görüşme yapılan katılımcılar; Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Fotoğraf Bölümü öğrencileri ve fotoğraf dersini alan Grafik Bölümü öğrencileri arasından, simülasyon yazılımını deneyimleyen gönüllülerle yapılmıştır. Bu bağlamda yazılımı kullanan katılımcıların kişisel bilgilerinin korunması amacıyla, çalışmada isim ve soy isimlerinin baş harflerine yer verilmiştir. Diğer yandan saha görüşmelerini gerçekleştirebilmek adına, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Güzel Sanatlar Birim Etik Kurulundan 17.04.2023 tarihinde alınan karar ile 79332546-000.E.2000167692 sayılı etik kurul onay belgesi alınmıştır.

Katılımcıların dijital dünyanın sağlamış olduğu imkânlar doğrultusunda deneyimledikleri, simüle edilmiş fotoğraf stüdyosu *Set.a.light 3D* simülasyon yazılımını ve bu deneyimin sonucunda elde ettikleri tecrübenin pratiğe yansımaları olarak söyleyebileceğimiz, fiziki ortamda bulunan fotoğraf stüdyosuna ilişkin tecrübeleri irdelenmiştir. Çalışmanın amacına uygun sorular önceden hazırlanmış, katılımcılara yöneltilmiş ve görüşmenin seyrine göre gelişen sonda sorular sorulmuştur. Katılımcılara sorulan açık uçlu sorular ışığında elde edilen bulgular, simüle edilmiş fotoğraf stüdyosunda yer alan; temel fotoğraf uygulamaları, farklı sensör yapılarına sahip fotoğraf makineleri, farklı odak uzaklığına sahip lensler, farklı güç ve ebatlardaki ışık şekillendirici aksesuarlar ve bunların yaratmış olduğu etkiler, farklı özelliklere sahip modeller ve çeşitli model duruşları incelenmiştir. Bu doğrultuda, moda ve konsept gibi çekimlere uygun dijital pratiklerin yaratıcı bir seviyeye çıkarılması konusundaki deneyimler irdelenerek, çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Gerçek Olandan Simülasyona: Set.A.Light 3D

Teknoloji, hız ve bilgi çağı olarak tanımlanan 20.yüzyılın başlangıcından, içinde yaşadığımız döneme kadar evirilerek devam etmektedir (Ertan ve Sansarcı, 2016: 82). Bu durumun yarattığı sonuçlardan biri olarak karşımıza çıkan *simülasyon kavramı*, içinde yaşadığımız dijital çağın en popüler kavramlarından biri olarak söylenebilir. Postyapısalcı felsefe ve postmodernizm üzerine çalışmalar gerçekleştiren Fransız sosyolog Jean Baudrillard’ın, *Simülakrlar ve Simülasyon* adlı eserinde, simülasyon kavramına ilişkin önemli tespitleri bulunmaktadır. Baudrillard’a ün kazandırıp, tanınmasını sağlayan bu eseri özetle; postmodern dönemde, yaşama dair gerçek olanın yapay olarak yeniden üretilmiş versiyonu olduğunu ve birbirinden ayırt edilemeyeceğinin zorluğundan bahsetmektedir. Diğer yandan simülasyonu gerçekliğin tüm verilerine sahip olan ama gerçek olmayan şey olarak tanımlamaktadır (Baudrillard, 2014). Baudrillard’ın temellendirdiği bu kavram doğrultusunda ele alabileceğimiz; günümüz dijital dünyasının yaratmış olduğu imkanlardan biri olarak karşımıza çıkan *Set.a.light 3D* simülasyon yazılımı, gerçek hayatta var olan fotoğraf stüdyosunun simüle edilmiş hali olarak, fotoğraf sanatına ilgi duyanların dikkatini çekmiştir.

Almanya’nın Stuttgart kentinde bulunan *Elixier Software* şirketi tarafından geliştirilen yazılım, fotoğraf stüdyosunu taklit eden dijital bir ortamdır. Bu tür yazılımlar, amatör ya da profesyonel fotoğrafçılara herhangi bir maliyet olmaksızın gerçek dünyadaki ekipman, mekân, model simülasyonları kullanarak yaratıcı projeler gerçekleştirme olanağı tanır. Özellikle sağlamış olduğu, sanal arka plan ve sahneler, 3 boyutlu (3D) modeller ve nesnelere, dijital aydınlatma ve gölgeleme, gerçek zamanlı ön izleme ve düzenleme gibi imkanlar sunmaktadır. Tüm bunların yanı sıra, yazılımın sahip olduğu görsel donanım ve kolaylıklar sayesinde, fotoğraf eğitimi verilen yükseköğrenim kurumlarına ait sanat akademileri tarafından, önemli bir materyal olarak kullanılabilir. *Set.a.light 3D*’ye ait kurumsal internet sitesinde verilen bilgiler incelendiğinde, şu başlıklar öne çıkmaktadır. *Set.a.light 3D*; gerçekçi bir

stüdyo yazılımı olduğunu ileri sürerken, daha iyi bir ışık hesaplamasına olanak sağlayan, yenilikçi özellikler ve çözümler sunan, sahip olduğu arayüz (Fotoğraf 1) ile kullanıcı dostu bir yaklaşım sergilediklerini ifade eden verilere rastlanmıştır.³



Fotoğraf 1: Set.A.Light 3D Kullanıcı Arayüzü

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Simülasyon yazılımının sunmuş olduğu yaratıcı çözümlerle stüdyo fotoğrafı, reklam fotoğrafı, moda fotoğrafı gibi derslerin simülasyon ortamında profesyonelce incelenebileceği görülmektedir. Set.a.light 3D simülasyon yazılımının sunmuş olduğu diğer bir özellik ise, gerçek hayatta var olan fotoğraf stüdyosu ve stüdyoya dair yardımcı araç, gereçlerin birebir aynı ortam içinde yazılım aracılığıyla simüle edilerek yaratılabilmesidir. Bu duruma örnek olarak verebileceğimiz çalışma ortamı ise (Fotoğraf 2), Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Fotoğraf Bölümü fotoğraf stüdyosudur. Stüdyonun sahip olduğu fiziki yapı, arka plan fonu, ışık şekillendiricileri birebir Set.a.light 3D'de simüle edilerek (Fotoğraf 3) örnekleme oluşturan gönüllü katılımcılara sunulurken, fikir sahibi olmaları sağlanabilmektedir. Böylelikle yazılıma dair çevrimiçi sanatsal fotoğraf üretimine ilişkin tartışmaların önü açılmaktadır. İngiliz sanat eleştirmeni John Berger, *Bir Fotoğrafı Anlamak* adlı eserinde fotoğrafçılığın başlıca ilkesinin, ortaya çıkan imgenin eşsiz olmayıp, tam aksine sınırsızca çoğaltılabilmesine dikkat çekmektedir (2017: 36). Bu bağlamda günümüz koşullarını ve simülasyon yazılımını değerlendirdiğimizde ise, artık sadece gerçek yaşamda çekilen fotoğraflar sınırsızca çoğaltılmamaktadır. Aynı zamanda dijital dünyanın sağlamış olduğu simülasyon yazılımları ile de sınırsız fotoğraf görüntüsü oluşturulabilmektedir.



Fotoğraf 2: Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Fotoğraf Stüdyosu

Kaynak: Yazar tarafından çekilmiştir.

³ Elixier Software şirketine ait Set.a.light 3D yazılımının kurumsal internet sitesi, Erişim: URL-1.



Fotoğraf 3: Set.A.Light 3D'de Oluşturulan Fotoğraf Stüdyosu Simülasyon Görüntüsü
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, daha önce simülasyon ile desteklenmiş herhangi bir ders alıp almadıkları sorulurken, simülasyonun bir metot olarak kullanılmasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu konuya ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir:

V.A.: Daha önce simülasyon destekli bir ders almadım. Fiziki stüdyo derslerinde ışığın kullanımı, ışık türleri gibi deneyimlerin, sayısal ortamda bu yazılım aracılığıyla uygulanması çok daha pratik.

M.H.D.: Bu program çevrimiçi dersimize çok yardımcı oluyor. Ulaşamadığımız çoğu ekipmana buradan ulaşabiliyoruz.

S.A.: Uzaktan eğitim ders esnasında olması gereken stüdyo ortamına, bu simülasyon yazılımı sayesinde erişebiliyor ve deneyimleyebiliyoruz.

F.E.: Simülasyon destekli bir dersi daha önce almadım. Aynı zamanda bu tür yenilikçi uygulamalar bizlere stüdyoya girmeden stüdyoda ışığı ve ekipmanları, model hareketlerinin nasıl olması ve kullanılmasına ilişkin ipuçları veriyor.

İ.T.: İlk defa böyle yenilikçi işlenen bir ders alıyorum. Uzaktan eğitim için çok faydalı oluyor. Gerçeğe çok yakın sonuçlar elde edebiliyoruz.

R.U.: Bu tarz yaklaşımların yararlı olduğunu düşünüyorum. Bulunamayacağımız ortamlara simülasyon yöntemiyle erişebiliyoruz.

A.M.B.: İlk defa bu tarz içeriği olan bir ders alıyorum. Devamlılık sağlamasını da isterim. Çünkü birçok ışık türünü ve kullanımını daha pratik şekilde öğrenmemize katkı sağlamakta...

E.Ö.: Daha önce bu tarz uygulanan bir ders almadım. Uzaktan eğitim sürecinde yararlı olduğunu düşünüyorum. En azından bu simülasyon aracılığıyla stüdyodan tamamen uzak kalmış olmuyoruz.

C.L.: Hayır, ilk defa alıyorum. Simülasyon destekli bu stüdyo yazılımının, gerçek stüdyo ortamına girmeden bize oldukça yararlı ve pratik imkanlar sunması, mükemmel bir şey...

F.R.S.: Simülasyon içerikli bir ders ilk defa alıyorum. Stüdyoya ilişkin pratiklerin algılanmasına kolaylık sağladığı bir gerçek...

E.K.: Çok yaratıcı bir ders işleme şekli. Derslere bire bir fiziki stüdyo ortamın da giremesek de aynı etkiyi yarattığını düşünen ve savunan biriyim.

E.Y.: İlk defa böyle bir tecrübe ediniyorum. Günümüz teknoloji çağı için oldukça kullanışlı olduğunu düşünüyorum. Biz öğrencilerin deneyim kazanmasına fayda sağlıyor.

B.Ç.: Daha önce böyle bir ders almadım. Bu program oldukça pratik ve öğrenmeye kolaylık sağlıyor.

B.Ö.: Simülasyon destekli stüdyo dersleri bizim bilgilerimizi pratiğe dönüştürmemize yardımcı olan bir öğretim yöntemidir. Olumsuz yönünü henüz görmedim, fakat olumlu yönleri arasında şunları söyleyebilirim. Gerçekçi bir deneyim sunuyor, böylece biz öğrenciler fiziki stüdyoda ne ile karşılaşacağımızı öngörebiliyoruz.

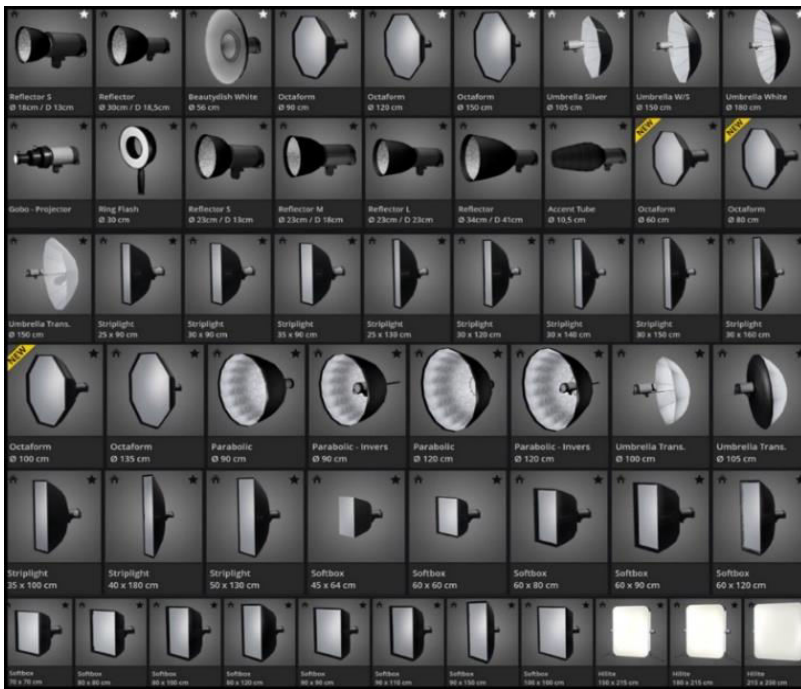
E.K.: Hayır daha önce simülasyon destekli bir ders almadım, Stüdyo derslerimiz için bu simülasyon uygulaması, stüdyo ortamında yapacağımız çalışmalar için ön hazırlık olarak değerlendirilebilir. Pratik ve stüdyoya daha hâkim olabilmemizi sağladığı düşüncesindeyim.

R.K.: Simülasyon destekli bu dersin birkaç olumlu yönü var. Öncelikle, bu ders öğrencilere pratik deneyim sağlıyor ve öğrencilerin öğrenmelerini daha somut hale getiriyor. Bu sayede, öğrenciler teorik bilgileri daha iyi anlayabilir ve uygulama becerilerini geliştirebilir. Ayrıca, bu tarz yazılımların gerçek hayatta deneyimleyemeyecekleri tecrübeleri yaşayarak bizlerin hata yapmasını engeller.

Y.D.: Hayır, daha önce böyle bir ders almadım. Bu gibi dijital çözümlerle stüdyo derslerinde, çeşitli renk, ışık denemelerinden, modelin poz vermesine kadar farklı uygulamalar yapmamıza olanak sağlıyor. Bu durumun, gerçek hayattaki stüdyo kullanımına yönelik pratik ve deneyim kazandırdığını düşünüyorum.

Görüşme gerçekleştirilen katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda, tüm katılımcıların eğitim hayatları boyunca ilk defa simülasyon ile desteklenen bir ders aldıkları tespit edilmiştir. Görüşmelerde katılımcılar; bu eğitim metodunun dijital dünyanın sunmuş olduğu imkânlar çerçevesinde öğrenme pratiğine önemli katkılar sağladığını vurgulamışlardır. Üniversitelerin fiziki fotoğraf stüdyolarında, fotoğraf eğitimi alan sanat fakültesi öğrencilerine sundukları ekipman ve teçhizatlar maddi olanaklardan dolayı sınırlı olabilmektedir. Eğitim amaçlı kullanılan bu fotoğraf stüdyolarında çoğunlukla, temel stüdyo eğitimine ve temel stüdyo kullanımına olanak sağlayan sınırlı sayıda ekipman ve teçhizat bulunmaktadır. Set.a.light 3D simülasyon yazılımı ise stüdyo eğitimi alan öğrencileri desteklemek, fiziki stüdyo ortamında deneyimleme imkanı bulamadıkları ekipmanlar, teçhizatlar ile ilgili kullanım pratiği ve tecrübesi kazanımı sağlamaktadır. Bu durumun sonucunda simülasyon ile desteklenen katılımcıların, fotoğraf stüdyosu eğitimlerinde farklı ekipmanları, teçhizatları ve farklı stüdyo ortamlarını deneyimledikleri, birçok kullanım pratiği kazandıkları görülmektedir.

Stüdyo ortamında fotoğraf çekmenin en önemli unsuru olan ışığı kullanmak, çoğu zaman büyük tecrübe gerektirmektedir. Set.a.light 3D'nin avantajlarından biri olarak kullanıcılarına sunduğu en önemli özelliği de ışık sistemidir. Gerçek yaşamda da fotoğraf, ancak ışık ve ışığı yansıtan içeriklerin olduğu bir ortamda meydana gelmektedir (Burgin, 2013: 54). Işık sayesinde fotoğraflanmak istenen konu aydınlanır ve görüntünün oluşması sağlanır (Sütlüoğlu, 2013: 165). Gün ışığının haricinde yapay ışıklardan oluşan stüdyo ortamında ise, ışıkla aydınlatmanın tüm unsurları fotoğrafçının kontrolü altındadır (Prakel, 2011: 8). Çünkü fotoğraf stüdyosunda yer alan ışık sistemleri, her biçim ve boyutta olabildiği gibi, gerçekleştirilen çekime uygun ve en doğru ışığın ayarlanmasına olanak sağlamaktadır (Freeman, 2012: 100). Set.a.light 3D yazılımı ise sahip olduğu, piyasada yaygın olarak kullanılan ışık çeşitliliği ile birlikte birbirinden farklı boyutlardaki elliden fazla ışık şekillendiriciler (softboxlar, petekler, şemsiyeler, reflektörler vs.) ile kullanıcılara gerçek zamanlı ışık simülasyon deneyimi sunmaktadır (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4: Set.A.Light 3D'de Yer Alan Işık Şekillendiriciler

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Diğer yandan, gerçek zamanlı ışık simülasyon yazılımı ile üretilen bir fotoğraf (Fotoğraf-5), fiziki stüdyo ortamında elde edilen bir fotoğraf ile karşılaştırıldığında (Fotoğraf 6) sonuçların hemen hemen aynı olduğu deneyimlenerek gözlemlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak, gerçek hayatta fiziki stüdyo ortamlarında yapılması planlanan -moda, konsept gibi- çekimlerin ön test provaları bu simülasyon yazılım aracılığıyla tecrübe edilebilir. Bunun sonucunda ise, fiziki stüdyo ortamlarında yapılması planlanan çekimlerde karşılaşılabilecek muhtemel ışık sorunları önceden giderilebilir.



Fotoğraf 5: Set.A.Light 3D'de Oluşturulan Fotoğraf
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.



Fotoğraf 6: Stüdyo Ortamında Çekilmiş Fotoğraf
Kaynak: Yazar tarafından çekilmiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, yazılım aracılığı ile gerçek zamanlı ışık simülasyonları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Buna bağlı olarak katılımcılar şu tespitlerde bulunmuşlardır:

V.A.: Işık ve ışık şekillendirici aparatların konu üzerindeki etkisi gerek difüzörün yaydığı yumuşak ışık gerekse çanakların verdiği yüksek kontrastlı ışık, neredeyse fiziki stüdyoda aldığımız sonuçlar ile aynı etkiyi vermektedir.

M.H.D.: Ne kadar çok sayıda ve farklı ışık ekipmanına ulaşırsam, tecrübe edebileceğim etkide o kadar farklı oluyor. Yazılım öğrenmeye büyük bir katkı sağlıyor.

A.K.: Bu yazılımın sunduğu ışık çeşitliliği ile yaratıcı projeler üretebilmekteyiz.

F.E.: Bu simülasyonu kullanan kişi, fiziki stüdyo çekimi öncesinde, çalışmasına yönelik ön ışık hazırlıklarını deneyebilir.

R.U.: Simülasyon yazılımı kullanımı, stüdyoyu hazırlamadan önce hangi ışık ekipmanlarının kullanılacağı, bu ekipmanların nerede ve nasıl kullanılması gerektiği hakkında bilgiler veriyor. Fotoğrafçının bu durumu önceden tecrübe edebilmesi, kolaylık sağlayan bir özellik olarak karşımıza çıkıyor.

A.M.B.: Fiziki stüdyo ortamındaki ışıklar ve ışık şekillendirici aparatların verdiği sonuçlar, simülasyon yazılımı sonuçları ile birebir aynı olup, hızlıca istediğimiz sonucu elde etmemizi sağlıyor. Yumuşak ya da sert ışık gibi farklı ışık kullanımlarında ise fiziki stüdyoda aldığımız sonuçlar ile aynı etkiyi veriyor.

C.L.: Simülasyon yazılımının sunduğu ışık şekillendirici aparatların, fiziki stüdyo ortamındaki ışıklar ile uygulanabilirlik açısından aynı etkiyi veriyor olması oldukça başarılı...

B.L.: Simülasyonda yer alan ışık şekillendiricilerin etkisi, fiziki stüdyoda kullanılan ışık şekillendiricilerin etkisi ile çok yakın sonuçlar veriyor...

Z.K.: Bu program, fakültemiz stüdyosunda olmayan ışık çeşitliliğini bize sunarak deneyimlememize olanak sağlamaktadır.

H.Ş.A.: Fiziki stüdyo ortamında, ihtiyaç duyduğumuz her türlü ışık ve ışık şekillendiricisini kullanma imkânı maalesef bulamıyoruz. Bu yüzden simülasyonda bulunan çeşitli ışıklar ve ışık şekillendiriciler sayesinde, farklı ışık denemeleri yaparak farklı ışık ekipmanlarından nasıl sonuçlar alacağımızı görebilmekteyiz. Bunun biz fotoğrafçılar için faydalı ve öğretici olduğunu düşünüyorum.

E.K.: Fakültemiz fotoğraf stüdyosunda bulunan tüm ışık ekipmanları ile hemen hemen aynı etkileri verdiğini düşünüyorum. Çeşitlilik konusunda da çok iyi olduğunu söyleyebilirim.

M.G.: Işık ve ışık şekillendirici aparatların sonuçları, stüdyoda aldığımız sonuçlar ile aynı etkiyi veriyor. Bu durum çalışma şeklini oldukça zevkli hale getiriyor...

E.Y.: Öğrencilerin, fiziki stüdyoda tüm ışık ve ışık şekillendirici aparatları deneyimleme imkânı olduğunu düşünmüyorum. Simülasyon yazılımında ise birçok ekipmanı deneyimleme imkânı buluyoruz. Pratik yoldan öğrenme, istediğimiz ışığı istediğimiz şekilde deneyimleme ve kullanma şansına sahip oluyoruz.

B.G.: İhtiyacım olan her türlü ışık aparatını bu programda kullanabiliyorum.

B.Ö.: Stüdyoda kullandığımız -sabit ışıklar, softbox, reflektörler gibi- birçok ışık şekillendiriciyi bünyesinde barındıran, uygulaması basit ve aynı zamanda kullanımı keyifli bir yazılım. Fakültemiz stüdyosunda elde ettiğimiz sonuçlara çok yakın sonuçlar veriyor.

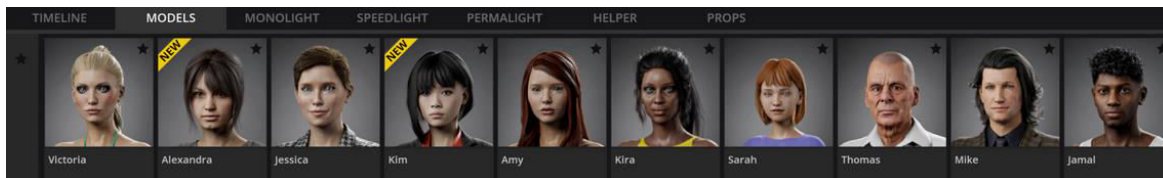
İ.S.: Yazılımın, sunduğu ışık ve aparat çeşitliliği oldukça fazla. Bu durum, gerçek çekimde kullanılacak ekipmanlara karar vermede çok yardımcı oluyor.

R.K.: Set.a.Light 3D kullanarak oluşturulan ışık, gerçek hayatta kullanılan ışık ile benzer ve uygulanabilir sonuçlar veriyor.

Katılımcıların gerçekleştirmiş oldukları tespitler doğrultusunda, yazılımın sunmuş olduğu ışık sistemlerinin gerçeğe yakın etkiler yarattığı ve bu etkilerin fotoğraf projelerine olumlu yansıdığı öne çıkan önemli sonuçlar arasındadır. Diğer bir husus ise, katılımcıların fiziki stüdyo ortamlarında deneyimleme olanağı bulamadıkları birçok ışık ve ışık şekillendirici ekipmanları, Set.a.Light 3D simülasyon yazılımı aracılığı ile deneyimleme fırsatı elde etmeleridir. Ayrıca bu durum fotoğrafçılar tarafından, fiziki stüdyo ortamında bulunabilecek birçok ekipmanı tecrübe etme, fiziki stüdyo ortamında yapılması planlanan çekimler öncesinde ön hazırlık yapabilmeye imkânı sağlamaktadır. Fiziki çekim öncesinde yazılım kullanarak oluşturulan görseller, çekim sırasında karşılaşılabilecek ışık sorunlarına önceden müdahale imkânı sunmaktadır.

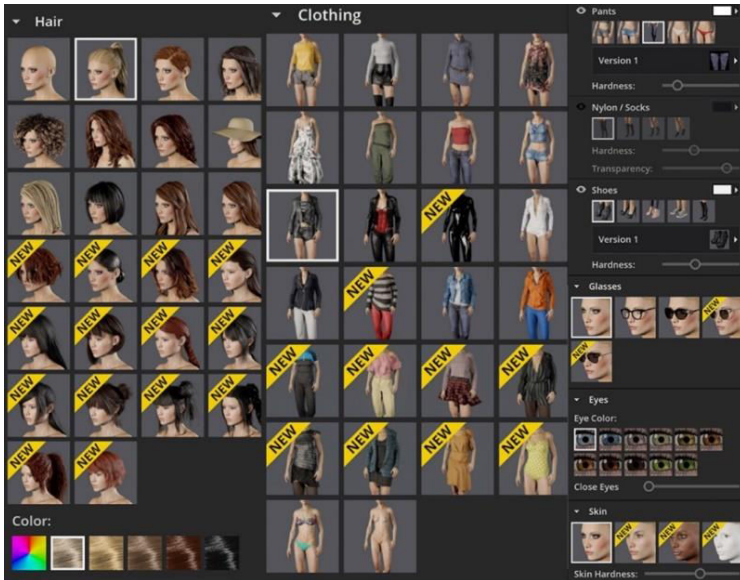
Gündelik sosyal ve kültürel yaşam içinde yer alan tüketim kültürü ile birlikte popüler trendlerden biri haline gelen moda ve moda fotoğrafçılığının, toplumu inşa eden önemli görsel sanatlardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Moda, kelime anlamı bakımından içinde yaşanan toplumun tüketim trendlerini belirleyen ve şekillendiren tüketim anlayışı olarak tanımlanmaktadır. (Ürper, 2012: 96). Moda fotoğrafçılığı temelinde hem ticari, hem de editoryal fotoğrafçılığın alt dallarından biri olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü hem moda dergileri tarafından, hem de reklam amacıyla moda sektörüne ait markalar tarafından sipariş edilebilmektedir (Prakel, 2011: 101). Moda fotoğrafçılığında, fotoğrafçılığın diğer alanlarına göre daha fazla model ile çalışıldığı bir gerçektir. Tanıtımı yapılmak istenen ürünler, kıyafetler kadar onları taşıyan modellerde moda fotoğraflarının en önemli görsel bileşeni olarak görülebilir (Ürper, 2012: 97).

Diğer yandan, gün ışığı altında moda fotoğrafı çekmek fotoğrafçı açısından heyecan verici olarak görülse de teknik açıdan birçok zorluğu barındırmaktadır. Stüdyo ortamında gerçekleştirilen moda çekimleri ise gün ışığının aksine daha kontrollüdür (Prakel, 2011: 102). Tüm bu kavramsal ve teknik bilgilerin şekillendirdiği Set.a.light 3D, model ve moda fotoğrafçılığı konusunda sunmuş olduğu görsel çözümler ile gerçek zamanlı simülasyon deneyimi sunmaktadır. Yazılım üç boyutlu, yüksek çözünürlüklü ve farklı yaş aralıklarındaki kadın-erkek (Fotoğraf-7) model çeşitliliğine sahiptir. Ayrıca yazılım bu modelleri birlikte kullanma imkânı sunarken, model konumlarını ve duruşlarını değiştirebilme, modellerin fiziki özelliklerine (vücut ölçüleri, ten rengi, bakış ve yüz ifadeleri, saç şekilleri ve saç rengi, göz şekilleri ve göz rengi vb.) müdahale edebilme, değiştirilebilir kıyafet ve takı gibi çok çeşitli aksesuar (Fotoğraf-8) modülüne sahiptir. Modellerin eklem bölgelerinden hareket ettirilebiliyor oluşu (Fotoğraf-9), tıpkı fiziki stüdyo çekimlerindeki gibi, gerçek model hareketlerine çok yakın hareketler yaptırabilme, istenilen duruş pozisyonlarını gerçekte olduğu gibi oluşturabilme imkânı sağlamaktadır. Bu modüller fotoğrafçıyı model oluşturmada ayrıntılı bir yaratım sürecine sokmaktadır.

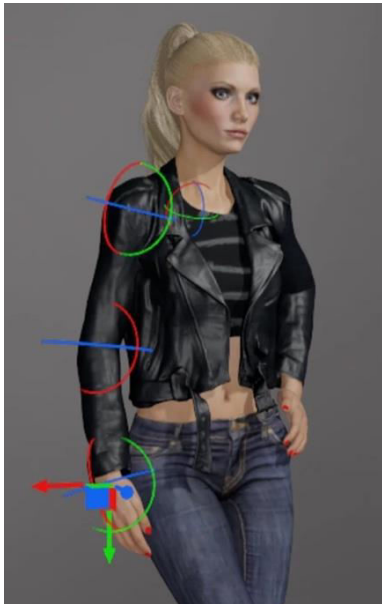


Fotoğraf 7: Set.A.Light 3D'de Üç Boyutlu Kadın ve Erkek Modeller

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.



Fotoğraf 8: Set.A.Light 3D, Modellerin Fiziki ve Kıyafet Özelleştirme Ekranı
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.



Fotoğraf 9: Set.A.Light 3D'de Modellerin Hareket Ettirilmesi
Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, yazılımın sunmuş olduğu görsel çözümlerden olan üç boyutlu model ve moda fotoğrafçılığına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

V.A.: Fiziki stüdyo ortamındaki model çekimlerinde sıklıkla karşılaşılan problemlerden birisi, modelin nasıl poz vereceğidir. Modelin fotoğrafçı kontrolünde olması gerekir. Fotoğrafçının simülasyon ile modelin duruşu için ön hazırlık yapması, fotoğrafçı açısından kolaylık sağlayacağı gibi, modeli yormadan kısa sürede istenilen sonuçlar elde edilecektir.

M.H.D.: Yazılım ile modeli istediğimiz şekilde hareket ettirebilir, bu hareketlerin stabil kalmasından dolayı çekimlerimizi daha kolay yapabiliriz. Yazılımın sunmuş olduğu farklı kıyafetler ise işi oldukça eğlenceli hale getirmektedir.

A.K.: Modeli gerçek stüdyo ortamında olduğu gibi yönlendirip, modelin duruşuna göre ışık ayarlayabilmekte ve deneyim kazanmaktayız. Kıyafet ve saç şekillerini istediğimiz gibi değiştirip moda çekimlerimizi geliştirmekteyiz.

F.E.: Stüdyoda en çok zorlandığımız, modelin poz vermesi konusudur. Bu simülasyon ile modeli istediğimiz şekilde yönlendirebilmek, gerçek hayattaki çekimlerimizde bizlere referans olacaktır.

İ.T.: Hayalimizdeki modeli yaratıp, onunla ilgili istediğimiz pozları ayarlayabiliyoruz. Aynı zaman da moda fotoğrafçılığına ilişkin farklı kıyafet ve aksesuarları da etkin biçimde kullanabiliyoruz. Bu açıdan çok yaratıcı ve keyifli bir yazılım olduğunu söyleyebilirim.

A.M.B.: Fakülte stüdyosunda çekim yaparken, karşılaştığım sorunlardan biri modelin çekim sırasında yorulması, dinlenmeye ihtiyaç duymasıdır. Yazılım sayesinde hem fotoğrafçı modele ilişkin farklı poz duruşlarını öğreniyor

hem de modelin sanal ortamda olmasından kaynaklı olarak fotoğrafçının istediği çekimleri yapabilmesine kolaylık sağlıyor.

E.Ö.: Farklı özelliklere sahip model çeşitliliği, farklı aksesuarlar ve çeşitli model duruşları ile moda fotoğrafçılığının uygulama açısından temellerini bu yazılım sayesinde atabiliyoruz.

C.L.: Simülasyon ortamındaki model çeşitliliğinin, fiziki stüdyo ortamında erişebileceğimiz modellere nazaran çok daha fazla olduğu söylenebilir. Aynı zamanda simülasyondaki modellerin duruş ve hareketleri, fiziki stüdyo ortamındaki modellere uygulanabilir.

B.L.: Modellerin fotoğrafçının kontrolü altında olması gerekir. Simülasyonda modelin duruşuna çalışıp, fiziki stüdyo çekiminde modeli yormadan, bu duruşlar modele uygulanabilir.

H.Ş.A.: Simülasyonda seçtiğimiz modeli istediğimiz şekilde giydirerek, modelin fiziksel özelliklerini istediğimiz şekilde ayarlama imkanına sahibiz. Bu durum, fiziki stüdyo ortamında yapacağımız çekimlerde kullanacağımız modele benzer avatarlar oluşturma imkânı sunuyor. Bu sayede çekim yapmadan önce, modelimizi nasıl yönlendireceğimize veya nasıl bir ışık kullanacağımıza dair denemeler yapabiliyoruz.

E.K.: Simülasyon yazılımında yaptığımız çekimler daha az yorucu oluyor. Çünkü fiziki çekimlerde arka plan, ışık ayarları ve modelin kıyafetleri ile uğraşmak oldukça yorucu. Aynı zamanda modeller sürekli kıyafeti değiştirdiğinden dolayı yorulabiliyor. Ancak, simülasyon da daha basit bir ayarlama yapabiliyoruz.

E.Y.: Yazılımda modeller çeşitlilik üzerine tasarlanmış. Modelin tüm fiziki özelliklerini, sanal ortamda konseptimize göre ayarlayabiliyoruz. Öğrenmeye ve deneyimlemeye katkısı çok büyük ...

B.Ö.: Bu program, pratik becerilerimizin gelişiminde etkili rol oynuyor ve öğrenmeyi eğlenceli bir hale getiriyor. Aynı zamanda fiziki stüdyoda çekemediğimiz modelleri, simülasyonda çekerek deneyim kazanmamızı sağlıyor...

B.G.: Simülasyon da modelin duruşu, fiziği, ten rengi gibi birçok değişkene müdahale edebiliyorum. Bunun biz fotoğrafçılar için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. En çok problem yaşadığım konu model nasıl olmalı, ne giymeli, nasıl poz vermeli, aksesuar olarak ne takmalı sorularının cevabı... Simülasyonla işimizi kolaylaştırırken tüm bunları deneyimleyebiliyorum...

E.K.: Modelin duruş ve pozunu eklem yerlerinden kendimiz ayarlayabildiğimiz gibi, modelin fiziki özelliklerini de (saç, kaş, burun, cinsiyet vb.) ayarlayabiliyoruz. Fotoğrafçının, modeli kendi ihtiyacına göre ayarlayabilmesi çok büyük bir kolaylık. Gerçek modellerin yorgunluk, gerginlik gibi durumlarının fotoğrafa yansması ve çalışmayı etkilemesi bu yazılım sayesinde kontrol edilebilir hale geliyor.

R.K.: Simülasyon yazılımlarının sağladığı model çeşitliliği, modellerin hareket ve aksesuar özgürlüğü, kullanıcılar için önemli bir avantaj sağlıyor. Bu özellikler sayesinde, stüdyo çekimlerinde farklı model seçenekleri kullanarak çeşitli pozlar ve hareketler oluşturabilmek mümkün... Bu durum, fotoğrafçıların yaratıcı bir şekilde çalışmasına olanak tanıyor. Ayrıca, simülasyon yazılımlarında modellerin, gerçek hayattaki modellere göre hareket ve aksesuar seçeneğinin olması, kullanıcıların daha fazla seçenekle çalışmasını sağlıyor.

Y.D.: Simülasyonda ki modellerin poz verme konusunda ki hareket seçenekleri, fiziki stüdyoda çalıştığımız modellere kıyasla daha hızlı ve profesyonel bir çalışma sunmaktadır. Bu da moda fotoğrafçılığında, kendimizi geliştirmek adına önemli bir yol kat etmemizi sağlıyor.

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda, simülasyon yazılımının sunmuş olduğu üç boyutlu modellerin çeşitliliği, fiziki yapılarının değiştirilebilmesi, özellikle eklem yerlerinden istenilen poza göre ayarlanabilmesi, öne çıkan unsurlar arasında dikkat çekmektedir. Stüdyo ve moda fotoğrafçılığı eğitimi alan katılımcıların, simülasyon yazılımı sayesinde çok çeşitli kıyafet ve aksesuar seçeneklerinin olması, dikkat çeken diğer bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, katılımcıların yaşadıkları şehirlerde moda sektörüne hizmet eden profesyonel model bulamamalarından kaynaklı problemler, bu simülasyon yazılımı aracılığı ile ortadan kalkmaktadır. Diğer yandan tüm bu özelliklerin beraberinde farklı ışık seçenekleri, kıyafet ve aksesuar seçenekleri ile çalışma fırsatı sunan simülasyon yazılımı, katılımcıların profesyonel iş hayatına hazırlanmasında çok önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

SONUÇ

Dijital dünyanın sosyal ve kültürel yaşama dair birçok pratik çözümlere sunması, sanat dallarını derinden etkileyerek yeniden inşa etmektedir. Teknoloji ile paralel gelişim gösteren fotoğraf sanatı, bu araştırmada bahsedilen teknolojik imkânların yansımalarından biri olan stüdyo simülasyonu gibi dijital dünyanın imkânlarından yararlanmaktadır. İlk defa simülasyon destekli ders alan katılımcılar; yeni bir öğrenme metodu olarak bu tarz yazılımların sanat fakültelerinde kullanılmasının, özellikle çevrimiçi eğitim döneminde önemli katkılar sağladığını vurgulamışlardır.

Simülasyon yazılımı, stüdyo eğitimi alan öğrencilere sınırlı olanaklara sahip fiziki stüdyo ortamlarında deneyimleme imkânı bulamadıkları ekipmanları, teçhizatları ve farklı ebatlardaki stüdyo ortamlarını kullanım pratiği ve tecrübesi kazandırmaktadır. Kullanıcıların daha önce kullanmadıkları birçok ışık ve ışık şekillendirici ekipmanı, yazılım aracılığı ile deneyimleme fırsatı bulmaları, gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Yazılımın sunduğu ışık sistemlerinin, gerçeğe çok yakın etkiler yarattığı ve bu etkilerin fotoğraf projelerine olumlu olarak yansıdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, yapılması planlanan fiziki stüdyo çekimleri öncesinde, simülasyon yazılımı ile oluşturulan görseller, çekim öncesi test imkânı sunarken, çekim esnasında karşılaşılabilecek muhtemel ışık sorunlarını önceden tespit edebilme imkânı sunmaktadır. Simülasyonun sunmuş olduğu üç boyutlu modellerin, fiziki yapılarının değiştirilebiliyor olması, kıyafet ve aksesuar çeşitliliği, kullanıcılara gerçek modellere ihtiyaç duymadan planlanan proje çekimlerini yapabileceği olanağı vermektedir.

Tüm bu çıkarımlar neticesinde, nitel araştırmalar doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın, dijital dünyanın sunmuş olduğu imkânların, öğrenme pratiğine önemli katkılar sağladığı ve öğrencilerin profesyonel iş hayatına hazırlanmasında önemli bir görev üslendiği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, F. & Korkmazgil, G. (2010). Dijital Dünyada Fotoğraf. Say Yayınları, İstanbul.
- Baudrillard, J. (2014). Simülakrlar ve Simülasyon. (Çev.: O. Adanır). Doğubatı Yayınları, Ankara.
- Berger, J. (2017). Bir Fotoğrafi Anlamak. (Çev.: B. Eyüboğlu, Y. Salman, M. Gürsoy Sökmen ve S. Sökmen). Metis Yayınları, İstanbul.
- Burgin, V. (2013). Fotoğrafi Düşünmek. (Çev.: A. Ünal). Espas Yayınları, İstanbul.
- Clarke, C. (2017). Güzel Sanatların Bir Dalı Olarak Fotoğraf. (Çev.: M. M. Aydemir). Hayalperest Yayınevi, İstanbul.
- David, B. (2011). Fotoğraf, Anahtar Kavramlar. (Çev.: B. Şimşek). De Ki Basım Yayın, Ankara.
- Ertan, G. ve Sansarcı, E. (2016). Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı. Alternatif Yayıncılık, İstanbul.
- Freeman, M. (2012). Fotoğraf Okulu 2 Işık ve Işıklandırma. (Çev.: İ. Erman). İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Grzymkowski, E. (2017). Sanat 101. (Çev.: O. Düz). Say Yayınları, İstanbul.
- Kanburoğlu, Ö. (2004). A'dan Z'ye Fotoğraf. Say Yayınları, İstanbul
- Kümbetoğlu, B. (2019). Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Langford, M. (1998). Yaratıcı Fotoğrafçılık. (Çev.: A. F. Durmuşoğulları). İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Prakel, D. (2011). Yaratıcı Fotoğrafçılığın Temelleri. (Çev.: E. Günay). Literatür Yayınları, İstanbul.
- Prakel, D. (2011). Fotoğrafta Işık. (Çev.: N. Sipahi). Homer Kitabevi, İstanbul.
- Ritchin, F. (2012). Fotoğraftan Sonra. (Çev.: Y. Keser). Espas Yayınları, İstanbul.
- Sontag, S. (2005). Fotoğraf Üzerine. (Çev.: O. Akınhay). Agora Kitapevi, İstanbul.
- Sütlüoğlu, M. (2013). Temel Fotoğraf ve Kompozisyon. Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- Ürper, O. (2012). Dijital Teknoloji Çağında Reklam Fotoğrafçılığı. Say Yayınları, İstanbul.
- Wands, B. (2006), Dijital Çağın Sanatı. (Çev.: O. Akınhay). Akbank Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI

URL-1: *Elixier Software* şirketine ait *Set.a.light 3D* yazılımının kurumsal internet sitesi, <https://www.elixier.com/en/set-a-light-3d/> (E.T.: 25.03.2023).

Siyasal Elitler (Seçkinler) ve Elit Siyasi Kültürü: Kavramsal Bir Analiz

Political Elite and Elite Political Culture: A Conceptual Analysis

ÖZET

Literatürde siyasal elit kavramının anlaşılması ve kullanımında açık bir karışıklık ve bir kısım çelişkiler mevcuttur. Kavram gerçekten de elit siyasi kültürünü incelemede ve buna bağlı olarak siyasal sistemlerin yapısını, siyasal rejimlerin değişimini analiz etmede çok önemli bir yer tutmaktadır. Demokratik, otoriter veya totaliter her türlü siyasal rejimin yapısını ve süreç içerisinde geçirdiği değişimleri anlayabilmek için ilk odaklanması gereken nokta, söz konusu toplumda elitlerin sahip olduğu siyasete yönelik inançlar, değerler ve yönelimler kümesinin ortaya konulmasıdır. Elit siyasi kültürü bileşenlerini mümkün olduğu kadar doğruya yakın ve tutarlı bir şekilde ortaya koyabilmek için de siyasal elit kavramının açıklığa kavuşturulması hayati önemdedir. Bu çalışmada; elit ve siyasal elit kavramları sistematik ve detaylı bir şekilde ele alınarak literatürdeki karışıklık ve çelişkiler giderilmeye çalışılmış; daha sonra elde edilen bilgiler ışığında elit siyasi kültürünün kitle siyasi kültüründen farkları belirlenmiş ve elit siyasi kültürüne ait özelliklere nasıl ulaşılabilirliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elit siyasi kültürü araştırmalarında anket tekniğinin yetersizlikleri ve çözüm yolları önerilmiştir. Sonuçlar; siyasal elit kavramının ağırlıklı profesyonel siyasetçiler olarak kabul edilmesinin elit siyasi kültürü incelemelerinde daha tutarlı sonuçlara ulaşmayı mümkün kıldığını, elit siyasi kültürü araştırmalarında ise yaygın olarak kullanılan anket ve mülakat gibi tekniklerin yetersizliğini göstermekte, söz konusu araştırma metodlarının mutlaka söylem analizi gibi nitel yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini açık bir şekilde göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal Elit, Elit Siyasi Kültürü, Demokratik-Otoriter- Totaliter, Kitle Siyasi Kültürü, Nitel Yöntemler

ABSTRACT

In the literature, there is a clear confusion in understanding and using of the concept of political elite. The concept is really important in explaining very structure of political regimes and dynamics behind the regime changes. In order to understand very nature of political regimes, be it democratic or authoritarian, first of all one should focus on beliefs, values and orientations political elites have. Besides, to set forth elements of elite political culture as consistently and correctly as possible, it is vital to clarify the concept of political elite. In this study, concept of elite and political elite was examined systematically in detail for the purpose of clarifying complexities and contradictions in the field; distinctions between mass and elite political culture were determined in the light of gathered analyses and tried to set forth how one can reach basic characteristics of elite political culture. Shortcomings of survey method in elite political culture researches were underlined and recommended some solutions about the problem. Results clearly showed that the concept of political elite should be taken as professional politicians in order to reach consistent results in elite political culture studies, and qualitative research methods like discourse analysis should be employed in order to strengthen consistency as well as quantitative methods like interviews and surveys.

Keywords: Political Elite, Elite Political Culture, Democratic-Authoritarian- Totalitarian, Mass Political Culture, Qualitative Methods

GİRİŞ

Elit kavramı, dilimize seçkinler olarak çevrilerek de kullanılmaktadır. Kavram; Fransa'da 17. yüzyılda mükemmellik, üstünlük ve saygınlık gibi anlamlarla beraber, soyluluk asalet gibi anlamlarda kullanılmaya başlanmıştı. 19. Yüzyıl başlarında İngiltere'de etkin sosyal gruplar için kullanılmaya başladı (Bottomore, 1993). Bunlar kavramın ilk kullanım şekilleriydi. Elit kavramının Amerika ve Avrupa'da yaygın kullanımı ise özellikle Vilfredo Pareto'nun çalışmaları ile ortaya çıktı (1993). Kavram her ne kadar kullanım olarak antik çağlara, Platon'un çalışmalarına kadar götürülebilirse de 19. Yüzyıl sonlarından itibaren esas olarak elitist teorisyenler tarafından ele alınmıştır. Özellikle 20. Yüzyıl başlarından itibaren elit kavramı genel olarak siyasal elit olarak kabul edilmiş ve araştırmalarda kullanılmıştır. Başına *siyasal* kavramının getirilmesi, onu diğer elit gruplarından ayırmak için gerekiyordu. Bu tamamlayıcı kelime ile siyasal elitler, diğer elit grupları (medya elitleri, iş dünyası elitleri, askeri elitler vs.) ile karıştırılması önlenmiştir. Ancak bu konuda net bir kavramlaştırma olduğunu ileri sürmek de oldukça zordur. Literatürde birçok farklı yaklaşım ve tanımlama çalışmalarına rastlamak mümkündür. Bu çalışmada siyasal elit (political elite) kavramı incelenerek, alandaki çelişkileri giderici, açıklayıcı ve kapsayıcı bir kavramlaştırma ortaya konulmaya çalışılacaktır. Siyasal elit kavramı açıklığa kavuşturulduktan sonra, bu bilgiler ışığında çalışmanın

Gökhan Murat Üstündağ¹ 

How to Cite This Article

Üstündağ, G. M. (2023). "Siyasal Elitler (Seçkinler) ve Elit Siyasi Kültürü: Kavramsal Bir Analiz", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3072-3079. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.70983>

Arrival: 09 May 2023
Published: 31 July 2023

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

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

ikinci bölümünü teşkil eden elit siyasi kültürünün ne olduğu, önemi ve kitle siyasi kültüründen ayrıldığı noktalar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Elit siyasi kültürü; alanda oldukça kısıtlı çalışma bulunmasına rağmen, ele alınan herhangi bir toplumun siyasal hayatını, oluşturdukları siyasal rejimlerin arkasında yatan değerler sistemini, söz konusu siyasal sistemlerin ise asıl aktörleri olan elitlerin siyasal kültürlerini anlayabilmek ve açıklayabilmek açısından hayati önemdedir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de açıklanacağı üzere, demokrasilerde elbette kitleler önemlidir ve siyasal hayatı açıklamada önemlidir, ancak, siyasal elitlerin bu konudaki *baskın* (dominant) konumları da inkâr edilemez. Siyasal elitler elbette kitlelerden, kitlenin siyasi kültüründen etkilenirler. Fakat elitlerin sisteme hâkim konumlarından dolayı, etkinlik oranları, kitleleri şekillendirme imkanları, toplumu oluşturan bireyler ve gruplardan çok daha fazla olduğu da bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerden dolayı; seçilen herhangi bir devletin yapısı, siyasal sistemi ve siyasal hayatının incelenmesinin söz konusu ülkedeki elit siyasi kültürünün incelenmesi ile başlaması en doğru yol olacaktır.

Elit siyasi kültürünün nasıl çalışılacağı ise alandaki diğer önemli bir problem olarak görünmektedir. Gerçekten de bu konuda büyük bir eksiklik göze çarpmaktadır. Kitle siyasi kültürü araştırmaları ile kıyaslandığında konu üzerinde oldukça kısıtlı çalışma olmasının belki de en önemli sebebi, araştırmalarda azami doğruluk ve tutarlılığa ulaşmada kullanılacak yöntem üzerinde uzlaşamaması olarak görünmektedir. Bu bakımdan çalışmada ayrıca elit siyasi kültürü araştırmalarında söz konusu yöntem arayışları da irdelenerek en uygun araştırma metodunun ne olabileceği konusunda da bir öneri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

ELİT VE SİYASAL ELİT KAVRAMLARI

Siyasal Elit kavramının günümüzde tam olarak ne anlama geldiğini kavrayabilmek için öncelikle kavramın modern anlamda 20. yüzyıl başlarında klasik elit teorisyenleri tarafından ilk ortaya atılışından günümüze kadar süreçte kullanım şekillerini ve verilen anlamları incelemek bir zorunluluktur. 20. yüzyıl başlarında ilk elit teorisyenleri olarak kabul edilen Vilfredo Pareto (1848-1923), Gaetano Mosca (1851-1941) ve Robert Michels (1876-1936), aralarında farklar olsa da genel olarak toplumlardaki elit gerçeğini vurgulamışlar ve bunun kaçınılmaz ve gerekli olduğunu iddia etmişlerdir. Tarih, bu düşünürlere göre “yöneten-yönetilen ayrımı” üzerine kurulmuştur ve böyle olması da kaçınılmazdır (Bottomore, 1993). Yöneten daima küçük bir azınlık, yönetilen ise daima çoğunluk olmuştur, olmaya da devam edecektir. İşte, bu düşünürlerin yönetici sınıf şeklinde düşündükleri grup seçkinler, yani siyasal elitlerdir. Her üç düşünür de bu noktada mutabıktır, yani elit terimi siyasal veya yöneten elitlerdir, seçkinlerdir. Konunun açıklığa kavuşturulması için “Klasik Elit Teorisyenleri” olarak da adlandırılan söz konusu düşünürlerin çalışmalarına kısaca göz atmakta fayda vardır. Çalışmaları incelerken, her üç düşünürün de İtalyan olduklarını ve eser verdikleri dönemin de Mussolini döneminin etkilerini barındırdığını da belirtmek gerekir. Bağlamı anlamak bakımından, bu dönemin 1917 Bolşevik İhtilali arifesi olduğu, Avrupa’da sosyalist / komünist hareketlerin güç kazandığı ve diğer rejimlere güçlü bir tehdit olmaya başladığı bir dönem olduğu da not edilmelidir.

Modern anlamda konu üzerinde ilk önemli çalışmalardan biri, Vilfredo Pareto’nun Elit Dolaşımı Kanunu (*the law of circulation of elites*) adlı çalışmasıdır. Pareto’ya göre; çok kısa dönemler hariç olmak üzere, insanlık tarihi sürekli yükselen ve düşen elitler tarihidir (Pareto, 2015). Elitler; belirli bir zekâyâ, kapasiteye ve karaktere sahip bir sınıftır ve “diğer sınıfların en tepesinde yer alan sınıftır” şeklinde tanımlanır (Delican, 2000). Gerçekten de bu tanım, bir soyluluk veya bir asalet ima etmese de bir üstünlük bir mükemmeliyet duygusu vermektedir. Zaten Pareto’ya göre sınıf ayrımı genel olarak; elitleri temsil eden bir yüksek sınıf ve toplumun geriye kalanlarından oluşan bir alt sınıftan (elit olmayan sınıf) oluşur (2000). Elit sınıfı ise kendi içerisinde tekrar iki alt tabakaya bölünür: yönetici elit ve yönetici olmayan elit (Pareto, 1935). Yönetici elit; doğrudan veya dolaylı olarak yönetimde siyasal kararların alınmasında rol oynayan sınıftır. Yönetici olmayan elit ise geriye kalanlardır. Bu noktada diğer meslek gruplarına ait elitlerden söz edilebilir; medya elitleri, sanat elitleri, iş dünyası elitleri gibi. Bu elitler de kendi meslek grupları içerisinde en üst seviyede yetenekli ve başarılı kişilerden oluşmaktadır. Pareto bununla da kalmaz ve yönetici eliti de tekrar ikiye ayırarak çalışmasını derinleştirir: İç grup ve dış grup (Kapani, 2007, s. 128). İç gruptan kastı, yönetici elitin kararlara doğrudan etkili grubu iken, dış grup siyasal kararlara dolaylı etkide bulunan grup olarak anlaşılabilir. Bunu parlamenter sistemlerdeki başbakan ve bakanlar kurulu veya kabine ile iktidara gelmiş partinin diğer milletvekilleri olarak düşünebiliriz. Yani, kabine iç grubu oluşturduğu, diğer milletvekillerinin ise dış grubu oluşturduğu düşünülebilir. Bir başka yoruma göre de iktidar partisinin milletvekilleri iç grup, parlamentoda bulunan diğer bütün milletvekilleri de dış grup olarak da değerlendirilebilir. Gerçekten de bakanların veya iktidar partisi milletvekillerinin siyasal kararların alınmasında diğer sıradan milletvekillerinden daha etkili olduğu açıktır. Pareto’nun teorisinin en önemli taraflarından birisi de sadece elit gruplarının yapısını açıklamakla kalmaması, aynı zamanda bu grupların nasıl değiştiğini de ortaya koymaya çalışmasıdır. “Elit Dolaşımı Kanunu”na göre; elitler ve elit olmayan gruplar değişime uğrarlar ve yerlerini yeni elitlere bırakırlar (2015). Bu dönüşüm ise sızma (yumuşak) veya devrim (şiddet yoluyla) şeklinde olabilir. Bu durum, sürekli birtakım değişikliklere uğrayan yönetici elit grubunda daha görünür bir haldedir (Delican, 2000). Bu konuda daha kapsamlı bir çalışma ise, Pareto’nun da öğrencisi olan ve çalışmalarından faydalandığı Marie Kolabinska’dan gelmiştir. Kolabinska’ya göre; elit dolaşımı / değişimi üç farklı şekilde olabilir: yönetici elit içerisinde, alt tabakalardan sızma yoluyla ve alt tabaka tarafından yeni bir elit sınıfı

oluşturulması (Bottomore, 1993). Bu konuda, demokratik elitizmciler Joseph Schumpeter'in de benzer bir yaklaşım sergileyerek Pareto çizgisinden etkilendiği söylenebilir. Ona göre de üç farklı elit dolaşımı / dönüşümü söz konusu olabilir: elit sınıfı içinde ailelerin yükselişi ve düşüşü, sınıflar arası hatlarda hareket ve sınıfın bir bütün olarak yükselişi ve düşüşü (1993).

Pareto'ya benzer şekilde, Gaetano Mosca da tüm insanlık tarihi boyunca bütün insan topluluklarının iki sınıftan oluştuğunu iddia eder; yönetenler ve yönetilenler (Mosca, 1939). Mosca'daki yöneten sınıflar Pareto'daki yüksek ya da elit sınıf, yönetilenler ise Pareto'nun ayrımındaki alt sınıf ile eşlenebilir. Onun ileri sürdüğü siyasal formül (political formula), yönetici sınıfın dayandığı yasal ve ahlaki temelleri anlatması bakımından elit siyasal kültürü çalışmalarına da ışık tutar niteliktedir. Ona göre siyasal formül, birtakım özel düşünceler ve duygular üzerine kuruludur ki (1939), bu temel kitlelerden farklı bir seçkin siyasal kültürünün varlığını da işaret eder. Mosca'ya göre, yönetici sınıf sosyal değişimin öznesi olmaktan ziyade onun nesnesidir (1939). Yani, toplumda meydana gelen bütün değişikliklerden yönetici sınıf ta payını alır, değişir veya değişmek zorunda kalır. Bu noktada da Pareto'nun elit dolaşımı ile benzer bir durumla karşı karşıya kalmaktayız. Mosca söz konusu dolaşımın / değişimin temel dinamiği olarak toplumdaki inanç, değer ve duygulardaki değişimi ön plana almaktadır. Bu bakımdan Mosca'nın çalışması elit siyasal kültürü çalışmaları bağlamında daha fazla önemi hak etmektedir. Onun çalışmalarından anlıyoruz ki, seçkin siyasal kültürü kısmi de olsa kitle siyasal kültürü ile etkileşim halindedir ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Mosca, yönetici azınlığın çoğunluğu oluşturan geniş kitleleri nasıl yönetebildiğini de yönetici sınıfın organize olmasına bağlamaktadır. Doğaldır ki, bu organize olma durumu, bu dayanışma halini meydana getiren elitleri birbirine bağlayan bir inanç ve değerler sistemidir. İşte elitlere özgü, kitlelerden farklılaşan söz konusu inanç ve değer sistemi elit siyasal kültürünün de temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Diğer önemli elit teorisi ise, "Oligarşinin Demir Yasası" adlı kuramı ile tanınan Roberto Michels'e aittir. Michels, demokratik rejimlerdeki siyasal partilerin dahi oligarşik bir yapıda olduğunu ve bu durumun kaçınılmaz olduğunu vurgular (1968). Ona göre her örgütlenme az ya da çok oligarşik eğilimler göstermektedir. Yani bütün toplumsal organizasyonlar her türlü siyasal rejimlerde bir azınlık tarafından yönetilir. Gelişmiş (consolidated) demokrasilerde de durum böyledir. Elit dolaşımı konusunda da Pareto'nun sızma yolu ile değişim yaklaşımına benzer şekilde, içine çekme (absorption) veya yeniden bir araya gelmelerle söz konusu değişimin sağlanacağını, seçkinlerin bütünü ile değişiminin ise tarihte çok ender olarak görülebileceğini savunur (1968). Michels'e göre; yönetici azınlığı oluşturan oligarşiye mensubiyet, doğum yoluyla, servetle veya bilgi ve devlet memurluğu yoluyla elde denebilir (1968). Sonuç Pareto ve Mosca ile aynıdır; bütün toplumlarda daima yönetici bir azınlık çoğunluğu yönetir.

Klasik elit teorileri görüldüğü üzere aralarında küçük farklar olmakla beraber tarih boyunca toplumların genel olarak iki gruptan oluştuğunu, bu iki gruptan azınlıkta olanların çeşitli yöntemler uygulayarak toplumun çoğunluğunu yönettiğini ve bundan sonra da bu durumun devam edeceğini ileri sürerler. Söz konusu düşünürlerin görüşleri ne kadar eleştirilirse eleştirilsin, bir elit gerçeğini ortaya koymaları açısından önemlidir. Bu gerçeklik, günümüz siyasal sistemlerinin analizi için de önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eğer böyle bir yönetici azınlık, elit, grubu varsa ve bunların siyasal kültürleri de kitle siyasal kültüründen farklıysa, ki öyledir, siyasal sistemlerin yapı ve işleyişlerini bu gerçeklikten ayrı düşünmek tutarsız olacaktır. Yönetici sınıfın, yani elitlerin, aynı zamanda kitle siyasal kültürünün oluşumu ve değişiminde de önemli rol oynamaları kaçınılmaz olacaktır. Elbette seçkinler de kitle siyasal kültüründen etkileneceklerdir, hatta karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Ancak, yönetici olmanın, siyasal iktidarı doğrudan veya dolaylı olarak kullanmanın kitleye göre çok daha büyük ve kıyaslanamayacak üstünlükte bir avantaj sağladığı da açıktır. Bundan dolayıdır ki, siyasal sistemlerin iç yapısını doğru analiz edebilmek için seçkin / elit siyasal kültürü çalışmalarına daha fazla önem verilmesi, bunun yapılabilmesi için de öncelikle siyasal elit (seçkin) kavramının netleştirilmesi gerekmektedir.

Teorik olarak böyle bir sınıfın varlığı ilk bakışta demokrasinin en temel ilkeleriyle çelişir görünmektedir. Klasik elit teorisyenleri olarak kabul edilen Pareto, Mosca ve Michels bu yüzden demokrasi dışı hatta faşizmin öncüleri olarak görülmüşlerdir. Fakat demokrasi pratiğinde de bir azınlık oluşturan yönetici sınıfın çoğunluğu oluşturan kitleleri yönettiği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Fakat şu da bir gerçektir ki, klasik elit teorisyenlerinin belirttiği gibi tamamen yönetilenlerden bağımsız bir elit grubundan da söz edilemez. Klasik elit teorilerinden sonra, ilk bakışta bir çelişki gibi görünen bu durumu demokrasi ile bağdaştırmaya çalışan, elit gerçeğinin demokrasi ilkeleri ile uyumlu olabileceğini açıklamaya çalışan "yeni / demokratik elit teorileri" ortaya çıkmıştır. Tom Bottomore'a göre; Karl Mannheim, Joseph Schumpeter ve Robert Dahl gibi isimler elit gerçeğinin demokratik ilkelerle uyumlu olduğunu kabul ederek "elitlerin çoğulluğu" (plurality of elites) kavramını ileri sürmüşlerdir (1993). Kavrama verilen isimden de anlaşılacağı üzere, demokrasilerde tek bir elit grubu yerine çok sayıda elit grubu vardır. Demokrasileri diğer sistemlerden ayıran başlıca özellik de budur. Raymond Aron bu noktayı belki de en iyi açıklayan bilim insanıdır. Ona göre hem batı tipi demokrasiler hem de Sovyet tipi totaliter sistemler birer elit rejiminden başka bir şey değildirler (1993). Ancak, demokrasilerde *çok ve bölünmüş* elit grupları mevcutken, totaliter sistemlerde *tek ve birleşmiş* elit grubundan bahsedilebilir (1993). Demokrasilerde bulunan çok sayıdaki elit grupları siyasal partilere benzetilebilir. Çok partili demokratik sistemlerde her bir siyasal parti bir elit grubu olarak ele alınabilir. İşte Schumpeter'e göre demokrasi bu elit grupların bir yarısını sağlayan bir sistem, bir yöntemdir. Halk, yarışan elit

gruplarından birini seçerek işbaşına getirir veya götürür. Demokratik elit teorilerinin özünü bu anlayış oluşturur. Demokrasileri diğer otoriter ve totaliter sistemlerden ayıran esas nokta da birden fazla elit grubunun bulunması ve bunların birbirleriyle serbest rekabetçi bir ortamda yarışarak işbaşına getirilmeleridir.

Elit kavramı; yukarıda açıklanmaya çalışıldığı gibi sadece siyaset ile sınırlı olmaması, literatürde siyasal elit kavramı ile eşanlamlı ve birbiri yerine kullanılması yanlış anlamalara ve değerlendirmelere yol açabilmektedir. Bu yüzden de siyasal elit kavramı, anlamı halen tartışılan ve üzerinde tam olarak anlaşmaya varılamamış bir kavramdır. Bu anlaşmazlık genel olarak kavramın ideal demokrasi anlayışı ile bağdaştırılma zorluğundan kaynaklanmaktadır. Klasik demokrasi teorisi Abraham Lincoln'ün "halkın, halk için, halk tarafından yönetilmesi" (Heywood, 2017) tanımı üzerine kuruludur. Dolayısıyla halkın halk tarafından yönetimi ilkesi ile aristokratik / oligarşik bir gerçeklik olan elitizmi bağdaştırmak oldukça zor görünmektedir. Eski anlamıyla elit yani bir seçkinler grubu, bir soylular grubu tarafından halkın yönetimi ile modern anlamda kullanılan siyasal elit kavramı bu sebepten dolayı net bir şekilde ayrılmalıdır. Literatüre bakıldığında bu yönde de bir karmaşa olduğu söylenebilir. Konu üzerinde çok farklı tanımlamalar ve anlayışlar mevcuttur. Mesela Harold Lasswell'e göre siyasal elit; iktidar / güç sahipleri ve güç sahibi sosyal oluşumlardan gelen kişilerden oluşan bir gruptur (Zuckerman, 1977). Lasswell konuyla ilgili olarak diğer kavramlaştırmaları çağrıştıracak şekilde; toplumdaki kaynakların / iktidarın çoğunu kullanabilen nüfuzlu (etkin) grubu elit, diğerlerini kitle olarak ayırır (Rustow, 1966)². Ona göre siyaseti anlamak ancak ve ancak *nüfuz* ve *nüfuzlu* kavramları ile açıklanabilir. Buradaki nüfuz (etkinlik) kavramının iktidar üzerinde yani karar mekanizmalarında etkinlik anlamında kullanıldığını belirtmek gerekir (Tachau, 1975, s. 4-5). C. Wright Mills ise iktidar elitleri kavramını kullanarak alışılmış çizginin dışında bir tanımlama getirir. Ona göre Amerika Birleşik Devletleri (ABD) örneğindeki söz konusu iktidar elitleri; Beyaz Saray, Ordu ve Küresel Sermaye üçlüsünden oluşur (2000, s. 276). Mills'in yaklaşımında siyasal elit kavramı en tepedeki liderlik ve karar mekanizmalarına hâkim grubu içine almaktadır ve oldukça sınırlı bir anlayışı yansıtmaktadır. Yakın zamanların en önemli demokrasi teorisyenlerinden Robert Dahl ise kavramı biraz daha geniş tutarak; kritik konulardaki siyasal kararlarda tercihleri diğerlerine göre daha ağır basan grubu siyasal elit olarak görme eğilimindedir (Zuckerman, 1977). Geoffrey Roberts; siyasal elit ve yönetici elit kavramlarını kullanarak, Dahl'a benzer şekilde daha üstün siyasal etki sağlama yeteneğine sahip grup olarak siyasal eliti tanımlamaktadır (1977). Bu kadar kısa bir incelemede bile görüldüğü üzere, aynı kavrama en azından üç farklı isim verildiği görülmektedir; siyasal elit, yönetici elit, iktidar eliti. Bu da kavramlaştırmanın ve literatürdeki karmaşayı gidermenin önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Konu için Türkiye örneğine bakılacak olunursa; Şerif Mardin'in merkez – çevre teorisi de aslında Osmanlı döneminden günümüze uzanan bir elit gerçeğinin altını çizmektedir (Mardin, 2015). Onun merkez olarak tanımladığı küçük grup yöneten yani siyasal elit olarak, çevre olarak tanımlanan çoğunluk ise yönetilen yani kitle olarak düşünülebilir. Bu da klasik elit teorisyenlerinin temel önermesi olan yöneten daima küçük bir azınlık oluşturur, çoğunluk ise örgütsüz olmasından dolayı yönetilir anlayışını teyit eder. Kemal Karpat da benzer şekilde bu elit ve elit olmayan ayrımının kökenini 18. yüzyılda mahalli toprak sahibi seçkinlerde (ayanlar) arar ki bu aynı zamanda günümüze kadar uzanan gelenekselci – modernist ayrımının da temelini oluşturur (2012). Mustafa Aydın da söz konusu siyasal elitlerin Osmanlı döneminde askeri ve sivil aydınlar grubu olduğunu iddia eder (2015). Aydın burada önemli bir ayrıma gider ki, bu ayrım konumuzu aydınlatması bakımından dikkat çekicidir; elit ve elitçi. *Seçilmişler* siyasette iktidarı ellerinde tutuyorsa bu yaklaşım elit yaklaşımı olarak adlandırılırken; *atanmışlar* iktidara sahipse bu yaklaşım da elitçi bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (2015). Bu ayrım birçok açıdan Aron'un sınıflandırmasını tamamlayabilecek daha anlaşılabilir hale getirebilecek bir bakış açısıdır. Aron'un tek ve birleşmiş eliti; "tek, birleşmiş ve *atanmış*" olarak; çok ve bölünmüş olanı ise, "çok, bölünmüş ve *seçilmiş*" olarak ifade edilirse bu amaca ulaşılmış olur.

Yukarıda verilen bütün kavramlaştırmalar ve yaklaşımlar dikkate alındığında; siyasal elit kavramının genel olarak siyasal sistem içerisinde iktidarı doğrudan veya dolaylı olarak kullanan bir gruba işaret ettiği sonucu çıkarılabilir. Burada sözü edilen grubun yapısı siyasal sistemin biçimine göre değişebilir. Bu nokta bir kez daha Aron'u teyit eder niteliktedir. Bütün siyasal sistemler aslında birer elit rejiminden başka bir şey değildir. Ancak aralarında son derece önemli bir fark vardır ki bu da siyasal sistemin doğasını, otoriter, totaliter veya demokratik olarak adlandırılmasını belirler; elitlerin tek ve birleşmiş veya çok ve bölünmüş olmaları.

Buraya kadar açıklanmaya çalışılan bütün elit teorileri, klasik veya demokratik, elit gerçeğini ortaya koymaktadır. Problem bu kavramın tanımlanması ve siyasal elit kavramının açıklığa kavuşturulmasıdır. Günümüz anlamında elit ve siyasal elit kavramlarına en yakın açıklamayı ise Vilfredo Pareto'nun fikirlerinden hareketle ortaya koymak daha tutarlı görünmektedir. Pareto'nun "siyasal olmayan elit" kavramını günümüz anlamında elitler olarak almak ve siyasal kararlara dolaylı etki yapan grup olarak kabul etmek, "siyasal elit" kavramını ise siyasal karar mekanizmalarına doğrudan doğruya etki eden, hatta bu kararları alan grup olarak almak oldukça tutarlı görünmektedir. Bu noktaya en yakın kavramlaştırma ise, Robert Putnam'ın gerek siyasal elit gerekse de elit siyasi

² Orijinal Metin: "The study of politics is the study of influence and the influential... The influential are those who get the most of what there is to get. ... Those who get the most are elite; the rest are mass."

kültürü konusunda çok önemli çalışmasında önerdiği tanımlamadır; “modern toplumlarda profesyonel politikacılar en önemli siyasal elitlerdir”³ (1971). Buradaki *en önemli* ifadesine de dikkat etmekte fayda vardır. Putnam böylece profesyonel politikacılar, siyasal parti milletvekilleri ve partinin üst yönetim katmanlarında görev yapanları kast etmekle beraber, siyasal elit kavramının bununla sınırlı olmadığını, ancak en önemli kesimin bu grup olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Elbette ki gelişmiş demokrasilerde karar mekanizmalarını sadece siyasal elitlere başvurarak açıklamak yetersiz kalacaktır. Elbette demokrasilerde sivil toplum ve diğer siyasal olmayan kuruluşlar da zaman zaman karar mekanizmalarına etkiye bulunmaktadır. Ancak bu etkilerin geçici ve sınırlı olduğunu da kabul etmek gerekir. O halde “süreklilik” kavramı siyasal elit kavramını açıklamada anahtar bir kavram olarak kullanılabilir. Yani sadece doğrudan veya dolaylı şekilde siyasal kararlara etki etme yeteneği olarak tanımlama yetersizdir; bu etkilerin *sürekli* olması siyasal elitlerin diğer elit gruplarından farkını ortaya koymada en önemli bir ayrıçtır. Buradaki süreklilik kavramının da profesyonel siyaset hayatının devam ettiği süreyi kapsadığı açıktır. Tüm bu hususlar dikkate alındığında siyasal elit kavramını; “siyasal karar mekanizmalarına doğrudan veya dolaylı olarak dönemleri içinde *sürekli şekilde etki edebilen* profesyonel siyasetçilerdir” şeklinde tanımlamak en uygun yol olarak görülmektedir. Siyasal elit kavramı bu şekilde kapsamlı bir tanımlamaya tabi tutulduktan sonra şimdi elit siyasi kültürü konusu incelenebilir.

ELİT SİYASİ KÜLTÜRÜ

Siyasal elit (bundan sonra kısaca elit) kavramı yukarıda belirtildiği şekilde açıklığa kavuşturduktan sonra bu gruba hâkim olan siyasal kültürün ne olduğu ne gibi özelliklere sahip olduğu ve kitle siyasi kültüründen farkları ortaya konulabilir. Literatüre bakıldığı zaman siyasal kültür çalışmalarının genel olarak kitle siyasi kültürü araştırmalarına odaklandığı, elit siyasi kültür çalışmalarının ise oldukça sınırlı olduğu ilk bakışta görülebilir. Burada asıl problemin elit siyasi kültürü araştırmalarının yapılmaz zorluklarından kaynaklandığı söylenebilir. Kitlelere yönelik çalışmalarda genellikle anket tekniğinin kullanılması araştırmacılara gerçekten büyük kolaylık sağlamaktadır. Elit siyasi kültürüne gelince söz konusu bilinen tekniklerin uygulamasında ve elde edilen sonuçların tutarlılığında birtakım sıkıntılar söz konusudur (Rustow, 1966). Bu nedenden dolayı konu üzerinde oldukça sınırlı çalışmalar mevcuttur. Birçok düşünürün de vurguladığı gibi; bir siyasal sistemin işleyişi, yapısı ve dönüşümü gibi birçok olgu esasen elitler tarafından gerçekleştirilmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, özellikle demokratik toplumlarda karar alma mekanizmaları oldukça karmaşıktır ancak elitlerin bu noktada hâkim olmasa bile *baskın* rolü de açıktır. Elitler ve kitle, Frank Tachau'nun da çok uygun bir şekilde belirttiği gibi birbirini sürekli şekillendirmektedir, ikisi de birbirine siyasete yönelik birtakım değerler aktarmaktadır (1975). Fakat bu karşılıklı etkileşimde, elitlerin çok daha avantajlı oldukları ve kitleyi şekillendirmede çok daha etkili araçlara (en basitinden yazılı ve görsel medya gibi) sahip olduğunu da kabul etmek gerekir. Bu yüzden alanın bu çok ihmal edilmiş konusu özel bir ilgiyi hak etmektedir. Bütün siyasal sistem analizlerinin odak noktasında elitlerin sahip olduğu siyasal kültür öğeleri olmasının daha doğru ve tutarlı sonuçlar sağlayacağı açıktır. Bu çalışmanın önemli amaçlarından birisi de bu gerçekliğe dikkat çekmektir.

Elit siyasi kültürü konusuna geçmeden önce, siyasal elit kavramı da açıklığa kavuşturulduğuna göre, siyasi kültür kavramını kısaca incelemekte fayda vardır. Siyasi kültür; kavramın mucitleri olan Gabriel Almond ve Sydney Verba tarafından çığır açıcı eserlerinde; “siyasal sistem ve onun çeşitli parçalarına yönelik siyasal yönelimler, tutumlar ile bireyin siyasal sistem içindeki rolüne yönelik tutumlar ve tavırlardır” (1989) şeklinde tanımlanmaktadır. İşte bu kavramlaştırmanın elitlere uyarlanmış hali kısaca elit siyasi kültürü olarak tanımlanabilir. Yani elit siyasi kültürü; siyasal sistem ve onun parçalarına yönelik inanç, tutum, davranış ve değerler sistemini anlatır. Siyasal alanda doğru veya yanlış olarak değerlendirilen davranış kalıplarının neler olacağını, bu değerler kümesi belirler ve siyasal sistemin işleyişini de yine bu değerler kümesi sağlar.

Siyasal sistemin işleyişi, daha önce de vurgulandığı gibi sadece elit siyasi kültür öğelerine indirgenemez, bu gerçeklik kitle siyasi kültürü ile birlikte ortaya çıkar. Burada elit siyasi kültürünün önemi, karşılıklı şekillendirme süreci içerisinde, kitle siyasi kültürüne göre “daha baskın”, daha etkin olmasından kaynaklanmaktadır. O halde, elit siyasi kültürünün temel karakteristiklerini tespit etmek, hem o toplumda hâkim siyasi kültür kalıbının ortaya konmasında, hem de o siyasal sistemin kurumlarını ve siyasi hayatın nasıl işlediğini anlamada, kitle siyasi kültür araştırmalarına göre çok daha açıklayıcı olacaktır. Doğal olarak, her bir toplum farklı kültüre sahip olduğu için farklı elit siyasi kültürüne de sahiptir. Bu kültür özellikleri çok uzun süreçlerde oluşmuş olduğu için değişiminin de oldukça yavaş olduğu söylenebilir. Dolayısıyla elde edilen veriler, istisnai durumlar (devrimler, savaşlar gibi) hariç olmak üzere, uzun süre geçerliliğini muhafaza ederler. Problem, söz konusu özelliklere ait verileri doğru ve tutarlı bir şekilde elde etmektir.

Elit siyasi kültürünün nasıl araştırılacağı, temel özelliklerinin hangi yöntemlerle ortaya konulması gerektiği ise oldukça tartışmalı bir konudur. Elit siyasi kültürü konusunda ilk önemli çalışma Lucian W. Pye tarafından ortaya konmuş ve elit siyasi kültürünün nasıl çalışılacağı ile ilgili önemli ipuçları sunulmuştur. Pye'nin en önemli ve ilerideki

³ Orijinal Metin; “Those who in any society rank toward the top of the (presumably closely inter-correlated) dimensions of interest, involvement, and influence in politics.... In modern societies professional politicians are among the most important members of the political elite in this sense, and therefore, as a practical matter I will concentrate on them, without intending to imply that they are the only relevant members of the political elite” (Putnam, 1971).

çalışmalara da ışık tutacak önermesi; elitlerin siyasi kültür öğelerine ulaşmak için yapılacak ilk işin elitlerin “ideolojilerinin” çözümlenmesi olduğunu belirtmesidir (Pye, 1965). Pye aynı çalışmada kitle siyasi kültürü özelliklerinin anket yöntemiyle belirlenebileceğini ancak bu tekniğin elitler için uygun olmadığını özellikle belirtir (1965). Ona göre elit siyasi kültürünün araştırılmasında öncelikle ideolojilere yoğunlaşarak, ideolojiyi oluşturan faktörlerin çözümlenmesi yoluyla tutarlı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde bu yaklaşım çok daha önemlidir, çünkü buralarda elitlerin siyasal sisteme hakimiyetleri çok daha belirgindir ve kitleden ziyade elitler siyasi kültürün oluşumunda ve değişiminde öncü rol oynarlar. Pye’in çalışması gerçekten de elit siyasi kültürünün temel özellikleri bakımından oldukça bilgi verici ve aydınlatıcıdır. Ona göre, elitler ve kitle arasında farklı *homojenlik derecesi* siyasal sistemin tipini belirleyen önemli bir değişkendir. Bu alan için çok önemli bir bulgudur. Elit ve kitle ayrımının en temel karakteristiği olarak elitlerin daha homojen bir siyasal kültüre sahipken kitlede bu durumun söz konusu olmadığı önerilmektedir, ki bu oldukça doğru görünmektedir ve Mosca’nın yönetici elitin örgütlenmiş olmasından dolayı yönetebildiği fikri ile de örtüşür. Pye’in diğer önemli tespiti, siyasal gelişmenin bazı durumlarda çok daha gelenekselci bir bakış açısı getirebileceğidir. Söz konusu tespitler; Türkiye’nin yakın tarihine, özellikle çok partili siyasi hayata geçişten sonraki dönemlere bakıldığında oldukça geçerli görünmektedir. Gerçekten de 1950’den sonra siyasal gelişme ile birlikte Türkiye’de daha gelenekselci bir bakışın elitlerde hâkim olduğu ve bu bakış açısının elitler arasında daha homojen bir yapı gösterdiği çok kısa bir gözlemlerle ortaya konulabilir (Frey, 1965). Bu tespitleri destekleyen diğer bir çalışma demokratikleşmeyi, demokrasiye geçişleri açıklamaya çalıştıkları eserlerinde Burton ve Higley tarafından ortaya atılan “elit yerleşmesi ve yakınsaması” (elite settlement / elite convergence) olarak adlandırılabilir teorileridir. Elit yerleşmesi; farklı görüşlere sahip ve çekişme halindeki elitlerin yeni bir siyasal sistem üzerinde görüşmesi her birinin meşru bir siyasal aktör olarak hepsi tarafından kabul edildiği bir durumdur ve durum demokratikleşmeyi getirir (Burton & Higley, 1987). Yerleşme tamamlandıktan sonraki safha ise elit yakınsamasıdır ki bu safhada anti sistem elitler radikal davranışlarını seçimlerle işbaşına gelebilmek iktidara sahip olabilmek adına tamamen terk ederler ve bu da gelişmiş (consolidated) demokrasiyi getirir (1987). Görüldüğü üzere bu bulgular da Pye’in özellikle siyasal olarak gelişmekte olan toplumlarda geçerli olan homojenlik derecesi önermesini destekler niteliktedir.

Elit siyasi kültürü araştırmalarında belki de en önemli ve yol gösterici çalışma ise, Robert Putnam’ın 1971 yılındaki “Studying Elite Political Culture: The Case of Ideology” başlıklı makalesidir (1971). Başlıktan da anlaşılacağı gibi, Putnam elit siyasi kültürü çalışmak için Pye’in ideolojilere odaklanması önermesini başlangıç noktası olarak almıştır. Söz konusu çalışma doğrudan doğruya elit siyasi kültürünün nasıl çalışılması gerektiğine yönelik olması ve somut bir metodoloji ortaya koyması bakımından çığır açıcudur. Putnam’a göre; elit siyasi kültürü özelliklerini ortaya koymanın en iyi yolu mümkün olduğu kadar fazla sayıda mülakat yapmak ve bunları analiz etmektir. Konumuz için en önemli katkısı ise elit siyasi kültürünü açık bir şekilde kavramlaştırmasıdır. Ona göre elit siyasi kültürü; “siyasal sistemin liderlerinin siyasetle ilgili olarak sahip oldukları inançlar, değerler ve alışkanlıklar” şeklinde tanımlanabilir (1971). Arend Lijphart ise, bu konuda Pye ve Putnam’dan farklı olarak sistematik anketlerin elit siyasi kültürü araştırmalarında etkin olarak kullanılabileceğini ileri sürmüştür (1989). Yukarıda açıklanan nicel (quantitative) yöntemlere karşılık, bazı araştırmacılar da nitel (qualitative) yöntemlerin kullanılmasının daha doğru sonuçlara ulaşmada uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örnek olarak Joe Freeman, Amerikan Demokrat ve Cumhuriyetçi Partiler üzerine yaptığı araştırmada karma bir yöntem kullanmış ve bunun konu üzerinde daha doğru sonuçlar sağladığını iddia etmiştir. Ona göre; sadece elitler ile mülakatlar değil elitlerin söylevleri, konuşmaları gibi hususlar da dikkatle gözlenmeli ve analiz edilmelidir (Freeman, 1986). Katarina Barling ise çalışmasında nitel ve yorumlayıcı (interpretivist) yöntemin daha uygun olduğunu ileri sürmüştür (2013).

Yukarıda özet olarak açıklanmaya çalışıldığı gibi esas problem, elit siyasi kültürü özelliklerinin, temel karakteristiklerinin nasıl doğru olarak ortaya konulabileceği konusudur. Konu üzerinde genel olarak “nicel ve nitel yöntemlerin bir çekişmesi” ve farklı yöntem önerileri konusunda anlaşmazlık devam etmektedir. Birçok araştırmada genel kabul gören anket tekniğinin, Pye’in önermesini takip ederek, elit siyasi kültürü araştırmaları için oldukça sığ bir analiz çerçevesi sağladığı ise güçlü bir şekilde ileri sürülebilir. Sergilenen siyasi davranışların, elit siyasi kültürünün ayrılmaz bir parçası olduğunu ve davranışları göz ardı ederek yapılacak analizlerin eksik olduğunu ileri süren araştırmacılar (Ebel, Toras, & Cochrane, 1991) birçok bakımdan haklı görünmektedir. Mülakatlarda, röportajlarda ve hatta anketlerde ortaya çıkabilecek *tavır takınmadan* dolayı ortaya çıkabilecek yanlış sonuçlar, davranışları da içeren nitel yöntemlerle desteklenmedikçe eksik kalacağı değerlendirilebilir. Bu konuda “gerçek elit siyasi kültürü ve ideal elit siyasi kültürü” ayrımı yapan Tucker’ın görüşleri bu önermeyi destekler niteliktedir (1973). Burada ideal elit siyasi kültürü kavramından kasıt, toplumun kendisinden beklediği ideal kültür kalıplarının yansıtılmasıdır. Mülakat veya anketlerle elde edilecek nicel veriler, ister istemez bu ideal elit siyasi kültürü karakteristiklerini yansıtacaktır. Gerçek siyasi kültür özellikleri ise, ancak ve ancak elitlerin siyasi arenadaki davranışları ile doğru ve tutarlı bir şekilde ortaya konulabilir. Burada önemli olan *davranış* kavramıdır. Kavramın içeriği konusunda da önemli bir tartışma söz konusudur. Fakat kısaca Alain Lancelot’un çok yerinde belirttiği gibi davranışlar “fiziksel ve sözel davranışlar” olarak ikiye ayrılabilir (1976). Sözel (verbal) davranışlar, elitlerin en doğal gözlenebilir ve analiz edilebilir davranışlarıdır. Siyasal elitler; birçok tartışmalı konuda sürekli olarak televizyonlarda, radyolarda gazetelerde beyanda bulunurlar, yani sözel eylemlerde bulunurlar. Bu mekanlara

parlamentolardaki konuşmaları da ilave edilince, elit siyasi kültürü analizleri için çok büyük miktarda veri elde edilebilir. Elde edilen söz konusu sözel veriler, sistematik bir analize tabi tutulduğu zaman da elit siyasi kültürü özellikleri doğruya çok yakın bir şekilde ortaya konulabilir. Bu noktadan hareketle de “söylem analizi” metodunun elit siyasi kültürü araştırmalarının ayrılmaz bir parçası olması gerektiği rahatlıkla ileri sürülebilir⁴.

SONUÇ

Elit ve siyasal elit kavramlarının literatürde kullanımının gündelik dildeki elit kavramının kullanımı ile karıştırıldığı ve bu karışıklığın akademik araştırmalarda da tutarsız sonuçlara yol açtığı gözlenmiştir. Gerçekten de araştırmada örneklerle gösterildiği gibi, bu noktadaki karışıklıklar elit siyasi kültürü araştırmalarında da uygulanacak metod konusunda problemlere yol açmıştır. Bu yüzden elit siyasi kültürü çalışmalarına başlamadan önce siyasal elit kavramının açıklığa kavuşturulması hayati öneme sahiptir. Çalışma sonucunda siyasal elit kavramının Robert Putnam’ın tanımlamasının modifiye edilerek; “siyasal karar mekanizmalarına doğrudan veya dolaylı olarak *sürekli* şekilde etki edebilen profesyonel siyasetçilerdir” şeklinde alınmasının ve buna göre araştırmaların kapsam ve yönteminin belirlenmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Elit siyasi kültürü konusunda da literatürde nadir kavramlaştırma çalışmaları içerisinde en tutarlı görünen ve yine Putnam’a ait; “siyasal sistemin liderlerinin siyasetle ilgili olarak sahip oldukları inançlar, değerler ve alışkanlıklar” şeklinde kavramlaştırmanın en uygun ve kapsamlı tanımlama olduğu görülmektedir. Bu esaslardan hareketle; siyasal karar mekanizmaları üzerinde sürekli etki sahibi profesyonel politikacıların siyasal kültür özellikleri, yani siyasal sisteme yönelik inanç, değer ve alışkanlıklarını ortaya koyacak kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Elit siyasi kültürü araştırmaları konusunda ise; anket tekniğinin yetersiz olacağı, bundan dolayı da Pye’in elitlerin ideolojilerine odaklanılmasının önermesinin mutlaka göz önüne alınmasının gerektiği görülmektedir. Elitlerin ideolojik özelliklerinin ise; anket, mülakat veya röportajlardaki tavır takınmadan kaynaklanabilecek eksikleri ve tutarsızlıkları giderebilmek için siyasal elitlerin; beyanat, demeç ve parlamentodaki konuşmalarının söylem analizi gibi nitel yöntemlerin de kullanılmasının daha doğru ve tutarlı sonuçlara ulaşmada etkili olacağı söylenebilir.

Konunun önemi; siyasal elitlerin ve onların siyasi kültürünün bütün siyasal sistem üzerinde *baskın* etkilerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden de elitlerin siyasi kültür özelliklerinin doğruya en yakın ve tutarlı bir biçimde tespit edilmesi, incelenecek her türlü siyasal sistemin yapısını, işleyişini, kurumsallaşma süreçlerini ve geleceğe yönelik değişim dinamiklerini anlamada belki de en önemli bir faktör olarak görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture*. California: Sage Publications Inc.
- Aydın, M. (2015). *Siyasetin Sosyolojisi* (4. Basım). İstanbul: Açılım Kitap.
- Barrling, K. (2013). Exploring the Inner Life of the Party: A Framework for Analyzing Elite Party Culture. *Scandinavian Political Studies*, 177-199.
- Bottomore, T. (1993). *Elites and Society* (2. Basım). London: Routledge.
- Burton, M. G., & Higley, J. (1987). Elite Settlements. *American Sociological Review*, 295-307.
- Delican, M. (2000). Elite Theories of Pareto, Mosca and Michels. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 323-335.
- Ebel, R. H., Toras, R., & Cochrane, J. D. (1991). *Political Culture and Foreign Policy in Latin America*. New York: State University of New York.
- Freeman, J. (1986). The Political Culture of the Democratic and Republican Parties. *Political Science Quarterly*, 327-356.
- Frey, F. W. (1965). *The Turkish Political Elite*. Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Heywood, A. (2013). *Politics* (4 Basım). New York: Palgrave Macmillan.
- Kapani, M. (2007). *Politika Bilimine Giriş* (19. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karpat, K. K. (2012). *Elites and Religion: From Ottoman Empire to Turkish Republic* (3. Basım). İstanbul: Tımas Publishing.
- Lancelot, A. (1976). *Siyasal Tavırlar*. İstanbul: Gelişim Yayınları.
- Lijphart, A. (1989). The Structure of Inference. In G. A. Almond, & S. Verba, *The Civic Culture Revisited* (pp. 37-56). California: Sage Publications, Inc.

⁴ Söylem analizi metodunun elit siyasi kültürü araştırmalarında kullanımı ile ilgili olarak detaylı bilgi için bakınız; Üstündağ G.M. (2018)., *Elite Political Culture in Turkey: The Case of Justice and Development Party*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Mardin, Ş. (2015). *Türkiyede Toplum ve Siyaset* (21. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Michels, R. (1968). *Political Parties. A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy* (2. ed.). New York: The Free Press.
- Mills, C. W. (2000). *The Power Elite*. New York: Oxford University Press.
- Mosca, G. (1939). *The Ruling Class*. New York: McGraw Hill Book Company Inc.
- Pareto, V. (1935). *The Mind and Society* (Vol. III). London: Jonathan Cape Ltd.
- Pareto, V. (2015). *Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Putnam, R. D. (1971). Studying Elite Political Culture: The Case of "Ideology". *The American Political Science Review*, 651-681.
- Pye, L. W. (1965). Introduction: Political Culture and Political Development. In L. W. Pye, & S. Verba, *Political Culture and Political Development*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rustow, D. A. (1966, Temmuz). Review: The Study of Elites: Who's Who, When, and How. *World Politics*, 18(4), s. 690-717.
- Tachau, F. (1975). *Political Elites and Political Development in the Middleeast*. Cambridge: Schenkman Publishing Company, Inc.
- Tucker, R. C. (1973). Culture, Political Culture, and Communist Society. *Political Science Quarterly*, 173-190.
- Zuckerman, A. (1977). The Concept "Political Elite": Lessons from Mosca and Pareto. *The Journal of Politics*, 324-344.

İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Sıkıntılar ve Çözümleri Üzerine Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions On The Difficulties Experienced By Foreign Students In Primary School and Their Solutions

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve çözümlerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Nitel bir araştırma olan çalışmadaki veriler Çorum ilinin Alaca ilçesinde bulunan sekiz ilkokuldan toplanan öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlar dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunu, kabul edilmeme, okul kültürüne uyum sağlayamama, sosyal faaliyetlere katılmada isteksizlik, gruplaşma kaynaklı anlaşmazlıklar, Türk öğrencilerle uyum sorunu olarak belirlenmiştir. Bu sorunların çözümüne katılımcı öğretmenlerin çözüm önerileri ise; arkadaşlık ilişkilerinde aracı olma, sosyal faaliyetlere katılmada teşvik edici olma, müfredatı seviyeye uygun olarak anlatma, kapsayıcı eğitim modelini tam olarak uygulama, bireysel gelişimi sağlayıcı etkinlikler yapma, güdüleme, uyum eğitimi verme ve Türkçe özel ders verme olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenci, İletişim, Dil, Eğitim Sorunları

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the problems experienced by foreign students in primary school and their solutions in line with the opinions of teachers. The data in the study, which is a qualitative research, were obtained from semi-structured interviews with teachers collected from eight primary schools in the Alaca district of Çorum province. Research data were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, the problems experienced by foreign students were determined as communication problems caused by language differences, not being accepted, inability to adapt to school culture, reluctance to participate in social activities, disagreements due to grouping, and adaptation problems with Turkish students. The solution suggestions of the participating teachers to the solution of these problems are; mediating in friendship relations, encouraging participation in social activities, explaining the curriculum in accordance with the level, fully implementing the inclusive education model, performing activities that provide personal development, motivation, giving harmony education and giving private lessons in Turkish.

Keywords: Foreign Student, Communication, Language, Education Problems

GİRİŞ

Göç geçmişten günümüze kadar süregelen bir olgudur. İnsanlar yaşadıkları ülkeden imkanları çok daha iyi olan başka bir ülkeye isteyerek veya zaruri göç etmişlerdir. Bu göçlerden zorunlu göç, otoriter veya baskıdan, gönüllü göç ise bireylerin kendi arzusuyla olabilir (Güllüpnar, 2012). Zaruri olarak yapılanların durumu gönüllü göçten farklıdır. Zaruri olarak göç eylemi gerçekleştirenlere göç ettikleri ülkelerde sığınmacı, mülteci veya şartlı mülteci gibi uluslararası statüler verilmektedir. Zorunlu olarak farklı ülkelere göç eden kişiler gittikleri ülkenin kültürel, sosyal ve çalışma hayatına, eğitimine entegre olmasıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu sıkıntıların en büyüğünü şüphesiz çocuklar çekmektedir.

Eğitimin önemli rollerinden birey yetiştirme ve kimlik oluşturma, çocukların eğitiminde de kilit role sahiptir. Anayasamızın 42. Maddesinde eğitimin her insanın hakkı olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan ülkemizde zaruri sebeplerle ikamet eden çocuklarında hukuki statülerine bakılmaksızın bu kapsamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocukları eğitmek gelecek nesiller için kritik öneme sahiptir. Aksi durumda bu çocuklar topluma herhangi bir şekilde katkı sağlamamakla beraber, suç işleme ve toplum için tehdit olma riskini de artırır. Son senelerde yaşanan iktidar mücadeleleri, iç savaşlar, şiddet gibi insan yaşamını tehdit eden durumlar sebebiyle bireylerin yaşadıkları ülkelere gidip başka ülkelere göç etmeleri, göçmen statüsündeki kişilerin eğitimini ve sosyal yaşama uyum sağlama olayını tekrar gündeme getirmiştir. Çocukların göçmen nüfusunun çoğunluğunu oluşturduğu düşünülürse eğitimin önemli bir rolde olduğunu gösteriyor.

Eğitim geleceğe umutla bakmanın, en önemli yollarından biridir. Okullar eğitimsel açıdan göçmen çocuklarla ilgili birçok sıkıntıya çare bulmada zorlanırken, diğer yandan da eğitimin revize edilmesi gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014, s. 1338).

Ceylan Gül Selbes ¹ 
Mustafa Selbes ² 

How to Cite This Article

Gül Selbes, C. & Selbes, M. (2023). "İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Sıkıntılar ve Çözümleri Üzerine Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3080-3089. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71062>

Arrival: 13 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB, Çorum, Türkiye

Eğitimin hedeflerinden birinin de insanı olgun, erdemli ve mükemmel bir varlık haline getirmesi olduğundan, eğitiminin bireyi geliştirdiği söylenebilir. Bu açıdan eğitimin insanı sosyal bir varlık olarak yaşadığı topluma hazırlayan bir görevi de vardır. Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç boyunca bazı olaylar hem eğitimi etkilemekte hem de eğitimden etkilenmektedir. Göçlerin de eğitim sistemine etkisini bu açıdan değerlendirebiliriz. Ülkemize göç eden yabancı uyruklu öğrencilere özgü kural ve yönetmelikler olmadan okullara kayıt olmaktadır. Bu öğrencilerin farklı eğitim yaşantıları, eğitim dilleri, kültürleri ihmal edilerek eğitim sistemimize entegre olmaları istenmektedir. Bu durum hem yabancı hem Türk öğrencilerin, aynı zamanda bu öğrencileri eğiten öğretmenlerin sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Türk milli eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygun program ve ders materyali olmayışı, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri incelenmeden sadece yaş kriterine göre sınıflara alınması bazı sorunları oluşturmaktadır. Bu gibi durumlar okul idarecileri, öğretmenler özellikle de yabancı uyruklu öğrenciler için soruna neden olmaktadır.

Sınıflarda bulunan öğretim materyallerinin öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerin de yetersiz kalması ve bazı iletişim problemleri öğretmenleri çok zor durumlarla karşılaştırmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler hayatlarını sürdürdükleri toplumun dilini ve kültürünü kavrayamadıkları gibi kendilerini ifade etmede ve belirlenen bazı temel kazanımlara ulaşmada önemli zorluklar yaşamaktadırlar. Eğitimi olumsuz etkileyen bu durum karşısında okullarda kilit rolde olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını artırmayı düşünmek gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Suriyeli aile sayısının fazla olduğu Çorum'un Alaca ilçesindeki ilkököl çağında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, yaşadığı sıkıntılara ilişkin öğretmen görüşlerini ve öğretmenlerin bu sıkıntılara ilişkin önerilerini belirlemektir.

Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Sınıf mevcudunuz kaç kişidir ve yabancı uyruklu öğrenci sayınız kaçtır?
- 2.Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenirken nelerde zorluk sıkıntı çekiyorlar?
- 3.Yabancı uyruklu öğrenciler derslerde ne gibi zorluk sıkıntı çekiyorlar?
- 4.Yabancı uyruklu öğrenciler sınavlarda ne gibi zorluk sıkıntı çekiyorlar?
- 5.Yabancı uyruklu öğrenciler dersler haricinde (tenefüs, öğlen arası.....vb.) ne tür problemler ile karşılaşıyorlar?
6. Yabancı uyruklu öğrenciler okulda öğretmenler ile ilişkilerinde ne tür problemler ile karşılaşıyorlar?
7. Yabancı uyruklu öğrenciler okulda arkadaşları ile ilişkilerinde ne tür problemler ile karşılaşıyorlar?
8. Yabancı uyruklu öğrenciler okulda sosyal faaliyetlere katılım konusunda ne tür problemler ile karşılaşıyorlar?
9. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının aşılmasında öğretmenlere ne gibi görevler düşüyor?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünü araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi oluşturmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yapılmıştır. Nitel araştırmalar ürünlerden ziyade daha çok süreç ile ilgilenmesinden dolayı nitel araştırmalarda anlamlar daha önemlidir. Durum çalışması, literatürde örnek olay incelemesi ya da vaka çalışması olmak üzere farklı isimlerle geçmektedir. Durum çalışmaları keşfetmeye çalışarak karşılaştırma yapmaz. Durum çalışmasında araştırmacı davranışları tanımlamaya çalışır (Hancock&Algozzine, 2006). Deney ve inceleme yöntemleriyle açıklanamayan olayları açıklamada, tanımlama ve araştırma için durum çalışmalarının kullanılması onu diğer çalışmalardan ayırmaktadır. Bu amaç çerçevesinde ilkökulda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunları değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Yin, 1984).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Çorum ili Alaca ilçesinde okul idarecileri ile yapılan görüşmeler sonucu 8 okuldan en az birer öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem oluşturma çalışmalarında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile örnekleme grubunun belirli niteliklere sahip olması hedeflenmiştir. Araştırmada uygulamanın yapılacağı kurumlar seçilirken “yabancı uyruklu öğrenci bulunan kurumlar” temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada durumun doğru analiz edilmesi için özellikle sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler katılımcı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmenidir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Demografik Bilgi Tablosu

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Eğitim Düzeyi
Ö.1	Kadın	15	Lisans
Ö.2	Kadın	6	Lisans
Ö.3	Kadın	8	Lisans
Ö.4	Kadın	11	Lisans
Ö.5	Kadın	10	Lisans
Ö.6	Kadın	3	Lisans
Ö.7	Kadın	15	Lisans
Ö.8	Kadın	21	Lisans
Ö.9	Kadın	20	Lisans
Ö.10	Erkek	15	Lisans

Katılımcılar gönüllük esasına sadık kalınarak, farklı sınıf seviyesindeki öğretmenlerden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler standart ve esnek olmasından dolayı testlerdeki ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirli bir konuda derinlemesine bilgi edindirdiği için araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak ve Demirel'e (2020) göre yarı yapılandırılmış görüşme formları basit seçenekli cevaplamayı sağlarken derinlemesine veri toplamayı da sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam katı ne de esnektir bu nedenle araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme öncesinde, hazırlanan ve 9 sorudan oluşan görüşme formu farklı sınıf düzeylerinde eğitim veren, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan ve araştırma grubu dışında olan öğretmenlere sunulmuştur. Araştırmada kullanılacak soruları araştırmanın amacı doğrultusunda amaç ve kapsam açısından, dil bilimsel açıdan, soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan dönütler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama sürecinde ilkökulda görev yapan ve farklı sınıf düzeylerinde eğitim veren öğretmenlere 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler 15' er dakikalık ve yüz yüze yapılmıştır. Sorular açık uçlu olup görüşme sohbet havasında sürdürülmüştür. Görüşmeler yapılırken gönüllük esas alınmıştır. Katılımcılar, kişisel bilgilerinin gizli kalacağı, hiçbir raporda veya yayında kullanılmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere araştırma konusu hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Araştırma sonuçlarını analiz etmek için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin daha derinlemesine incelenmesini gerektirir ve verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.89). İçerik analiz yöntemiyle veriler tanımlanmaya çalışılırken birbiri ile ilişkili olan veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip yorumlanır. İçerik analizi katılımcıların görüşlerini sistematik olarak tanımlamaktadır (Altunışık vd., 2010, 322). İçerik analizi, analiz edilen içerikleri bazı kelimelere ayırarak ve kurallara göre kodlayarak tasnif eden ve özetleyen sistematik bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Toplanan veriler yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı olumsuz durumların nedenleri ve bu olumsuz durumlara getirilebilecek çözüm önerileri üzerine öğretmen görüşleri alınarak ortak cevaplar belirlenerek alt kategorilere ayrılmıştır.

Görüşmeler yapılırken katılımcı öğretmenlere kodlar verilmiş ve bu kodlar tablolara işlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin aynı soruya verdikleri cevaplar alt alta yazıldıktan sonra içerik analiz yöntemi ile yorumlanarak benzerlik ve farklılıklarına bakılmıştır. Farklı ifadelerde aynı anlama gelen cevaplar için ortak bir kod kullanılmıştır. Bir soruya beklenen cevap başka bir soruda yer alıyorsa içeriğe dahil edilerek ve uygun soruda değerlendirilmiştir. Oluşturulan tablonun yorumları, temsilci olarak seçilen katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veriler yorumlanırken verilen yanıtların frekans değerleri dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular içerik analiz yöntemi ile incelenmiş ve aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenci oranına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular.

Öğretmenlerin sınıf mevcut sayıları ve sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısına ait veriler aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır.

Tablo 2: Suriyeli Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre dağılımı

Katılımcılar	Sınıf Mevcudu	Suriyeli Öğrenci Sayısı
Ö1	11	3
Ö2	28	9
Ö3	20	5
Ö4	28	3
Ö5	25	4
Ö6	20	6
Ö7	14	4
Ö8	16	2
Ö9	13	3
Ö10	15	4

Tablo 2’deki sınıf mevcudu ve yabancı uyruklu öğrenci sayısı incelendiğinde her sınıfta Suriyeli öğrenci olduğu görülmektedir.

Türkçenin öğrenilmesi ile ilgili yaşanan sıkıntılara ait bulgular.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sıkıntılara ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdiği bilgiler kategorilere ayrılarak aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo:3 Türkçenin öğrenilmesi ile ilgili yaşanan sıkıntılar

Katılımcılar	Evde konuşulan dil farklılığı	Okuduğunu anlamada sıkıntısı	Deyimleri ve soyut anlamlı kelimeleri bilmemeleri	Okula başlarken Türkçe bilmemeleri	Türkçe dil kursu olmaması	Müfredatın yabancı uyruklu öğrenciler için uygun olmaması
Ö1	X			X		
Ö2	X	X		X		X
Ö3	X				X	
Ö4	X			X		
Ö5	X		X			
Ö6	X				X	
Ö7	X	X				
Ö8	X			X		
Ö9	X			X		X
Ö10	X		X			

Tablo 3’de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sıkıntılara baktığımızda genel olarak evde konuşulan dilin farklı olmasından, okuduğunu anlamada, deyimleri ve soyut kelimeleri bilmemeleri, Türkçe dil kursunun olmaması ve müfredatın yabancı uyruklu öğrencilere göre olmamasından kaynaklandığını katılımcı öğretmenlerin belirttiklerini görmekteyiz. Bu maddelere öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö1: “Okula başlarken Türkçe bilmedikleri için kavramları anlamakta ve eşleştirmekte sıkıntı yaşanmaktadır.”

Ö2: “Ailede Türkçe konuşulmadığı için öğrenciler zorlanıyorlar.”

Ö5: “Evde farklı bir dil konuşulduğu için sınıf ortamına uyumda zorluk yaşanıyor. Arkadaşlarını anlayamıyorlar.”

Ö6: “Türkçe dil kursu olmadığı için ve sınıfımız müfredatı da yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olmadığı için Türkçeyi kolay ve hızlı öğrenemiyorlar. Evde konuşulan dil Türkçe olmayınca Türkçelerinin gelişimi de olumsuz yönde etkileniyor”.

Yabancı uyruklu öğrencilerin derslerde yaşadıkları sıkıntılara ait bulgular.

Yabancı uyruklu öğrencilerin derslerde yaşadıkları sıkıntılara ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdiği bilgiler kategorilere ayrılarak aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 4: Derslerde yaşanan sıkıntılar

Katılımcılar	Öğretmeni ve anlatılan konuyu anlama	Not alma	Dersi takip etme	Derse aktif katılım	Deyim, atasözü ve mecaz anlamlı kelimeleri	Ödev yapma
Ö1		X	X	X		
Ö2	X					
Ö3	X			X		
Ö4	X					
Ö5					X	
Ö6	X					X
Ö7		X				X
Ö8	X					
Ö9				X	X	
Ö10	X	X	X			

Tablo 4'e bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin derslerde yaşadıkları sıkıntıların öğretmeni ve dersi anlama, derste not alma, dersi takip etme, derse aktif katılım, deyim, atasözü ve mecaz anlamlı kelimeleri anlama ve ödev yapma gibi sıkıntıların yaşandığını katılımcı öğretmenlerin belirttiklerini görmekteyiz. Bu maddelere öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şunlardır:

Ö1: “Verilen komutları algılama, not alma, dersi takip etme ve aktif katılımında sıkıntı yaşıyorlar.”

Ö3: “Derslere etkin katılım mümkün olmamaktadır. Anlama ve anlatma kabiliyetleri yetersiz kalmaktadır. Arkadaşları ile iletişimde bulunamayan bu öğrenciler sosyal ve kültürel olarak doyum sağlayamamaktadır.”

Ö4: “Yabancı uyruklu öğrenciler farklı bir kültürden geldikleri için derslerde anlatılan konuları anlamakta zorluk çekiyorlar.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınavlarda yaşadıkları sıkıntılara ait bulgular.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınavlarda yaşadıkları sıkıntılara ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdiği bilgiler kategorilere ayrılarak aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir.

Tablo 5: Sınavlarda yaşanan sıkıntılar

Katılımcılar	Dil bilgisi konuları	Soruları anlama sıkıntısı	Okuduğunu anlama sıkıntısı	Düşüncelerini yazılı ifade edememe	İşlem yapma
Ö1	X				
Ö2		X			
Ö3			X		X
Ö4			X		
Ö5			X	X	
Ö6			X		X
Ö7				X	
Ö8		X			
Ö9	X				
Ö10		X	X		

Tablo 5'e göre yabancı uyruklu öğrencilerin sınavlarda yaşadıkları sıkıntılar genel olarak dil bilgisi konuları, soruları anlama sıkıntısı, okuduğunu anlama sıkıntısı, düşüncelerini yazılı ifade etme, işlem yapmadan kaynaklanan sıkıntılar olduğu belirtilmiştir. Bu maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

Ö1: “Okuduğunu anlama ve bilgileri dil bilgisi kurallarına uygun şekilde yazıya geçirmede zorlanıyorlar.”

Ö3: “Müfredata yetişemeyen, Türkçeyi iyi konuşup, okuyamayan öğrencilerin sınav puanları da düşük olmakta, bu da onların özgüvenini olumsuz anlamda etkilemektedir.”

Ö4: “Yabancı uyruklu öğrenciler okuma yazmada geri oldukları için okuduklarını anlayamıyor bu yüzden beklenen performansı gösteremiyorlar”

Ö5: “Okuduğunu anlama ve düşüncelerini yazılı ifade etmekte zorlanıyorlar.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin dersler haricinde (teneffüs, öğlen arası.....vb) karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgular.

Tablo 6: Dersler haricinde karşılaşılan sorunlar

Katılımcılar	Türk öğrencilerle oyun oynama	Türk öğrencilerle yakın arkadaşlık kurma	Türk öğrencilerle uyum sorunu	Sosyalleşme	İletişim zayıflığı
Ö1					X
Ö2	X				X
Ö3			X	X	
Ö4			X		X
Ö5	X	X			X
Ö6			X		
Ö7	X				X
Ö8					X
Ö9			X		X
Ö10		X		X	

Tablo 6'ya göre yabancı uyruklu öğrencilerin dersler dışında (teneffüs, öğlen arası vb.) karşılaştığı sorunlar Türk öğrencilerle oyun oynama, Türk öğrencilerle yakın arkadaşlık kurma, Türk öğrencilerle uyum sorunu, sosyalleşme, iletişim zayıflığı gibi sıkıntılar olduğunu katılımcı öğretmenler belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar:

Ö3: "Sosyal yönden, iletişim yönünden sıkıntı yaşadıkları için genellikle yalnız kalıyorlar. Kendileri gibi yabancı uyruklu öğrenciler ile bir arada kalıp Türk öğrencilere uyum sağlamaktan uzaklaşıyorlar."

Ö7: "Arkadaşlık ilişkileri zayıf olmaktadır. Oyun kurma-oynama, iletişim kurmada sorun yaşamaktadırlar."

Ö9: "Gözlemlerime göre özellikle ilk yıl teneffüs ve öğlen arasında sıkıntı yaşıyorlar. Özellikle yetersiz Türkçeden kaynaklı uyum sorunu yaşanmaktadır."

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenler ile ilişkilerinde karşılaştığı sorunlara ait bulgular.

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenler ile ilişkilerinde karşılaştığı sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdiği bilgiler kategorilere ayrılarak aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 7: Öğretmenler ile ilişkilerinde yaşanan sorunlar

Katılımcılar	İletişim	Kurma	Disiplin sorunu	Çekingenlik
Ö1	X			
Ö2	X			
Ö3	X			
Ö4	X		X	
Ö5				X
Ö6	X			
Ö7	X			
Ö8	X			
Ö9				
Ö10	X			

Tablo 7'ye göre yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenler ile ilişkilerinde karşılaştığı sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar iletişim kurma, disiplin sorunu ve çekingenlik şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar:

Ö1: "Öğretmenin verdiği komutları anlamakta zorluk çekiyorlar. Bu durum sosyal ve akademik başarıyı olumsuz etkiliyor."

Ö2: "Genellikle iletişim sorunu yaşıyorlar."

Ö3: "Öğretmenler kapsayıcı eğitim kapsamında tüm öğrencileri kapsayacak etkinlikler düzenlese de öğrencilerin öğrenmeleri temel bilgileri eksik olduğu için dil problemleriyle beraber etkili ve verimli olamamaktadırlar."

Ö7: "Öğretmenlere karşı çekingenlik olmaktadır. Kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşadıkları için geri planda kalmayı tercih ediyorlar."

Ö8: "En büyük sorun iletişim sorunu"

Yabancı uyruklu öğrencilerin okulda arkadaşları ile ilişkilerinde yaşadığı sorunlara ait bulgular.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okulda arkadaşları ile ilişkilerinde karşılaştığı sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin verdiği bilgiler kategorilere ayrılarak aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır.

Tablo 8: Arkadaşları ile yaşanan sıkıntılar

Katılımcılar	Ya k n ar ka da	Bi rli kt e oy un	Ka bu l gö rm	İle tışi m so ru nu	Gr up laş m ad
Ö1				X	X
Ö2		X			
Ö3		X		X	
Ö4	X				
Ö5	X	X	X		
Ö6				X	
Ö7	X	X			
Ö8			X	X	
Ö9			X		X
Ö10			X	X	X

Tablo 8'e bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerinde karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgular genel olarak yakın arkadaşlık kurma, birlikte oyun oynama, kabul gömeme, iletişim sorunu, gruplaşmadan kaynaklı anlaşmazlıklar şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar:

Ö2: "Kendi aralarında gruplaşmalar olabiliyor."

Ö4: "Yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerin evden getirdikleri ön yargıları yüzünden irdelenmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğundaki saldırgan davranışlar yüzünden arkadaşları tarafından kabul görmemektedirler."

Ö6: "Kendi aralarında gruplaşmalar söz konusu."

Ö7: "Arkadaşlık ilişkileri gelişmemektedir. Karşılıklı konuşma, oyun oynama vs. zorluk yaşadıkları için geri durmayı tercih ediyorlar."

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılım konusunda karşılaştığı sorunlara ait bulgular.

Tablo 9: Sosyal faaliyetlere katılım konusunda yaşanan sıkıntılar

Katılımcılar	Okul kültürüne uyum sorunu	Sosyal faaliyetlere katılmada isteksizlik	Özgüven sorunu	Çekingenlik	Gelenek ve göreneklerin farklı olması	İfadeye dayalı etkinliklerde sorun
Ö1	X					
Ö2		X		X		
Ö3					X	
Ö4			X			
Ö5						X
Ö6		X				
Ö7			X			
Ö8	X	X				
Ö9			X			
Ö10				X		

Tablo 9'a bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımı konusunda yaşadığı sıkıntılar genel olarak okul kültürüne uyum sorunu, sosyal faaliyetlere katılmada isteksizlik, özgüven sorunu, çekingenlik, gelenek ve göreneklerin farklı olması, ifadeye dayalı etkinliklerde sorun olması gibi sorunların olduğunu katılımcı öğretmenlerin belirttikleri görülmektedir. Bu maddelere öğretmenlerin bazı verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Ö3: "Sosyal faaliyetlere katılmak isteselerde kültürel, sosyal, dil, gelenek ve göreneklerin farklılık arzetmesi bu isteklerini ertelemelerine neden olabiliyor."

Ö4: "Dil sorunu yaşamalarından dolayı sosyal faaliyetlere katılmak istemiyorlar."

Ö6: "Genellikle sosyal faaliyetlere katılmada isteksizlik söz konusu. Aile veya öğrenci sosyal faaliyetlere katılmak istememektedir."

Ö7: "Sosyal faaliyetlere katılma konusunda geri planda kalmayı tercih ediyorlar. Ailede bu konuda teşvik edici olmadığı için öğretmenin teşvik etmesi yeterli olmuyor. Kendilerine karşı özgüvensizlik de söz konusu"

Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının aşılmasında öğretmenlere düşen görevler ile ilgili bulgular.

Tablo 10: Öğretmenlere düşen görevler

Katılımcılar	Arkadaşlık ilişkilerinde aracı olma	Sosyal faaliyetlere katılımda teşvik edici	Müfredatı seviyeye uygun olarak anlatma	Kapsayıcı eğitim modelini uygulamak	Bireysel gelişimi	Sürekli güdülemek	Uyum eğitimi vermek	Türkçe kursları açmak
Ö1	X							X
Ö2						X		X
Ö3			X	X	X			
Ö4			X					X
Ö5	X	X						
Ö6							X	X
Ö7	X	X				X		X
Ö8				X			X	
Ö9		X						X
Ö10				X	X	X		

Tablo 10'a bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunların aşılmasında öğretmenlere düşen görevlere yönelik; genel olarak arkadaşlık ilişkilerinde aracı olma, sosyal faaliyetlere katılmalarında teşvik edici olma, müfredatı seviyeye uygun olarak anlatma, kapsayıcı eğitim modelini tam anlamı ile uygulama, bireysel gelişimi sağlama, sürekli güdüleme, uyum eğitimi verme, Türkçe kurs açma konusunda görüş belirttikleri görülmüştür. Bu maddelere öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir.

Ö2: "Sürekli güdüleme, teşvik, iletişimi diri tutma gibi görevler düşmektedir."

Ö3: "Kapsayıcı eğitim modelini tam anlayıp uygulamak, öğrencileri sosyal faaliyetlere yönlendirmek, bireysel gelişimi izleyip değerlendirmek gibi çalışmalar yapabilirler."

Ö4: "Müfredatı yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili daha çok konu eklenebilir."

Ö5: "Arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurabilmeleri için aracı olabilirler. Pozitif ayrımcılık yaparak derslerde biraz daha fazla söz hakkı tanıyabilirler."

Ö7: "Özgüvenlerini geliştirme, sınıf içi kaynaştırma, sosyal etkinliklere katılımda teşvik edici şeyler yapılabilir."

SONUÇ

Yapılan bu araştırmada ilkökulda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve çözüm önerileri öğretmen görüşlerine bağlı olarak incelenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu konusu dil, dersler, sınavlar, ders dışı etkinlikler (tenefüs, öğlen arası vb.), öğretmenler, arkadaşlık ilişkileri, sosyal faaliyetler olmak üzere 8 konu başlığı altında incelenmiştir. Bu çalışmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu çalışma farklı ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkenin diline yabancı oldukları için iletişim konusunda sorun yaşadıklarını göstermiştir. Evde konuşulan dilin farklı olması yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini zorlaştırdığı yapılan çalışmada görülmektedir. Yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmalar ile dil faktörü üzerinde durmuş ve yabancı uyruklu öğrencilere dil kursları açılması gerektiğine değinmişlerdir. Bulut, Soysal ve Gülçiçek'in (2018) yaptıkları çalışmalara göre yabancı uyruklu öğrenciler dil bilmedikleri için iletişim kurmakta sıkıntı yaşadıklarını, kendilerini ifade etmekte zorluk yaşadıklarını, bundan dolayı kimse ile konuşmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin derslerde öğretmeni anlamakta, not almada, dersi takip etmede özellikle deyim, atasözü ve mecaz anlamlı kelimeleri anlamada sıkıntı yaşadıkları yapılan çalışmada görülmüştür. Evde konuşulan dilin farklı olması yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha aktif öğrenip konuşmalarını engellediği için özellikle dersleri anlama ve ödev yapma konusunda sıkıntı olduğu belirtilmiştir. Culhane'e (2004) göre dil becerilerinin, yeni bir ülkede entegrasyon ve kültürleşme süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göz ardı etmediğimiz zaman, Türkçeyi bilmeme ve anlamama durumunun dersleri olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin sınavlarda okuduğunu anlama, düşüncelerini yazılı olarak ifade etme, işlem yapma ve dil bilgisi kurallarını uygulamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Kesten'e (2010) göre de Türkçe bilmemeleri yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlamada, yazmada ve konuşmada sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin soruları hızlı okuyup anlama sınavlara ve derslere aktif katılımlarda geri durdukları görülmüştür.

Bu çalışmada da yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle oyun oynama, sosyalleşme yakın arkadaşlık kurmaktan kaçınma gibi uyum sorunu yaşadıklarını görmekteyiz. Özellikle farklı kültür ve bundan kaynaklı iletişim sorununun bu sorunlara neden olduğu görülmüştür. Ak'ın(2020) çalışmasında da yabancı uyruklu öğrencilerin dersler haricinde (tenefüs, öğlen arası vb.) özellikle ilk geldikleri zaman Türkçe bilmemelerinden kaynaklı olarak

teneffüslerde Türk öğrenciler ile iletişim kurmadıkları, kendi uyruklarından öğrenciler ile vakit geçirmeyi tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada bu öğrencilerin yalnız kaldıklarını da belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin cevapları değerlendirildiği zaman yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenler ile iletişim konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlerinden ilk zamanlar çekindiklerini bazen sorunlarını ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlık kurma ilişkilerinde ise özellikle oyun kurallarının anlaşılmasından kaynaklı Türk öğrencilerle oyun oynamayı tercih etmedikleri görülmüştür. Özellikle ilk zamanlar Türk öğrenciler tarafından kabul görmeme, gruplaşmadan kaynaklı anlaşmazlıkların olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Türkçe bilmemek sosyal izolasyonun etkili nedenlerinden biridir.

Katılımcı öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında öğretmenlere birçok görev düştüğünü görmekteyiz. Özellikle Türkçe dil kursları açmak, kapsayıcı eğitimi tam anlamı ile anlayıp uygulamak, uyum eğitimi vermek, bireysel gelişimi destekleyici çalışmalar yaparak, öğrenciyi güdülemek, müfredatı yabancı uyruklu öğrencileri de göz önünde bulundurarak derslere entegre etme gerekliliği, çalışma sunucu ulaşılan durumlardır.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- ✓ Yabancı uyruklu öğrenciler okula ilk başlayacakları zaman iletişimin sağlanması açısından hem ailelerine hem de çocuklara rehberlik sağlanması adına çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilere okula başlamadan uyumu kolaylaştırmak adına Türkçe kurslar açılabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrenciler okula başlamadan uyum sınıflarına alınarak, bu sınıflarda aldıkları eğitimin sonucunda yapılacak olan değerlendirmeye bakılarak normal eğitim öğretime devam ettirilebilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerine çeşitli eğitimler, seminerler verilerek aileler çocukları konusunda ve özellikle okula devam konusunda bilinçlendirilebilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik açılacak kurslarda deyim, atasözü, mecaz anlamlı kelimelere yönelik çalışmalara ağırlık verilerek bu öğrencilerin Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerine uyum sağlamaları kolaylaştırılabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilere kültürümüz, geleneklerimiz, göreneklerimiz hakkında bilgilendirilerek hem topluma hem de okula uyumları kolaylaştırılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin daha bilinçli olmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin sınıflarına farklı kültürden gelen bireylere saygılı olmak gerektiği, onların izolasyonuna neden olabilecek davranışlardan kaçınmaları gerektiği konusunda, öğrencilerini bilgilendirmeleri sağlanabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları sağlanarak uyum ve iletişimlerini kolaylaştırılabilir.
- ✓ Müfredat verilirken yabancı uyruklu öğrenciler göz ardı edilmeden onlara indirgenerek işlenmesi sağlanabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin hem geldikleri sosyal ortam düşünüldüğünde hem de kendilerine yabancı bir toplum ve kültüre uyum süreci göz önünde bulundurulursa bu öğrencilere psikolojik destek verilmesi sağlanabilir.
- ✓ Okullarda öğretmen veli iletişimin çok önemli olduğu ve öğrenci başarısını etkilediği düşünüldüğünde, etkili iletişimi sağlamak adına yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile çeşitli etkinlikler yapılabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanması ve izolasyonuna sebebiyet verecek davranışlardan kaçınılabilir.
- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalara yönelik öğretmenlerin görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

Ak, N. (2020) Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, L. (2014) Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. doi: 10.1080/13603116.2014.899636

Bulut, S., Soysal-Kanat, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Culhane, S. F. (2004). An intercultural interaction model: Acculturation attitudes in second language acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 50-61.
- Güllüpnar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Kesten, A., Kıröglü, K. ve Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65-85.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.

İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü Ve Önemine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Role and Importance of Education in Economic Development

ÖZET

Bu çalışmanın amacı iktisadi kalkınmada eğitimin rolü ve önemine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Eğitimin iktisadi kalkınmaya olan etkisi ve rolü incelendiğinde, eğitimin ekonomik kalkınmayı destekleyerek nitelikli işgücü oluşturduğu, iş bulma olanaklarını artırdığı ve ekonomik refahı yükselttiği görülmüştür. Ayrıca, eğitim sosyal kalkınmada eşitlik ve fırsat eşitliğine katkı sağladığı gibi, verimlilik artışı ve inovasyon gibi faktörlerle de ekonomiye katkıda bulunmaktadır. Eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi, teknolojiye uyum sağlama ve kalitenin artırılması gibi temalar da ekonomik kalkınmayı desteklemektedir. Bu nedenle, eğitimin iktisadi kalkınma için önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İktisadi Kalkınma, Öğretmen






ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on the role and importance of education in economic development. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 12 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. When the impact and role of education on economic development is examined, it is seen that education supports economic development, creates a qualified workforce, increases employment opportunities and increases economic welfare. In addition, education contributes to equality and equal opportunities in social development, as well as contributing to the economy through factors such as productivity growth and innovation. Themes such as improving skills and competencies in the labor market, adapting to technology and improving quality also support economic development. Therefore, it can be concluded that education is an important factor for economic development.

Keywords: Education, Economic Development, Teacher

GİRİŞ

Hükümetler uzun bir süredir ekonomik büyümeyi öncelik listelerinin en başına yerleştirmişlerdir. Hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkeler, sakinlerine daha iyi bir yaşam kalitesi sunabilmek için kalkınmaya büyük önem vermektedir. Öte yandan, sanayileşmiş ülkelere kıyasla kalkınmaya daha fazla ihtiyaç duyan gelişmekte olan ülkeler kalkınma konusuyla daha yakından ilgilenmektedir (Altundemir, 2012). Bunun nedeni, gelişmiş ülkelerin daha önce kalkınmayı deneyimlemiş ülkeler olmasıdır. Doğal olarak, bu ülkelerin temel amacı kişi başına düşen geliri artırmak için ekonomik büyümeyi yükseltmektir. Ancak gelişmekte olan ülkeler için hedef çok daha geniş kapsamlıdır. Bu ülkeler ilerlemek için sadece kişi başına düşen geliri artırmakla kalmamalı, aynı zamanda altyapıya yatırım yapmalı, sanayileşmeli ve köklü bir değişim geçirmelidir (Uçan & Yeşilyurt, 2016). Kalkınma kolaylıkla başarılabilir bir şey değildir. Sadece uzun bir süre boyunca özenle çalışarak ve toplumsal bir uzlaşıya bağlı kalarak başarılabilir. Kültürlerin zaman içinde nasıl geliştiğine bağlı olarak, "kalkınma" terimi çeşitli anlamlar kazanmıştır. Aynı zaman aralığında, birçok durum için bile kullanılmıştır. Bu fikir bazen sanayileşme, modernleşme, kalkınma, büyüme ve yapısal değişim gibi kulağa benzer gelen terimlerin yerine kullanılmış; sonuç olarak anlamı kaçınılmaz olarak değişmiştir. Kavramın içeriği bugün hala belirsizdir (Karataş & Çankaya, 2010). Hem teorilerde hem de sıradan konuşmalarda bazen sanayileşme ve genişlemenin, bazen de modernleşmenin yerine kullanılmaktadır. Ekonomik kalkınma, hem siyasi bağımsızlığını yeni ilan etmiş az gelişmiş ülkelerin hem de savaş sonrasında ekonomilerini geliştirmeye çalışan Batılı ülkelerin ekonomik kalkınmasını sağlamak amacıyla İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda ortaya çıkmış bir alt disiplindir (Sevinc & Erol, 2021). Geçtiğimiz 60-70 yıl boyunca büyük ilgi gören bu

Feyyaz Topal¹ 
Bekir Koyuncu² 
Fatma Ayhaner³ 
Tarkan Ünlü⁴ 
Mustafa Öztürk⁵ 

How to Cite This Article

Topal, F., Koyuncu, B., Ayhaner, F., Ünlü, T. & Öztürk, M. (2023). "İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü Ve Önemine Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3090-3099. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71108>

Arrival: 16 May 2023
Published: 31 July 2023

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

konunun daha iyi anlaşılabilmesi için birkaç farklı tanımın yapılması gerekmektedir. Ekonomik kalkınma, bir ülkenin kişi başına düşen milli gelirindeki artışın yanı sıra ekonominin sosyokültürel, teknolojik ve kurumsal çerçevesindeki olumlu değişimdir. Bu bağlamda kalkınma, hem sosyo-kültürel yapıdaki değişimi (doğum oranı, kentleşme oranı, okur-yazarlık oranı, kültürel faaliyetlere katılım oranı gibi) hem de ekonomideki üretim faktörlerinin etkin kullanımı sonucunda sanayileşmenin ülke ekonomisi ve ihracatı içindeki payının artmasıyla ekonomik yapıdaki değişimi kapsar. Bazı kişiler ekonomik kalkınmayı tartışırken adil kalkınma fikrini bir kenara iterek sadece ilerleme hızına vurgu yapmaktadır (Tunç & Taşdöken, 2019). Asıl önemli olanın pastanın büyümesi olduğunu iddia ederler. Bir sonraki adım ise bunun adil bir şekilde dağıtılmasıdır. Bu, diğer tanımlamalardan bağımsız olarak, en azından yanlış bir stratejidir. Her şeyden önce, pastanın büyüklüğüne bakılmaksızın adil bir şekilde dağıtılması çok önemlidir. Ayrıca, herkesin pastayı büyütme için aktif olarak çalışabilmesi için pastanın eşit olarak dağıtılması gerekir. Hedef ve tekniklerinde yapılması gereken değişikliklere bağlı olarak, kalkınma kavramının yeniden biçimlendirilmesi veya yeni, radikal bir fikrin sunulması gerekebilir. Kalkınma fikri birçok ulusa yayılıyor olsa bile, yirmi birinci yüzyılın farklı evrelerindeki çeşitli ulusların farklı düzeylerde büyümeye ihtiyaç duyduğu açıktır. Zengin ve yoksul uluslar ve nüfuslar arasındaki uçurum kapanmak yerine büyümektedir. Tüm ulusların istikrarlı bir nüfusa ve tolere edilebilir bir GSYİH seviyesine sahip olduğu varsayıldığında, küresel ekosistemin varlığının 2050 yılında kaynaklarına ve çevresel unsurlarına giderek daha fazla dayanacağı sonucuna varmak mümkündür. Başka bir deyişle, kalkınmanın ekonomik ortamdaki önemi, gelecek için işlevi ve amacı giderek artmaktadır.

Çok az yazar ya da politikacı, ekonomik büyüme ve kalkınmayı teşvik ederek toplumları ve hükümetleri nasıl zengin ve güçlü kılacakları ve devlet sakinlerini nasıl sakin ve hayatlarından memnun hale getirecekleri konusunda teoriler önermiştir. Atatürk, bir ulusun varlığını ve gücünü sürdürmesi için en önemli devlet politikasının ekonomik büyüme olduğunu sık sık söylemiştir. Devleti yönetenlerin ilk sorumluluğu bu politikayı hayata geçirmektir. Kalkınma ve insan isteklerinin tatmini birbiriyle bağlantılıdır. Bunun nedeni, kalkınmanın uzun vadeli faydalarının kısa vadeli maliyetlerinden çok daha fazla olmasıdır. Kalkınma kavramı evrim geçirdiği için büyümenin yüksek maliyeti önemsizdir ve toplum, içinde yaşadığı dünyanın gerçekleri ışığında bu maliyete katlanmalıdır. Özetle kalkınma, insanlar ve toplumlar için sadece maddi varlığı sürdürmek için değil, aynı zamanda yüksek kültürel ürünler üretmek için de bir prosedür ve sürekli bir yarışır. Bu yarışı sürdürmek makul değildir, çünkü bırakmak çok pahalıya mal olacaktır. Dolayısıyla kalkınma tamamen insanidir ve her zaman istenecektir (Barro, 2001)

Kalkınma, bir toplumun gerçek milli gelirinde sürekli ve kümülatif bir büyüme sağlayan sosyal, kültürel ve siyasi faktörlerin bileşimi olarak tanımlandığından, bu kavramın merkezine insani yönü koymak yerinde olacaktır. Bu görüşe göre kalkınma, insanların uzun, mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmeleri için gerekli koşulları yaratarak toplumsal refahı artırmayı amaçlamaktadır. Geniş anlamda kalkınma, evrensel yaşam standartlarına ulaşmanın yanı sıra sağlık, eğitim ve gelir boyutlarının kapsadığı koşulların herkese eşit şans ve olanaklarla sunulmasını ifade eder.

Eğitim ve büyüme arasındaki ilişkiyi ele alan başlıca teoriler arasında İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya atılan beşeri sermaye teorisi, mikro temelli iç getiri oranı yaklaşımları (Aukrust 1959), makro temelli üretim fonksiyonu yaklaşımları (Schultz 1961), Denison temelli üretim fonksiyonu yaklaşımları (Denison, 1962), temelli üretim fonksiyonu yaklaşımları ve endeks yöntemi (Harbison & Myers 1964) yer almaktadır. İçsel büyüme modellerinde, fiziki sermayenin yanı sıra beşeri sermayenin bir bileşeni olarak eğitim de büyümenin temel kaynaklarından biridir. Romer (1986) ve Lucas'ın (1988) çalışmalarıyla birlikte, beşeri sermayenin kalkınma sürecindeki rolünü ele alan yaklaşımlar ilk olarak 1980'li yıllarda literatürde yer almaya başlamıştır. Becker, Murphy ve Tamura (1990), Barro ve Lee (1992) tarafından içsel büyüme modelinin bir türü olan beşeri sermaye modeli kullanılarak eğitim ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Eğitim kalitesi ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi inceleyen Neri, olumlu ve kesin bulgulara ulaşmış ve kalite artışının yakınsama uyumunun iyiliğini artırdığını öne sürmüştür. Eğitim ve ekonomik kalkınma arasında çift yönlü bir ilişki olmasına rağmen, Bils ve Klenow ilişkinin büyümeden eğitime doğru daha büyük olduğunu tespit etmiştir (Çalışkan, Karabacak & Meçik, 2013). Barro, yeni teknolojilerin yayılma etkisinin gerçekleşeceğini ve eğitilmiş insanların bunlara uyum sağlamak için daha donanımlı olacağını öngörmektedir. genişleme, genel olarak eğitim genişlemesinden ziyade eğitim kalitesinden daha fazla etkilenmektedir (Barro, 2001). Eğitim ve sağlık değişkenleri çok sayıda ampirik çalışmada beşeri sermaye göstergeleri olarak kullanılmıştır (Denison, 1962; Barro, 1991). Eğitim harcamaları ve okula kayıt oranı eğitimin iki ana ölçütüdür. Birçok çalışma beşeri sermaye ile ekonomik büyüme arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon bulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanan yeni bir araştırma stratejisidir. Ayrıca, öznel görüşün tanımlanmasına daha fazla önem veren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma perspektifini de içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyor ise araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem (yıl)	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Türkçe Öğretmeni	38	17	Lisans
K2	Erkek	DKAB	53	28	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Tarih Öğretmeni	50	29	Yüksek Lisans
K4	Erkek	Özel Eğitim Öğretmeni	44	22	Yüksek Lisans
K5	Erkek	El Sanatları Öğretmeni	33	8	Lisans
K6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	43	20	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42	21	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Rehberlik Öğretmeni	39	16	Lisans
K9	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	32	10	Lisans
K10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	33	9	Yüksek Lisans
K11	Kadın	İngilizce Öğretmeni	45	23	Lisans
K12	Erkek	Matematik Öğretmeni	46	23	Yüksek Lisans

Tablo 1'de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyetleri bakımından çalışmada 5 kadın 7 erkek katılımcının bulunduğu belirlenmiştir. Branşları bakımından 3 Sınıf Öğretmeni, 1 Türkçe Öğretmeni, 1 Tarih Öğretmeni, 1 Fen Bilimleri Öğretmeni, 1 DKAB Öğretmeni 1 İngilizce Öğretmeni, 1 Matematik Öğretmeni, 1 Rehberlik öğretmeni, 1 Özel Eğitim Öğretmeni ve 1 El Sanatları Öğretmeninin çalışmada yer aldığı görülecektir. Katılımcıların yaşları 32 ile 53 arasında değişmektedir. Katılımcıların kıdem yılları ise 8 ile 29 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılanlar eğitim durumlarına göre, 6 lisans mezunu ve 6 yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

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

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesi süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmacının özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalama yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisine İlişkin Yapılan Değerlendirme

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “İktisadi kalkınmada eğitimin rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce eğitim, ekonomik büyümeyi nasıl etkiler?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü	Nitelikli işgücü	4
	Ekonomik refah	4
	Sosyal kalkınma	3
	Verimlilik	2
	İnovasyon	1
	Uzun vadeli etkiler	1

Tablo 2 incelendiğinde; iktisadi kalkınmada eğitimin rolü ve eğitimin ekonomik büyümeye etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinin, iktisadi kalkınmada eğitimin rolü olmak üzere bir tema altında toplandığı görülmektedir.

İktisadi kalkınmada eğitimin rolü teması altında; nitelikli işgücü, verimlilik, ekonomik refah, sosyal kalkınma, inovasyon, uzun vadeli etkiler isimli altı kod bulunduğu görülmektedir. İktisadi kalkınmada eğitimin rolü konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“İksadi kalkınmada eğitimin rolünün çok önemli olduğunu düşünüyorum. Doğru yönlendirilen öğrenciler iksadi kalkınmaya doğrudan katkı sağlayacaktır. Fakat mevcut şartlarda öğrenciler doğru bir şekilde yönlendirilememektedir ve yeteneklerinin farkına çok geç yaşlarda fark etmektedir. Bu da iksadi kalkınma açısından büyük kayıplara yol açmaktadır.” (K1)

“Nitelikli bir eğitim iktisadi kalkınmayı olumlu yönde etkiler. Gelişmiş ülkelerin hepsinin güçlü(nitelikli) üniversiteleri vardır. Eğitim bir süreç olduğu için doğrudan ekonomiye etkisini göremeyiz fakat alınan eğitim sürecinin sonunda nitelikli eğitimin olumlu etkisi de ekonomide hissedilir.” (K6)

“Sermayenin kaynağı olarak eğitim kurumu, nitelikli işgücü sağlayarak ekonomik kalkınmanın anahtarı işlevini görmektedir. Diğer taraftan insani gelişmeye, sosyal refaha ve hayata yaptığı katkılarla yaşam seviyesini yükselterek sosyal kalkınmayı olumlu etkilemektedir.” (K4)

“Eğitim ekonominin temellerini oluşturur. Bu yüzden eğitim uzun vadede güçlü bir ekonomi ve ekonomik büyümeye sağlar.” (K10)

“Bir ülkedeki bireyler ekonomi hakkında ne kadar eğitilmiş olur ve ekonomik farkındalıkla yetişirse iktisadi kalkınmaya da doğrudan katkıda bulunmuş olurlar” (K11)

“Bir ülkede ki eğitim düzeyi ile ekonomik refah düzeyi doğru orantılıdır” (K12)

“Eğitimin nitelikli işgücünün ülke ekonomisine yaptığı katkının artırılmasında önemli bir rolü vardır. Eğitim beşeri sermayenin en temel faktörlerinden biridir. Eğitimin emek faktörünün verimliliğini artırarak ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Beşeri sermayenin kaynağı olarak eğitim kurumu, nitelikli işgücü sağlayarak ekonomik kalkınmanın anahtarı işlevini görmektedir. Diğer taraftan insani gelişmeye, sosyal refaha ve hayata yaptığı katkılarla yaşam seviyesini yükselterek sosyal kalkınmayı olumlu etkilemektedir.” (K5)

“Eğitim kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar. İsrافی önler. ..” (K2)

“Bizi yeni icadlarla ekonomik açıdan verimli hale getirir.” (K2)

“Eğitim ekonomik büyümeyi etkilemesi bir gerçektir ama bu durum uzun süreç ister. Eğitimin ekonomiye katkıları 10 yıllar sonra ortaya çıkabilir. Bu yüzden eğitime olan yatırımlar uzun vadeli olarak yapılmalı.” (K9)

Eğitimin İşgücü Piyasasında Beceri ve Yetkinliklerin Geliştirilmesi Açısından Önemi ve İktisadi Kalkınmada Eğitimin Etkisine İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Eğitim, işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından ne kadar önemlidir? İktisadi kalkınmada eğitimin bu konuda nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?’ şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Eğitimin İşgücü Piyasasında Beceri ve Yetkinliklerin Geliştirilmesi Açısından Önemi ve İktisadi Kalkınmada Eğitimin Etkisine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Eğitimin İşgücü Piyasasında Beceri ve Yetkinliklerin Geliştirilmesi Açısından Önemi	Nitelikli iş gücü	5
	Tecrübe ve performans	2
	Teknik ekipman kullanımı	1
İktisadi Kalkınmada Eğitimin Etkileri	İstihdam	3
	Kaliteyi artırması	2
	İşe değer katma	1
	Gelir düzeyinde artış	1

Tablo 3 incelendiğinde; eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemi ve iktisadi kalkınmada eğitimin etkisine ilişkin değerlendirmelerin, eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemi ve iktisadi kalkınmada eğitimin etkileri olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemi teması altında; nitelikli iş gücü, tecrübe ve performans, teknik ekipman kullanımı isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. Eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemi konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğrenci doğru ve mutlu olabileceği yerde olursa kendi gelişimi ve iktisadi gelişime doğrudan katkıda bulunacaktır. Mevcut şartlarda birçok öğrenci ilgi ve yeteneklerinin farkına varmadan karanlıkta el yordamı ile geleceğini belirlemektedir.” (K1)

“Ekonomik alanda ihtiyacımız olan iş gücü ve ekonomik gelişimler eğitimsel açıdan çok değerlidir. Eğitim son yıllarda bu iş gücünü karşılamaya çalışmaktadır. Örnek olarak Meslek Liselerindeki öğrencilerin iş gücüne olan kalifiye eleman katkısını verebiliriz.” (K10)

“Çalışanlar, iş gücü piyasasında zaman zaman eğitimler alırlar çünkü çalışanların kendilerini yenilemeleri ve donanımlı hale gelmeleri istenir.” (K6)

“Eğitim beceri ve yetkinlikler kazandırma konusunda ülkemizde iyi uygulanamamaktadır. Bu nedenle de iş gücü piyasasında eğitilmiş elemandan ziyade tecrübe ve iş sahasındaki performans dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin mezun olduklarında alanlarında yetkin niteliklere sahip olmadıkları aşikardır ve bu noktada işgücü piyasasında daha yetkin eğitilmiş bireylerin var olması gerekmektedir...” (K7)

“Eğitilmiş insan verimli ve donanımlıdır. Makine ve cihazları eğitilmiş kişiler daha verimli kullanır.” (K2)

İktisadi kalkınmada eğitimin etkileri teması altında; nitelikli iş gücü, tecrübe ve performans, teknik ekipman kullanımı isimli üç adet kod bulunduğu görülmektedir. İktisadi kalkınmada eğitimin etkileri konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kişi ne kadar eğitim almışsa o kadar istihdam edilme şansı artar. Ayrıca daha fazla ve daha nitelikli eğitim almak demek daha elverişli koşullarda istihdam edilmeyi beraberinde getirir. Bu sayede kişi daha güzel işlere kavuşurken sanayinin pek tabii ki ekonominin gelişmesini ve büyümeyi sağlayacaktır. Bunun sağlanabilmesi eğitimin kalitesine bağlı olarak artmakta böylelikle bu döngü ülkenin refah olarak büyütmesini sağlayacaktır.” (K4)

“Eğitilmiş insan yaptığı işin ne anlama geldiğini ve bir hatada hangi sonuçlar doğurduğunu bilir işini kaliteli yapar ve ülkesi adına artık değer oluşturur.” (K3)

“Bir insan çalışma ve iş gücü anlamında kendi branşında ne kadar eğitilmiş olursa o kadar iyi olur ve iş gücü piyasasını da o doğrultuda etkiler” (K11)

“Eğitim, üretim sürecinin bir girdisi olarak iktisadi kalkınmaya katkı sağladığı gibi, bireylerin davranışlarında olumlu yönde gelişmeler yaratarak kalkınma sürecinde sosyal ve siyasi açıdan da önemli etkiler yaratmaktadır. Eğitimin en önemli faydası kişilerin gelir düzeylerini yükseltmesidir. Eğitim olanaklarının gelişmesine uygun ortamın oluşturulması için önce ülkenin parasal bakımından yeterince gelişmiş olması gereklidir. Yani eğitimin olması için öncelikle para da olmalıdır. Tamamen eğitimin katkısı ile kalkınmış bir ülke yoktur.” (K5)

Eğitimin Teknoloji ve İş Dünyasındaki Değişime Uyum Sağlamada Önemi ve İktisadi Kalkınma Açısından Eğitimin Teknolojik Dönüşüm Sürecine Katkısına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Teknolojik gelişmelerle birlikte iş dünyasında değişim hızlanıyor. Sizce eğitimin bu değişime uyum sağlamada önemi nedir? İktisadi kalkınma açısından eğitim, teknolojik dönüşüm sürecinde nasıl bir katkı sağlar?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Eğitimin Teknoloji ve İş Dünyasındaki Değişime Uyum Sağlamada Önemi ve İktisadi Kalkınma Açısından Eğitimin Teknolojik Dönüşüm Sürecine Katkısına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Eğitimin Teknoloji ve İş Dünyasındaki Değişime Uyum Sağlamada Önemi	Öğrencilerin teknolojik gelişime uyumu	4
	Eğitimin teknolojik gelişime uyumu	3
	Eğitimin cazip hale gelmesi	1
	Teknolojinin eğitim kalitesine etkisi	1
İktisadi Kalkınma Açısından Eğitimin Teknolojik Dönüşüm Sürecine Katkısı	Çalışanların gelişimi	3
	Teknolojinin iktisadi kalkınma sağlaması	3
	Teknolojik ürünlerin üretimi	2
	Teknolojinin iş dünyasını etkilemesi	2

Tablo 4 incelendiğinde; eğitimin teknoloji ve iş dünyasındaki değişime uyum sağlamada önemi ve iktisadi kalkınma açısından eğitimin teknolojik dönüşüm sürecine katkısına ilişkin katılımcı görüşlerinin, eğitimin teknoloji ve iş dünyasındaki değişime uyum sağlamada önemi ve iktisadi kalkınma açısından eğitimin teknolojik dönüşüm sürecine katkısı olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Eğitimin teknoloji ve iş dünyasındaki değişime uyum sağlamada önemi teması altında; öğrencilerin teknolojik gelişime uyumu, eğitimin teknolojik gelişime uyumu, eğitimin cazip hale gelmesi, teknolojinin eğitim kalitesine etkisi isimli dört adet kod bulunduğu görülmektedir. Eğitimin teknoloji ve iş dünyasındaki değişime uyum sağlamada önemi hakkında düşünceler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Eğitimin, müfredatın günün koşullarına uygun planlanması gerekir. Yeni yetişen nesiller de teknolojiye hızla ayak uyduruyor. Eğitimcilerin de çağa uygun şekilde kendilerini geliştirmeleri gerekir ki değişen, dönüşen dünyanın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirebilsinler.” (K8)

“Eğitim yaşanan teknolojik gelişmelere ayak uyduramazsa aksak ve durağan hareket eder. Öğrencilerin mevcut teknolojik gelişmelere ayak uydurması çok önemli. Bu birlikteliği sağlayan eğitim öğrencilerin de dikkatini çekecek ve okul daha cazip bir yer haline gelecektir. Doğru konumlandırılan eğitim ve teknolojik gelişmelere uygun düzenlenen müfredat iktisadi kalkınmayı beraberinde getirecektir.” (K1)

“Sürekli gelişen teknolojiyi takip edebilmek kendini sürekli yenilemekten bu da eğitimle olur. Kendini eğiten birey bu teknolojiyi işinde başarıyı artırmak için kullanır bu da iş dünyasını etkiler” (K11)

“Eğitim teknolojik gelişmelere ayak uydurmak zorundadır. Bu sistemde eğitim ve ekonomi birlikte ilerleyen bir sistemdir ve ayrılmaz. Bu yüzden eğitim içerisine katılan teknoloji arttıkça bu dönüşüme olan katkıda günden güne artacaktır.” (K10)

İktisadi kalkınma açısından eğitimin teknolojik dönüşüm sürecine katkısı teması altında; çalışanların gelişimi, teknolojinin iktisadi kalkınma sağlaması, teknolojik ürünlerin üretimi, teknolojinin iş dünyasını etkilemesi isimli dört adet kod bulunduğu görülmektedir. İktisadi kalkınma açısından eğitimin teknolojik dönüşüm sürecine katkısı hakkında düşünceler konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Teknoloji olmayan iş insana ve ortama hiçbir şey katmaz. Örneğin Türkiye Bor açısından dünya lideri ama biz bu güne kadar ihracat olarak kasa kasa 100 Dolara kum sattık. Alan ve teknolojisini kullanan uzay sanayisinde bor ile yapılan ürünle 250 Bin dolar kazandı. Bu da eğitilmiş nesiller ve kullanacakları teknoloji ile mümkündür.” (K3)

“Eğitim bu değişimi önceden hayalayıp ön görülenlere uygun beceriler kazandırabilirse teknolojik entegrasyonla uyumlu ve iş dünyasını kalkındırmaya yönelik fırsatlar sunulabilir. Teknolojik dönüşüme

ayak uydurabilmek için eğitim teknolojilerinin gelişmesi ve Dünya’da ön görülen ,kabul edilen görüşler üzerinden modeller geliştirilerek uygulanması sürece katkı sağlayacaktır..” (K7)

“Teknolojik gelişmelerin hızı eğitime bağlıdır. eğitim değişimi hızlandırmaktadır. Eğitim ile yeni icatlar yapılarak iş hayatını kolaylaştırıcı teknolojik ürünler üretilmektedir.” (K2)

“Eğitim teknolojik dönüşüm açısından çok önemlidir. Her geçen gün iş dünyasında yeni ürünler, makineler icat ediliyor. Bunlar eğitim sayesinde gerçekleşen yenilikler.” (K9)

“İş dünyasında yüksek verim önemlidir bu yüzden iş verenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidirler. Kendini yenileyemeyen firmalar olumsuz süreçle karşı karşıya kalırlar. İşte bu yüzden hem teknolojik aletlerin üretiminde hem de çalışanların kendilerini yenilemelerinde eğitimin rolü büyüktür.” (K6)

“Teknolojik kalkınmayı destekler ve teknolojik kalkınma da iş dünyasını” (K12)

Eğitimde Kalitenin Artırılmasının Ekonomik Kalkınma Açısından Öneme İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ‘Eğitimde kalitenin artırılması, ekonomik kalkınma açısından ne kadar önemlidir? Sizce yüksek kaliteli eğitimin iktisadi kalkınmaya olan etkisi nedir?’ açık uçlu sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Eğitimde Kalitenin Artırılmasının Ekonomik Kalkınma Açısından Öneme İlişkin Temalar ve Kodlar

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Eğitimde Kalitenin Artırılmasının Ekonomik Kalkınma Açısından Önemi	Kalitede artış	8
	İnsan kaynağının güçlenmesi	5
	İş gücü verimliliğini artırması	3
	Rekabet avantajı sağlaması	3
	Yeni teknolojilerin üretimi	2

Tablo 5 incelendiğinde; eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından önemi ve yüksek kaliteli eğitimin iktisadi kalkınmaya etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinin, eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından önemi olmak üzere bir tema altında toplandığı görülmektedir.

Eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından önemi teması altında; kalitede artış, insan kaynağının güçlenmesi, iş gücü verimliliğini artırması, rekabet avantajı sağlaması, yeni teknolojilerin üretimi isimli beş adet kod bulunduğu görülmektedir. Eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından önemi konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Eğitimde öğrencilere kazandırılan marifetler iş sahalarını hareketlendirecek ve canlılık kazandıracaktır. Burada “on parmağında on marifet” şiarınca çok yönlü öğrenci yetiştirmek büyük önem arz etmektedir. Kaliteli eğitim , kaliteli insan demektir. Medeniyete yüz yıllarca öncülüğk etmiş atalarımız hala Söğüt ilçesinin girişinde yazan “İnsanı yaşat ki devlet yaşasın.” Düşüncesi ile hareket etmiş ve başarılı olmuştur.” (K1)

“Eğitim ile kalkınma arasında kesinlikle pozitif bir durum söz konusudur.” (K4)

“Bireye belli beceriler kazandırarak onları üretici duruma getirmek, ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek ve bireyde tüketici bilinci oluşturmak asıl amaçları arasında yer almaktadır. Nitelikli insan gücü yetiştirerek bireylerin ülke kaynaklarını etkili kullanmalarını sağlar.” (K5)

“Eğitim seviyemizi ne kadar iyi bir seviyeye çıkarırsak yaptığımız bilim seviyesi de o kadar üst seviye olur. Bilim kaliteli olursa ürettiklerimiz kaliteli olur.” (K9)

“Eğitimde kalitenin artırılması ekonomik kalkınma açısından büyük öneme sahiptir. İyi bir eğitim sistemi bir ülkenin insan kaynağını güçlendirir. Nitelikli ve yetkin insan kaynağı ekonominin itici gücüdür. İyi bir eğitim iş gücü verimliliğini artırır. Yoksulluğun azaltılmasında etkin rol oynar.” (K6)

“Eğitimde kalitenin artması Dünya rekabetinde var olmak demektir ve bu görünür olduğunda ekonomik kalkınma kendiliğinden gerçekleşecektir. Sadece akademik alanlarda gelişim gösteren yüksek kaliteli eğitimin iktisadi kalkınma açısından görünürlüğü ve etkisi yeterli olamaz. Hayatın her alanında ,her türlü meslek dalında yüksek kaliteli eğitim uygulamaları ile kalkınma geniş kitleler tarafından yaşam kalitesini ve dolayısıyla iktisadi kalkınmaya etkisini arttırabilir.” (K7)

Yüksek kaliteli eğitim demek kişinin her alanda alabileceği ve kendini yetiştirebileceği en iyi eğitimidir .Böyle bir eğitim kişiye her alanda olduğu gibi iktisadi alanda da büyük avantaj sağlar.” (K11)

Eğitimde kalite arttıkça çevresine olan etkisi de artacaktır. Ekonomik kalkınma da bu alanlardan birisidir. Yüksek kaliteli eğitim kalifiye eleman ve yeni teknolojiler üretmek demektir.” (K10)

SONUÇ VE ÖNERİLER

İktisadi kalkınmada eğitimin rolü ve eğitimin ekonomik büyümeye etkisiyle ilgili temalar ve kodlar incelendiğinde, eğitimin birçok açıdan önemli bir katkı sağladığı görülmüştür. Nitelikli işgücü oluşturarak, ekonomik kalkınmayı desteklerken aynı zamanda bireylerin iş bulma olanaklarını artırarak ekonomik refahı yükseltmektedir. Sosyal kalkınmada eşitlik ve fırsat eşitliğine katkıda bulunurken, verimlilik artışı ve yenilikçi çözümler geliştirme potansiyeliyle ekonomiye katkı sağlamaktadır. İnovasyonu teşvik ederek ekonomik büyümeyi desteklerken, uzun vadeli etkileriyle sürdürülebilir kalkınmanın temelini oluşturmaktadır. Eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemi, nitelikli iş gücü oluşturması, tecrübe ve performansı göz önünde bulundurması ve teknik ekipman kullanımı konusunda destek sağlamasıyla ortaya çıkmaktadır. İktisadi kalkınmada eğitimin etkileri ise istihdamın artması, kalitenin yükselmesi, işe değer katma ve gelir düzeyinde artış gibi sonuçlarla kendini göstermektedir. Bu temaların incelenmesi, eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesindeki önemini vurgularken, aynı zamanda iktisadi kalkınmada eğitimin pozitif etkilerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalara dayanarak, iktisadi kalkınmada eğitimin rolünün ve ekonomik büyümeye olan etkisinin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Barro'nun "Educational and Economic Growth" ve Becker'in "Investment in Human Capital" çalışmaları, eğitimin nitelikli işgücü oluşturarak ekonomik kalkınmayı desteklediğini vurgulamaktadır. Eğitim, bireylerin beceri ve yetkinliklerini geliştirerek işgücü piyasasında istihdamı artırırken, işe değer katma ve gelir düzeyinde artış sağlamaktadır. Ayrıca, eğitimin sosyal kalkınmada eşitlik ve fırsat eşitliğine katkıda bulunduğu, verimlilik artışı ve yenilikçi çözümler geliştirme potansiyeliyle ekonomiye katkı sağladığı belirtilmektedir. Eğitim, insanların sosyal ve ekonomik açıdan daha adil bir ortamda rekabet edebilme şansını artırarak toplumsal eşitsizlikleri azaltmada önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda, inovasyonu teşvik ederek ekonomik büyümeyi desteklemekte ve sürdürülebilir kalkınmanın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmalar, eğitimin işgücü piyasasında beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesindeki önemini vurgularken, iktisadi kalkınmada eğitimin pozitif etkilerini desteklemektedir. Nitelikli işgücü, kalite ve verimlilik artışı gibi faktörler ekonomik büyümeyi desteklerken, eğitim yoluyla bu faktörlerin geliştirilmesi ekonomik kalkınmanın temelini oluşturur. Eğitimin teknoloji ve iş dünyasındaki değişime uyum sağlamada önemi, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının teknolojiye uyum sağlaması, eğitimin teknoloji odaklı bir yaklaşım benimsemesi, eğitimin cazip hale gelmesi ve teknolojinin eğitim kalitesine etkisi gibi temaları içermektedir. İktisadi kalkınma açısından eğitimin teknolojik dönüşüm sürecine katkısı ise çalışanların gelişimi, teknolojik dönüşüme uyum sağlama becerilerinin güncellenmesi, teknolojik ürünlerin üretimi ve iş dünyasını etkilemesi gibi konuları kapsamaktadır. Bu temaların değerlendirilmesi, eğitimin teknolojik gelişmelere uyum sağlamada ve iktisadi kalkınmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından önemi, kalitede artışın sağlanması, insan kaynağının güçlenmesi, iş gücü verimliliğinin artırılması, rekabet avantajı sağlanması ve yeni teknolojilerin üretimi gibi temaları içermektedir. Eğitimde kalitenin artırılması, ekonomik kalkınma için büyük bir öneme sahiptir. Kalitede artışın sağlanması, eğitim sisteminin daha etkili ve verimli hale getirilmesini ve öğrencilerin daha yüksek kalitede eğitim almalarını sağlar. Bu durum, insan kaynağının güçlenmesini sağlayarak iş gücüne daha nitelikli ve yetenekli bireylerin katılmasını mümkün kılar. İş gücü verimliliğinin artması ise ekonomik büyümeyi destekler ve rekabet avantajı sağlar. Ayrıca, kaliteli eğitim, yeni teknolojilerin üretimine de katkıda bulunarak inovasyon ve teknolojik ilerlemenin sağlanmasına yardımcı olur. Bu nedenle, eğitimde kalitenin artırılması ekonomik kalkınma için önemli bir stratejidir. Eğitimin teknoloji ve iş dünyasındaki değişime uyum sağlamada önemi, günümüzde hızla ilerleyen teknolojik gelişmelerle birlikte daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin ve eğitim kurumlarının teknolojiye uyum sağlaması, eğitim süreçlerinin teknoloji odaklı bir yaklaşım benimsemesi, eğitimin cazip hale gelmesi ve teknolojinin eğitim kalitesine etkisi, iş dünyasında gereken becerilerin edinilmesi ve yenilikçi çözümlerin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Teknolojiye uyum sağlayabilen bir eğitim sistemi, öğrencilere iş dünyasında gerekli olan teknoloji kullanma becerilerini kazandırır. Böylelikle, işgücü piyasasında talep edilen nitelikli iş gücünün yetişmesine katkıda bulunur. Ayrıca, teknoloji odaklı bir eğitim yaklaşımı benimsemek, öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu da onların iş dünyasında rekabet avantajı elde etmelerini ve yenilikçi çözümler üretebilmelerini destekler. Teknolojinin eğitim kalitesine etkisi ise eğitimin daha etkili, verimli ve öğrenci merkezli hale gelmesini sağlar. İnteraktif öğrenme araçları, çevrimiçi kaynaklar, öğrenci takip sistemleri gibi teknolojik araçlar, öğrenme sürecini zenginleştirir ve öğrencilerin daha iyi anlamalarını, daha fazla katılım sağlamalarını ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Böylelikle, eğitimde kalite artışı sağlanır. Eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından önemi de büyük bir öneme sahiptir. Kaliteli eğitim, insan kaynağının güçlenmesini sağlar. Nitelikli ve yetkin bireylerin işgücüne katılımı artar, iş gücü verimliliği yükselir ve ekonomik büyüme desteklenir. Aynı zamanda, rekabet avantajı sağlar. Kaliteli eğitim almış bireyler, daha yaratıcı ve inovatif düşünebilme yeteneklerine sahip olur ve yeni teknolojilerin üretimi ve uygulanmasına katkıda bulunabilir. Bu da ekonomik kalkınmanın sürdürülebilir olmasını sağlar. Sonuç olarak, eğitimin teknolojiye uyum sağlamada önemi ve eğitimde kalitenin artırılmasının ekonomik kalkınma açısından

önemi birbirini tamamlayan unsurlardır. Teknolojiyle uyumlu bir eğitim sistemi, nitelikli iş gücü yetiştirirken aynı zamanda yenilikçi çözümler üretmeyi teşvik eder. Kaliteli eğitim ise insan kaynağının güçlenmesini sağlar, iş gücü verimliliğini artırır ve ekonomik büyümeyi destekler. Bu nedenle, teknolojiyle uyumlu ve kaliteli eğitim, iktisadi kalkınmanın sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

ÖNERİLER

1. Eğitim politikalarında nitelikli işgücü oluşturma ve iş becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Bu, işgücü piyasasındaki taleplere uygun yetkinliklerin kazandırılmasını sağlayacaktır.
2. Eğitim sisteminde sosyal kalkınmaya ve eşitlik ilkesine önem verilmelidir. Fırsat eşitliğini sağlamak için dezavantajlı gruplara erişimi kolaylaştıran politikalar geliştirilmelidir.
3. Teknolojiye uyum sağlamayı destekleyen bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Öğrencilerin ve eğitim kurumlarının teknolojik gelişmelere uyum sağlama becerilerini geliştirmek için kaynaklar ve eğitim imkanları sağlanmalıdır.
4. Eğitimde kalitenin artırılması için eğitim sisteminin etkili bir şekilde yapılandırılması ve öğrencilere yüksek kalitede eğitim sunulması önemlidir. Öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi, müfredatın güncellenmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkin kullanımı gibi faktörlere odaklanılmalıdır.
5. İnovasyonu teşvik etmek için eğitim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar benimsenmelidir. Öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi beceriler kazandırılmalıdır.
6. İşbirliği ve ortaklık sağlanarak eğitim kurumları, iş dünyası ve diğer paydaşlar arasında işbirliği ağları oluşturulmalıdır. Bu, eğitimin iş dünyası ihtiyaçlarına daha uygun hale gelmesini sağlayacaktır.
7. Eğitim politikaları uzun vadeli hedeflere odaklanmalı ve sürdürülebilir kalkınma için önemli adımlar atmalıdır. Sürdürülebilirlik kavramı, çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla eğitim sistemine entegre edilmelidir.
8. Araştırma ve geliştirme faaliyetlerine yatırım yapılmalı ve eğitim politikaları veriye dayalı olarak şekillendirilmelidir. Eğitim sistemine yönelik etkileri değerlendiren izleme ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma Planlarından Eğitime Bakış: Kamusal Mallar Teorisi Perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 94-105.
- Aukrust O.& Bjerke J. (1959). Real capital and economics growth in Norway 1900-56. The review of Income and Wealth, 8(1), 80-118.
- Barro, R.J. & Lee, J. (2000). International data on educational attainment updates and implications, National Bureau of Economic Research Working Paper. No. 7911, 1-38.
- Barro, R.J. (2013). Educational and economic growth. *Annals of Economics and Finance*, 14(2). 301-328.
- Becker, G. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70 (5) (Part 2: Investment in Human Beings), 9- 49
- Çalışkan Ş., Karabacak M. & Meçik O. (2013). Türkiye’de eğitim ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 11(21), 29-48.
- Denison, E.F. (1962). Source of United States economic growth, Readings in economics. Ed. Paul A. Samuelson, John R.Coleman, Felicity Skidmore. McGraw Hill Book Company
- Denison, E.F. (1962). Source of United States economic growth, Readings in economics. Ed. Paul A. Samuelson, John R.Coleman, Felicity Skidmore. McGraw Hill Book Company.
- Karataş, M., & Çankaya, E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 29-55.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lucas, R.E. (1990). Why doesn't capital flow from rich to poor countries?. The American Economic Review, 80 (2), Papers and Proceedings of the Hundred and Second Annual Meeting of the American Economic Association, 92-96.
- Romer, P. (1994). The origins of endogenous growth. *The Journal of Economic Perspectives*. 8(1), 3-22.
- Schultz, T.W. (1971). Investment in human capital. U.S.A.: The Free Press, Collier- Macmillan limited.

- Sevinc, H., & Erol, S. Y. (2021). Eğitim ve Kalkınma İlişkisi: Tra2 Bölgesi Örneği. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 16(64), 1787-1807.
- Tunç, M. & Taşdöken, Ö. (2019). Kalkınmada Eğitim Sürecinin İktisadi Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 113-125.
- Uçan, O. & Yeşilyurt, H. (2016). Türkiye'de Eğitim Harcamaları ve Büyüme İlişkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 179-185.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Benimsediği Yönetici Tarzlarına Dair Görüşleri

Teachers' Views on the Administrator Styles Adopted by Teachers

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, benimsediği yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 18 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin neredeyse çoğunluğu, yöneticilerin karar almadan önce meslektaşlarına danışması gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Karar alma süreçlerinde güç kullanımı ve adalet birçok eğitimci tarafından gündeme getirilmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin güçlerini şefkat ve sabırla kullanmalarını beklemektedir. Araştırmaya katılan veliler, başarıya ulaşmak için hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okulda güzel bir ortam yaratılması, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak araştırmalar yapılması, onların görüşlerine önem verilmesi, akademik olarak onlara yardımcı olunması ve başarıyı teşvik eden şeffaf bir yönetim tarzına sahip olunması velilerin ortak inançlarından bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Okul, Yönetici Tarzı, Öğretmen

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of teachers on the management styles they adopt. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consisted of 19 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. According to the findings of the study, almost the majority of teachers agreed that administrators should consult their colleagues before making decisions. The use of power and fairness in decision-making processes were brought up by many trainers. Teachers expect administrators to use their power with compassion and patience. Parents who participated in the research emphasized that both educators and students should be supported to achieve success. Creating a good environment in the school, conducting research to increase the motivation of teachers, giving importance to their opinions, helping them academically and having a transparent management style that encourages success are some of the common beliefs of parents.

Keywords: School Administrator, School, Administrator Style, Teacher

GİRİŞ

Etkili ve mantıklı bir şekilde problem çözme süreci yönetimin özü olarak kabul edilebilir. Okullarda gelişen eğitim sorunları, eğitim yönetiminde çoğunlukla bireysel ve örgütsel bakış açısıyla ele alınır. Sorun çözme, okul liderleri için anahtar bir yeterlidir. Okul yöneticilerinin sorun çözme becerileri literatürde birçok araştırmaya konu olmuştur (Şahan, 2018).

Buna ek olarak, eğitim yöneticileri arasında bazı temel ayrımlar vardır. Eğitim kurumlarını diğer işletmelerden ayıran özellikler bunu açıklamak için kullanılabilir. Örneğin, daha soyut oldukları için, bir okulun amaçları bir şirketinki kadar kesin ve öz bir şekilde ifade edilemez (Taymaz, 2019). Hangi süreçlerin, çıktının ne kadar etkilendiğini ve nihai sonucun ne olduğunu tam olarak belirlemek mümkün değildir. Okulla doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olan çok sayıda kişi ve kuruluş vardır. Okulun yapısı sürekli değişmektedir ve eğitimci sık sık değiştiği ve öğrenciler sık sık değiştiği için bir kültür oluşturmak zordur. Uygun kalitede mal üretemeyen bir şirketin geleceği tehlikeye girebilir (Yalçın, 2019). Okullar tarafından sağlanan eğitim hizmetlerinin kalitesinde gözle görülür bir düşüş olması eleştirilere neden olabilir, ancak durum kurumun kapanmasına veya yöneticinin görevden alınmasına neden olacak kadar ciddi değilse, yeni gelişmelere tepkisiz kalmaya devam etme ihtimali vardır (Mete, 2018).

Recep Binici ¹ 
Mehmet Titiz ² 
Oya Özer ³ 
Özge Aldırmaz ⁴ 

How to Cite This Article

Binici, R., Titiz, M., Özer, O. & Aldırmaz, Ö. (2023). "İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü Ve Öneminde Yönelik Öğretmen Görüşleri", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3100-3110. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71115>

Arrival: 17 May 2023
Published: 31 July 2023

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

Hedeflere ulaşmak için kaynakları kullanmanın en uygun yolu yönetim kavramıdır (Öztürk, 2019). Eğitim yönetimi düşüncesi ise eldeki kaynakları en iyi şekilde kullanarak belirlenen temel hedeflere ulaşmak için yapılan çalışmalar olarak özetlenebilir. Eğitime daha mikroskobik düzeyde bakan ve okul düzeyindeki sorunlarla ilgilenen okul yönetimi, yönetim bilimi ilkelerinin eğitim kurumlarına uygulanması olarak tanımlanabilir. Eğitime makro düzeyde yaklaşan eğitim yönetimi ile karşılaştırıldığında, okul yönetimi okul düzeyindeki konularla ilgilenir ve uygulama olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetimi, genel yönetim ve okul yönetiminin bir dizi olgu ve süreci paylaştığı açıktır (Mete, 2018).

Günümüz yönetim anlayışında daha önce görülmemiş dikkat çekici teknikler bulmak mümkündür. Örneğin özel sektörde, üretkenliğine güvenilebilecek çalışanlar için esnek çalışma düzenlemeleri veya işyeri için farklı bir tasarım kullanılabilir. Elbette böyle bir yönetim stratejisinin hedefi, olumlu bir işyeri kültürünü teşvik etmenin ötesine geçmektedir. Temel amaç, kuruluşun hedeflerine en iyi şekilde ulaşırken faydayı en üst düzeye çıkarmaktır. Ufkumuzu genişletelim: Bu ve yöneticilere sunulan diğer fırsatlar, tıpkı çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlığının üretkenliği artırması gibi, liderlik yeteneklerini geliştirebilir (Ferah, 2000).

Bir lider, iş tanımına sıkı sıkıya bağlı kalarak veya bazı gereklilikleri yerine getirerek idare edebilir. Ancak, riskleri en aza indirmeye, emir komuta zincirine uymaya veya bazı talimatları harfiyen yerine getirmeye çalışırsanız, yeni projeler geliştirmek veya şirketinizden en iyi şekilde yararlanmak için profesyonel olarak yeterince büyüyemezsiniz. Daha önce de belirtildiği gibi, okullardaki yönetim ile genel olarak yönetim arasında paylaşılan prosedürler vardır. Okul yöneticileri için kişisel olarak ilerleyememek ve görevlerini daha etkili bir şekilde yapamamak bir engel olabilir. Ülke genelinde fark yaratan öğretmen ve okul yöneticilerinin kullandıkları yöntemler incelendiğinde, görev çağrısının ötesine geçenlerin öne çıktığı ve fark yarattığı görülmektedir (Özgün, 2018).

Okul yöneticilerinin sorun çözme becerileri, eğitim kurumlarının performansı ve eğitim süreci üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahiptir (Buluç, Sulak ve Serin, 2011). Bir kurumda bir sorun ortaya çıktığında uygun yasalar yöneticilere yol gösterebilir, ancak her sorunu öngörmek ve her biri için özel cevaplar geliştirmek neredeyse zordur. Sonuç olarak, bir sorun ortaya çıktığında, yöneticinin objektif bir şekilde karar vermesi, çeşitli olasılıklar arasından mantıklı bir şekilde hızlıca seçim yapması ve en iyi çözümü belirlemesi gerekir (Ferah, 2000).

Problem çözme, okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli becerilerden biridir. Sorunları iki bileşen oluşturur: İlk adım, bir çözüm bulma dürtüsünü hissetmektir. İkinci adım ise bir çözüm yolu seçmektir. Okullar sosyal kurumlar olduğu için öngörülemez olaylar ve hızlı karar verme ihtiyacı her an ortaya çıkabilir. Hızlı teknolojik değişim ve yönetsel değerlendirmeler gerekli olabilir. Sonuç olarak yönetim, eğitim kurumları tarafından iyi anlaşılmalıdır (Buluç, Sulak ve Serin, 2011: 49). Yönetim sürecinin en önemli adımı karar almaktır (Avcı, 2015: 17).

Yönetmelikler, okul yöneticilerinin yapması gereken görevleri ana hatlarıyla belirler. Bir çalışma programı ve bu görevlerin yerine getirilmesi için uygun zaman ve yer kararlaştırılabilir. Ancak, sınıflarda öngörülemez sorunlar ortaya çıkabilir. Bu durumda yöneticinin görevi, kuralları uygulamanın yanı sıra kurumun amaçlarını destekleyen yasal çözümler belirlemektir (Akbaşlı, 2018: 148).

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin benimsediği yönetici tarzlarına dair görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Öğretmen görüşlerine göre: Yetki kullanma ve karar verme sürecinde yönetici nasıl bir yol izlemelidir?

Öğretmen görüşlerine göre: Yönetici beraber çalıştığı mesai arkadaşlarına nasıl motive etmelidir?

Öğretmen görüşlerine göre: Yönetici, organizasyonda ve okul kültürü oluşturmada hangi gücünü kullanmalı, neden

Öğretmen görüşlerine göre: Uzun vadede okul amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçları içselleştirme, okul ilkimi oluşturma noktasında yönetici ne tarz bir yönetim tarzı ortaya koymalıdır?

Öğretmen görüşlerine göre: Eğitim öğretim liderliğinde yöneticinin veli ve öğrencilere karşı yönetim tarzı sizce nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanan yeni bir araştırma stratejisidir. Ayrıca, öznel görüşün tanımlanmasına daha fazla önem veren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma perspektifini de içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma stratejisidir. Bu desen, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanır ve bu olguların öznel görüşlerini tanımlamaya yönelik bir yaklaşım sunar. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerini

anlamak, yaşanan olayları ve olayların içerdiği anlamları keşfetmek için kullanılır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini anlamak için derinlemesine ve açık uçlu görüşmeler yaparlar. Bu görüşmelerde, katılımcıların kendi deneyimlerini ifade etmeleri teşvik edilir ve araştırmacı, katılımcıların anlatılarını analiz ederken ortak temaları ve anlamları ortaya çıkarmaya çalışır. Fenomenoloji deseni, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken, bireysel farklılıkları ve çoklu perspektifleri dikkate alır. Bu yaklaşım, araştırmada derinlemesine ve zengin bir anlayış sağlarken, katılımcıların kendi seslerini duyurma fırsatı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmada kullanılan fenomenoloji deseni, öğretmenlerin deneyimlerini ve beklentilerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu desen, öğretmenlerin iç dünyalarına ışık tutarak, yöneticilerin nasıl motive edici bir ortam yaratabileceği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, fenomenoloji deseni, bireylerin öznel deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerden ortaya çıkan anlamları keşfetmek için kullanılan etkili bir nitel araştırma yöntemidir. Bu desen, araştırmacılara katılımcıların deneyimlerini ve perspektiflerini derinlemesine anlama fırsatı verirken, araştırmaya katılan bireylerin öznel dünyalarının değerini vurgular.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 18 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır.

Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyor olsun. Araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

S.No	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
K01	Kadın	50	30
K02	Erkek	35	15
K03	Kadın	47	27
K04	Kadın	36	17
K05	Erkek	39	17
K06	Erkek	38	14
K07	Erkek	41	21
K08	Kadın	42	18
K09	Erkek	40	13
K10	Kadın	32	7
K11	Kadın	35	8
K12	Kadın	42	18
K13	Erkek	30	7
K14	Kadın	54	28
K15	Kadın	39	16
K16	Kadın	48	27
K17	Erkek	44	17
K18	Erkek	38	12

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmada 10 kadın 8 erkek olmak üzere toplam 18 öğretmen bulunduğu görülmektedir. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 30-54 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 7 yıl, en fazla 30 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurma adına alanında uzman 3 okul müdürüne e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yapan müdürler bazı geri dönütlerde bulunmuştur. Görüşme formu bu geri dönütlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir

saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesinin süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmanın özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalamar yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım

Cinsiyet	f	%
Kadın	10	55,6
Erkek	8	43,4
Toplam	18	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların %55,6'sının kadın olduğu görülmüştür. Buradan hareketle kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısına oranla çok daha fazla olduğu sonucuna varabiliriz.

Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Dağılım

Yaş Dağılımı	f	%
30-39	9	47,3
40-49	7	36,8
50-54	2	10,6
Toplam	18	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'unun (47,3) 30-39 yaş aralığında olduğu, bunlardan 7'sinin (%36,8) 40-49 yaş aralığında, 2'sinin (%10,6) 50-54 yaş aralığında bulunduğu görülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, yani örnekleme oluşturan öğretmenlerin ağırlıklı olarak 30-39 yaş aralığında (%47,3) öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4: Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılım

Hizmet Süresi	f	%
1-10 yıl	3	15,8
11-20 yıl	10	52,6
21-30 yıl	5	26,3
Toplam	19	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresi değişkenleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 1-10 yıl arası çalışan öğretmen sayısının 3 (%15,8), 11-20 yıl arası çalışan öğretmen sayısının 10 (%52,6), 21-30 yıl arası çalışan öğretmen sayısının da 5 (%26,3) olduğu görülmektedir. Hizmet süresi değişkenine göre en fazla 11-20 yıl kıdemi bulunan katılımcıların araştırmada yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada “Yetki kullanma ve Karar verme Sürecinde yönetici nasıl bir yol izlemelidir?” sorusu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların bu soruya verdikleri cevaplar şu noktalarda yoğunlaşmaktadır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetki kullanımı ve karar verme sürecinde yöneticilerin nasıl bir yol izlemesi gerektiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri yöneticilerin iş arkadaşları ile görüş alışverişinde bulunması gerektiği, yetki kullanımı ve karar sürecinde adil olmaları gerektiği ve yasal mevzuata uygun sınırlar içerisinde belirlenen takdir yetkilerini kullanmaları gerektiği konusunda oluşmuştur. Öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını yöneticilerin karar alma süreçlerinde iş arkadaşları ile fikir alış verişinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tarafları dinleme, iyi analiz yapma, tarafları sürecin bir parçası olarak görme, objektif bir yerde durma ve iyi iletişimle karar sürecini yönetme gibi görüşlerden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları ise yetki kullanımı ve karar alma süreçlerindeki adil tutum almaya dikkatleri çekmişlerdir. Bu bağlamda, yönetici arkadaşlarına adil olduğunu hissettirmeli, adil bir duruş sergilemeli ve adaletli karar alınmasını sağlamalıdır. Araştırmaya katılanların bazılarının görüşü ise kamu gücünü yaptırım amacıyla kullanmamasına ilişkindir. Bu nokta yöneticilerin yasal mevzuat sınırları içerisinde kalarak takdir yetkilerini kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği husus, yöneticilerin yetki kullanırken sabırlı ve empati

kurarak bunu gerçekleştirmeleridir. Bu konuda görüş açıklamış öğretmenlerden bazılarını görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Beraber çalıştığı iş arkadaşları ile mutlaka fikir alışverişinde bulunmalıdır. Etkili liderler çalışma arkadaşlarından farklı fikirlerin ortaya çıkmasını ve tartışılması teşvik etmelidir. Çalıştığı ekibin fikirlerini alması, ekibin değerli hissetmesi ve motivasyonu içinde önemlidir.” (K1)

“Paydaşlarla fikir alışverişinde bulunulmalı, detaylar hakkında bilgi verilmeli, farklı fikirlere saygı duyulmalı ve ortak karar alınmalıdır.” (K2)

“Öncelikle her iki tarafı da İyi dinleyip analiz etme. Ve çalışma arkadaşlarının motivasyonunu kırmadan kararını uygulamalı.” (K3)

“Karar verme sürecinde tüm bileşenlerden (yönetici, öğretmen ve velilerden) fikirlerine başvurulmalıdır.” (K5)

“Karar verme sürecinde karar vereceği konuda doğru analiz yapıp, karardan etkilenecek kişilerinden de bilgi ve fikir alması gerekir. Ayrıca verdiği kararın sonuçlarını ön görmesi önemli.” (K7)

“...öğretmenlerin fikrini sorarak onların fikirlerini yönetime dahil etmeli sorun çözücü bir rol üstelenmeli.” (K10)

“...tüm görüş ve önerileri alarak ve bunların ortak yönlerini dikkate alarak bir karara varmalıdır.” (K11)

“Konuyla ilgili bilgi sahibi olanlardan, iş arkadaşlarından fikir almalı, ortak karara varmalı bence.” (K15)

“Yetki verme ve kullanma sürecinde yönetici; Çalışma arkadaşlarının fikirlerine önem vermeli ve verdiği kararların sonuçlarının başka mağduriyetlere yol açmamasına dikkat etmelidir.” (K16)

“Yetki kullanma ve karar verme sürecinde yönetici, en çok adil olduğunu hissettirmeli ve kararlı bir duruş sergilemelidir. Çalışma arkadaşlarını sürecin bir parçası olarak görmeli, fikirlerinden yararlanmalıdır.” (K8)

“Adil olmalı, çalışma arkadaşlarına güvenmeli, sorumluluk vermeli, ekip çalışmasına inanmalıdır.” (K19)

“Yöneticiler yetki kullanırken; tek yanlı davranmamalı, kamu gücü kullanarak yaptırımlara başvurmak yerine hukuki yolları izlemeli mevzuatta mevcut sınırları belirlenmemiş olayların ise takdir yetkisi kullanılmalıdır.” (K6)

“...inisiyatif alabilmeli, sabırlı ve empati kurarak yönetmelik sınırları çerçevesinde yardımcı olabilmeli.” (K18)

Araştırmada katılımcılara; *“Yönetici beraber çalıştığı mesai arkadaşlarına nasıl motive etmelidir?”* sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların bu soruya verdikleri cevapları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin onları nasıl motive etmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler içerisinde katılımcıların en fazla dile getirdiği hususlar sırasıyla başarılarının takdir edilmesi, onları motive etmek için başarılarının takdir edilmesi, iş arkadaşlarına karşı nazik ve kibar davranmaları, yaşadıkları sorunlar karşısında onlara destek olmaları ve son olarak özellikle mesai arkadaşları ile arasında ayırım yapmadan adil bir tutum sergilemeleri olmuştur. Başarılarının takdir edilmesi konusunda görüş beyan eden öğretmenlerin teşekkür beklentileri, ödüllendirilmeleri, tebrik edilmeleri, takdir ifadelerinin dile getirilmesi ve ödül verilmesi gibi beklentileri ifade edilmiştir.

Öğretmenlerden bazıları motivasyon konusunda başarılarının takdir edilmesi konusunda görüş beyan etmişlerdir. Başarılarının tüm çalışanlar içerisinde takdir edilmesi, olumlu görüşlerin sık sık dile getirilmesi söz konusudur. Öğretmenlerin yaptıkları şeylerin göz ardı edilmeden açıkça bildirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların dile getirdikleri bir başka motivasyon unsuru ise yöneticilerin kullandıkları dile ilişkindir. Yöneticilerin güler yüzlü ve hoşgörülü davranması gerekmektedir. Bireysel olarak kibar davranmaya önem verilmelidir. Yapacakları uyarı ya da önerilerde nazik bir dil kullanmaya öne vermelidirler. Mesai arkadaşlarına karşı daha hoşgörülü davranmalıdırlar. Öğretmenlerden bazıları ise yaşadıkları sorunlar karşısında yöneticilerin onları desteklemesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu destek onlar için önemli bir motivasyon aracı olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise yöneticilerin kendisini motive edebilmesi için adil davranması gerektiğine ilişkin görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerin onları nasıl motive etmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Başarılı olan çalışana tüm ekibin içinde onore edici şekilde teşekkür etmelidir bilmesi gerekir.” (K1)

“Sen dilinden çok ben dilini kullanmalı sadece olumsuz değil kişinin olumlu yönlerini görüp takdir etmeli ve kişinin çabasını görmeli destek vermeli.” (K7)

“Yapılan çalışmanın kendisi tarafından takdir edildiğini hissettirmelidir” (K8)

“Başarı gösteren öğretmenleri ödüllendirebilir.” (K13)

“Başarılı bir çalışmayı gözardı etmeden, takdir ettiğini açıkça bildirmelidir. Takdir ederken de diğerlerini rencide edici bir dil kullanmamalıdır.” (K14)

“Öncelikle iyi olan taraflarını ön plana çıkarmalı. Eksik olan kısımlarda da motive etmeli.” (K3)

“ Olumlu özelliklerini teşvik etmeli, iş yükünü rahatlatmalı ve çalışanları ile koordineli olmalı.” (K5)

“Güler yüzlü ve hoşgörülü davranmalı. En küçük olumlu davranışında personeli tebrik etmeli, hatalı davranışlarında da bireysel olarak kibar bir şekilde uyarmalıdır.” (K6)

“...okulun ve idarenin kurallarına uymak şartıyla mesai arkadaşlarına hoşgörülü, iyimser davranarak motive etmelidir.” (K11)

“...herkesin kişisel özelliklerini tanımaya çalışmalı, iletişim halinde olmalı, çalışma ortamını her tür gerginlikten uzak tutmalı ve mesai arkadaşlarına yukarıdan bir tavırla yaklaşmamalı.” (K15)

“Yaşadığı sorunlarda yanında olduğunu hissettirmeli,” (K2)

“Eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerde, çözümleme sürecinde öğretmeni destek olarak motive edebilir.” (K13)

“Hakkaniyetli, adaletli ve olayların tek bir boyutunu değil öncesini ve sonrasını düşünerek karar vermek daha sağlıklı olacaktır.” (K19)

Araştırmada katılımcılara; “Yönetici, organizasyonda ve okul kültürü oluşturmada hangi gücünü kullanmalı, neden? (yasal güç, karizmatik güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü)” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların bu soruya verdikleri cevapları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Araştırmaya katılanların organizasyonda ve okul kültürü oluşturmada yöneticilerin hangi gücü neden kullanması gerektiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların dile getirdikleri güçlerin başında uzmanlık gücü gelmiştir. Bu güç türünü, karizmatik güç, ödül gücü ve yasal güç dile getirilmiştir. Katılımcılar genel olarak karizmatik gücü, ödül gücünü ve uzmanlık gücünü beraber ele almışlardır. Bu güçlerin kullanılma nedenleri olarak ise çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Bu güçleri çalışanlara karşı zorlayıcı olmayan ve motive edici bir yöntem olarak görmektedirler. Özellikle okul kültürü oluşturmak için yöneticilerin bunları kullanması gerektiğini düşünmektedirler. Bu güçleri kullanmanın öğretmenler üzerinde ikna edici ve bilgilendirici olduğu ifade edilmektedir. Özellikle uzmanlık gücüne sahip yöneticilerin her zaman güven duygusu vereceği belirtilmiştir. Bazı katılımcılar bunların hepsinin birlikte kullanılması gerektiğine inanmaktadır. Bunun dışında birkaç öğretmen yasal güç vurgusu yapmıştır. Yasal gücün ne zaman kullanılacağına ilişkin görüşler incelendiğinde ise bazı durumlarda yasal güç kullanımının faydalı olacağı inancının öne çıktığı görülmüştür. Son olarak bazı öğretmenler ise bu güç türlerinin tamamının yerinde ve dozunda kullanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Organizasyon ve okul kültürü oluşturmada hepsinin farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerine sırası yer verilmiştir.

“Karizmatik, ödül ve uzmanlık gücünü kullanarak çalışanlara karşı zorlayıcı olmayan motive edici bir yönetim şekli olur. Yasal güç ve zorlayıcı güç çalışanlar için tehdit ve zorlayıcı olarak algılanabileceği için olumsuz tepkilere yol açabilir” (K1)

“Karizmatik güç, ödül ve uzmanlık gücü kullanılmalı baskı ve zorlamayla yapılan işlerde isteksizlik ve okulu benimsememe gibi sorunlar olabilir. Okul benimsendiğinde çalışma arkadaşları arasında barış ve uyum olduğunda olumlu bir okul kültürü oluşturulabilir.” (K2)

“Uzmanlık gücü, Ödül gücü, Karizmatik güç hepsi birlikte yapılabilir.” (K5)

“Bence uzmanlık gücünü kullanmalı. Çünkü personelin saygınlığını kazanmış bir yöneticinin yaptırılmayacağı iş yoktur.” (K6)

“...yönetici yer ve zamana bağlı olarak kullanacağı güç farklı olabilir ama bana göre karizmatik gücünü ve ödül gücünü daha fazla kullanmalı. görev tebliğinde yasal güç daha etkili olabilir ayrıca.” (K7)

“Gerek duyulduğu alana göre sırasıyla uzmanlık, karizmatik, ödül ve yasal gücünü de son olarak kullanmalıdır. Yasal gücü kullanmak ilk bakışta soğuk görünse de kötü niyetle kullanılmamış, gerçek anlamda işleyişe engel olunan şeylere karşı kullanıldıysa faydalı olacağını düşünüyorum” (K8)

“...karizmatik güç ve uzmanlık gücü kullanılmalıdır. Kişi kendi duygularından hareketle empati kurarak, düşünerek hareket etmelidir...” (K9)

“karizmatik güç ile uzmanlık gücü kullanılmalıdır. Karizmatik gücü ile örnek olmalı; uzmanlık gücüyle yer geldiğinde fikirlerini paylaşmalıdır. Motive etmede iyi iş çıkaracağından karizmatik gücü kullanılmalıdır. (K13)

“İlımlı bir okul iklimi için uzmanlık gücünü ve ödül gücümü kullanılmalıdır. Her konuda resmî prosedürü uygulamamalı gerektiğinde inisiyatif alabilmelidir.” (K18)

“Aslında hepsini kullanmalı. Ama bu karar çalışma grubunun iklimine göre de ayarlanabilir.” (K3)

“Aslında bu güçlerinin hepsini dozunda kullanabilir. Açık iklimde yönetilen bir okul kültürü oluşturmalıdır. Okul panolarını ve haberleşme araçlarını oluşturulan bu iklimi desteklemek için kullanılmalıdır. Giyim kuşamına kullandığı dile davranışlarına dikkat etmeli, öğretmen, öğrenci ve velilere örnek olmalıdır onların takdir ve güvenini kazanmalıdır.” (K14)

Araştırmada katılımcılara; *“Uzun vadede okul amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçları içselleştirme, okul iklimi oluşturma noktasında yönetici ne tarz bir yönetim tarzı ortaya koymalı? sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların bu soruya verdikleri cevapları şu şekilde özetlemek mümkündür:*

Araştırmaya katılanların uzun vadede okul amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçları içselleştirme, okul iklimi oluşturma noktasında yönetici ne tarz bir yönetim tarzı ortaya koyması gerektiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin üç başlık altında toplandığı görülmüştür. Bunlardan ilki yöneticilerin öğretmenler başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarının fikirlerine önem vermesi ve karar almada bu fikirleri dikkate almasıdır. İkincisi, okulda samimi bir okul iklimi oluşturmaktır. Üçüncü ve sonuncusu ise yöneticinin pozitif bir yönetici tutumuna sahip olması gerektiği noktasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerin okulun tüm paydaşlarının görüşlerini dikkate alması gerektiğine inanmaktadırlar. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, paydaşların kendilerini değerli hissetmeleri, sorun ve çözüme ilişkin fikirlerini rahatlıkla dile getirmeleri, tüm paydaşlar arasında koordinasyonun ve iletişimin sağlanması gerektiği dikkatleri çekmektedir. Okul iklimi oluşturma konusunda ortaya çıkan fikir samimiyet noktasındadır. Bu noktada yöneticilerin empati kurması gerektiği, herkesin saygı içerisinde barışçıl kararlar alabileceği ve okulun bir iş yeri olmasından ziyade bir gelecek olarak görülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak yöneticinin tutumunun pozitif olması gerektiği dile getirilmiştir. Yöneticiler başarı ve başarısızlıkları ortak ölçüde sahiplenmelidirler. Çalışanların arasında ılımlı bir iklimin oluşturulması, yöneticinin durağan yerine daha aktif bir tutum alması, amaçların önceden belirlenerek demokratik bir yönetim tarzı benimsenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

“Paydaşların kendini değerli hissedeceği ve etkili iletişimle sorunların ve sıkıntıların açıkça belirtilerek çözümlere ulaşıldığı, kararların ortak alındığı bir okul iklimi oluşturulmalı.” (K2)

“Tüm işlemleri gerçekleştirirken paydaşları ile istişare ederek kararlar alınmalıdır.” (K6)

“...okul iklimi doğru organizasyonla sağlanır oda istişare kültürünü ön planda tutmakla alakalı bir durum. Okulun tüm paydaşların yönetimle iletişim halinde olmaları verilen kararlarda paylarının olması olum kültürünün oluşmasında oldukça etkilidir.” (K7)

“Açık ve kapsayıcı bir yönetim tarzı okul vizyonunu ileri taşıyacaktır. Okulun başarı odaklı olması için okul çevresi ile iyi ilişkiler geliştirmeli velilerin okulu benimseyip desteklemesinin yolunu açmalıdır. Velileri ve iş çevrelerini bir sebep ile okuluna davet etmeli, yaptıklarını ve yapacaklarını anlatmalıdır Dürüstlük ve açıklık üzerine bir tarz seçmelidir.” (K14)

“Yönetici empati kurduğunda en doğru yönetimi yapacağına inanıyorum.” (K3)

“Samimi bir iklim olmalı, alınan fikirler ya da verilen öneriler sadece dinlenmemeli, makul ölçülerde uyarlanmalı da. Yönetici inisiyatif kullanabilme becerisine sahip olmalıdır” (K8)

“Herkesin aldığı fikirlere saygı duyup, barışçıl kararlar alınmalıdır. Özel hayattaki yanlı tutumunu okul kapısının dışında bırakıp, okul atmosferini içinde objektif bakabildiği bir dünya oluşturmalıdır. Herkesin kendi içinde özel olduğu bir kişiliğini olduğunu unutmuyarak hareket edilmelidir.” (K9)

“okul iş yeri olarak görülmesinden ziyade bu kurumun gelecek vadettiği sürekli olarak hatırlatılmalı ve gerek okulda gerekse okul dışında öğretmenlerle iletişim halinde olunmalıdır.” (K10)

“Yönetici, araştıran durağan olmayan bir yapıya sahip olmalıdır. Araştırmalarını kağıt üstünde tutmamalı kullanılabilir sonuçları okul içerisine entegre etmelidir. (K12)

Amaçlar önceden belirlenip süreç içerisinde bu amaçlardan sapmadan, demokratik bir yönetim tarzı ortaya koymalıdır.” (K13)

Araştırmada katılımcılara; *“Eğitim Öğretim Liderliğinde yöneticinin veli ve öğrencilere karşı yönetim tarzı sizce nasıl olmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların önerilerini iki grupta ele alarak incelemek istiyoruz. Bunlardan birincisi eğitimde rol alan öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere yani paydaşlara yönelik öneriler. İkincisi ise; eğitim sistemi ve fiziksel altyapının iyileştirilmesine ilişkin öneriler.*

Araştırmaya katılanların eğitim öğretim liderliğinde yöneticinin veli ve öğrencilere karşı yönetim tarzının nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Yöneticilerin veliler ve öğrencilere yönelik yönetim tarzında katılımcıların önemli bir bölümünün düşüncesi iletişim ve ilişki halinde olmak bağlamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin en fazla değerlendirme yaptıkları diğer bir konu ise demokratik ve adil bir tutum

sergilemeleri, kurumun kurallarından ayrılmamaları, çözüm odaklı bir anlayışı benimsemeleri ve zaman zaman velilere yönelik eğitim toplantıları düzenlemeleri şeklindedir.

İletişim ve ilişki konusunda katılımcıların düşüncesi yöneticilerin öğrencilerin ve velilerin fikirlerine önem verilmesi noktasında olmuştur. Yöneticiler fikir aşamasında velileri dikkate almalı, iletişime açık olmalı, onları dinlerken aynı zamanda onlarla empati yapabilmeli, samimi, ilgili ve taktir edici bir tavır sergilemelidir. Öte taraftan iletişim sürekli olması gerektiğine de vurgu yapılmaktadır. Velileri ve öğrencileri dinleyen yöneticiler çocukların sorunlarının çözümü noktasında velilerle işbirliği kurmalıdır.

Öğretmenlerin yöneticilerden bekledikleri bir diğer yönetim tarzı ise demokratik ve adil bir tutum sergilemeleridir. Öğretmenler yöneticilerin adaletli, dürüst ve güvenilir olmalarının gerektiğini ifade etmekle birlikte öğrencilerine yönelik tutumlarının kendi çocuklarına yönelik tutumlarından farklı olmaması gerektiğine de vurgu yapmışlardır. Demokratik tutumun diğer bir boyutu ise öğrenci ve velilerin fikirlerine yönelik aldıkları tutum olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği yönetim tarzlarından bir diğeri ise disiplinli yaklaşım benimsemeleridir. Yöneticinin disiplinli yaklaşım benimsemesi, öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında disiplin cezasına başvurmadan daha ziyade bu davranışların çözümüne odaklanmak şeklinde açıklanmıştır. Bazı öğretmenler yöneticilerin daima veli ve öğrencilere karşı ciddi, saygılı ve resmi bir pozisyonda kalmaları gerektiğini de ifade etmişlerdir.

“Veli okul iklimi içerisinde mutlaka yerini almalı, fikir alma aşamasında fikirlerine önem verilmelidir. Öğrencinin başarısı için olumlu davranış geliştirmesi ve devamı için veli ile işbirliği içerisinde çalışılmalıdır. Öğrencilerin geleceği için çalışıldığı her daim hissettirilmelidir.” (K1)

“Yöneticinin eğitim öğretim liderliğinde velilere ve öğrencilere karşı yönetim tarzı; iletişim kuran, zaman zaman velilere yönelik seminer çalışmaları ve toplantılar ile veli bilgilendiren bir izlenim bırakmalıdır. Gücünü makamından değil, bilgi ve becerisinden almalı, ben yerine biz dilini kullanmalı, sözleri ile davranışları aynı olmalı, verdiği sözleri yerine getirmelidir. Yönetici adaletli, dürüst ve güvenilir olmasının yanı sıra öğrencilerini kendi çocukları gibi görmeli, kendi çocuklarına nasıl davranılmasını istiyorsa öyle davranmalı, nasıl bir eğitim verilmesini istiyorsa öyle bir eğitim verilmesi için çalışmalıdır. Disiplinsizliğe asla müsaade etmemeli, öğrenci olumsuz bir davranışta bulunduğu zaman hemen disiplin cezası verilmek yerine Öğrenci ile konuşulmalı, olumsuz davranışın nedenleri araştırılmalı, sorun çözülemiyorsa aile ile konuşulmalıdır Okul müdürü öğrenciler için rol model olmalıdır.” (K4)

“Yapıcı bir yaklaşım içinde resmi kurum havasını kaybetmeden ciddiyet içinde ve gerektiğinde personelinin velilere karşı koruyucu bir tutum sergilemeli.” (K2)

“Yönetici daima velilere ve öğrencilere karşı ciddi, saygılı ve resmi bir pozisyonda olmalıdır.” (K6)

“velileri ve öğrencileri dinleyen onlara empati kurabilen bir yönetici olmalı. Ayrıca getirdikleri sorunları zamanında çözüme kavuşturması gerekir. Öğrencilerle sınıf rehber öğretmenler vasıtasıyla sürekli iletişim halinde olmalı. Veli görüşmelerine önem vermelidir.” (K7)

“Samimi ve ilgili, Taktir edici davranışlar işbirliğini arttırır” (K8)

“iyi bir dinleyici olmalı, etkin bir şekilde dinlemeli ve empati kurabilmeli” (K15)

“Eğitim Öğretim Liderliğinde yöneticinin veli ve öğrencilere karşı olumlu bir tavır sergilemeli ve olumlu veya olumsuz durumları dinleyerek çözüm açık olmalıdır. Okulda öğrenci için sevgi saygı hoşgörünün yanında disiplin anlayışı yer almalıdır. (K16)

“Yönetici sorundan ziyade çözüme odaklanmalıdır. İletişim faktörünü etkili şekilde kurmalı, veli ve öğrenci için empati geliştirebilmelidir. Yönetim aynı zamanda okulda disiplin anlayışını benimsemeli kuralları yaptırımla değil olumlu aktarımlar yaparak velilere ve öğrencilere aktarmalıdır.” (K17)

“Okul müdürü Veli ve öğrencilerle iletişim kurarak okul-aile işbirliğini daha verimli hale getirirler. Olumlu ve demokratik olmalıdır. İyi ilişkiler kuran bilgilendirici ve güven verici olmalıdır.” (K19).

SONUÇ

Öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını yöneticilerin karar alma süreçlerinde iş arkadaşları ile fikir alış verişinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise yetki kullanımı ve karar alma süreçlerindeki adil tutum almaya dikkatleri çekmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği husus, yöneticilerin yetki kullanırken sabırlı ve empati kurarak bunu gerçekleştirmeleridir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin onları nasıl motive etmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler içerisinde katılımcıların en fazla dile getirdiği hususlar sırasıyla başarılarının taktir edilmesi, onları

motive etmek için başarılarının taktir edilmesi, iş arkadaşlarına karşı nazik ve kibar davranmaları, yaşadıkları sorunlar karşısında onlara destek olmaları ve son olarak özellikle mesai arkadaşları ile arasında ayırım yapmadan adil bir tutum sergilemeleri olmuştur.

Araştırmaya katılanların organizasyonda ve okul kültürü oluşturmada yöneticilerin hangi gücü neden kullanması gerektiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların dile getirdikleri güçlerin başında uzmanlık gücü gelmiştir. Bu güç türünü, karizmatik güç, ödül gücü ve yasal güç dile getirilmiştir. Katılımcılar genel olarak karizmatik gücü, ödül gücünü ve uzmanlık gücünü beraber ele almışlardır. Bu güçlerin kullanılma nedenleri olarak ise çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir.

Araştırmaya katılanların uzun vadede okul amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçları içselleştirme, okul ilkimi oluşturma noktasında yönetici ne tarz bir yönetim tarzı ortaya koyması gerektiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin üç başlık altında toplandığı görülmüştür. Bunlardan ilki yöneticilerin öğretmenler başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarının fikirlerine önem vermesi ve karar almada bu fikirleri dikkate almasıdır. İkincisi, okulda samimi bir okul iklimi oluşturmaktır. Üçüncü ve sonuncusu ise yöneticinin pozitif bir yönetici tutumuna sahip olması gerektiği noktasındadır.

Yöneticilerin veliler ve öğrencilere yönelik yönetim tarzında katılımcıların önemli bir bölümünün düşüncesi iletişim ve ilişki halinde olmak bağlamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin en fazla değerlendirme yaptıkları diğer bir konu ise demokratik ve adil bir tutum sergilemeleri, kurumun kurallarından ayrılmamaları, çözüm odaklı bir anlayışı benimsemeleri ve zaman zaman velilere yönelik eğitim toplantıları düzenlemeleri şeklindedir.

Sınıfta dürüst bir tutum sergilendiği takdirde güven konusunda çok fazla sorun yaşanmayacaktır. Bu durumda okul yöneticisinin demokratik yaklaşımı, ilgili tarafları karar alma sürecine dahil etmesi, onların görüş ve fikirlerine değer vermesi önemli faktörlerdir. Erçetin'e (1997) göre okul yöneticilerinde aranan özellikler arasında doğru sözlü, dürüst, açık fikirli, güvenilir, kararlı, ilgili, dinamik, destekleyici, cesur, yaratıcı, akılcı ve sadık olmanın yanı sıra kendi kendini düzenlemeyi bilmek, büyük resmi görmek ve bağımsız olmak yer almaktadır. Okul yöneticileri, karar vermede ilk adım olarak, okulun yönetimini etkileyen her sorunun karar vermenin bir yönü olduğu fikrini benimsemelidir. Kötü görüşler, bireylerin karar alma sürecinden dışlanmasından kaynaklanabilir. Karar verebilmek için okul yöneticilerinin kullanacakları süreçler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir (Bursalıoğlu, 2013). Karar verme süreci boyunca belirlenen hedeflere ulaşmak için uygulayıcılar kilit rol oynar. Bu nedenle, uygulayıcıların bakış açılarını edinmek, işlerine daha hızlı adapte olmalarına yardımcı olabilir. Eğitimcilerin motivasyonu için bu çok önemlidir. Kaya'ya (1991) göre, işletmelerde etkili bir yönetim için tüm bilgilerin toplanması ve iletişim kanalları aracılığıyla çalışanlara dağıtılması gerekir. İletişim araçlarının olmadığı hiçbir örgüt devam edemez. Okul yöneticileri iletişim kurarken demokratik tutumlar sergilemelidir. Demokratik yönetim tarzları, örgütün işgücüne aşırı derecede güvenir. Sonuç olarak, yönetim ve çalışanlar işletme içinde seçimler yapmak için işbirliği yaparlar (Argon ve Dilekçi, 2014). Etkili iletişim, yönetsel performansın kilit bir unsurudur. Bireyleri ve çalışma gruplarını örgütsel yapı içinde organize etmek, çalışanları motive etmek ve ekipleri yönetmek, yöneticilerin iletişim yardımıyla gerçekleştirmesi gereken faaliyetlerden sadece birkaçıdır. Yöneticiler, insanları kendi bakış açlarına ikna edebilmeli ve etkili dinleme becerileri gösterebilmelidir (Bateman & Snell, 2016).

Eğitim merkezinde öğrenciler vardır. Öğretmenler, yöneticiler ve veliler, öğrencilerinin gerekli ilerlemeyi kaydederek hedeflerine ulaşmalarını ister. Öğrenciler onların ortak paydasıdır, bu nedenle herkes sorumluluklarının farkında olmalı ve bunları tam olarak yerine getirmelidir. Günümüzde okullardaki yöneticilere çok fazla görev düşmektedir. Aydın'a (2000) göre liderlik bir kişilik özelliği, belirli bir pozisyonun ya da faaliyetin niteliği olabilir. Grup lideri diğer katılımcılarla sürekli iletişim halindedir. Lider ve grup arasında iletişim, liderliğin kilit bir bileşenidir. Ortak bir amaç için çalışmak, ekip odaklı bir şekilde faaliyet göstermek ve diğerlerini motive etmek ve ilerletmek bir liderin temel özellikleridir. Lider, insanları ortak hedefler doğrultusunda çaba göstermeleri için motive edebilen, başkalarını kendilerini takip etmeleri için ikna edebilen ve iş yerinde ve iş arkadaşları arasındaki çatışmaları çözebilen kişidir. Okul yöneticilerinin liderlik yetenekleri sayesinde daha kaliteli bir eğitime ulaşılacaktır (Çelik, 2000). Okulların temeli insandır. Örgütsel hedeflere ulaşıldığından emin olmak ve eğitim personeli için hayatı kolaylaştırmak bu nedenle eğitim yönetiminde çok önemlidir. Bunun için etkili yönetim, liderlik ve iletişim becerileri gereklidir. Bu özelliklere sahip yöneticilerin seçilmesi, geliştirilmesi ve onlarla çalışılması çok önemlidir (Cemaloğlu, 2005). Yöneticiler, demokratik iletişim liderleri sıfatıyla öğrenciler, öğretim üyeleri ve diğer ilgili sosyal gruplarla etkileşime girerken güç üzerinde etki kullanılmalıdır. Seçeneklerin hangi yönde uygulandığını değerlendirmek ve değerlendirme bulguları doğrultusunda gerekli değişiklikleri yapmak için etkili okul yöneticileri süreç odaklı bir denetim yaklaşımı kullanılmalıdır (Akbaşlı, 2018). Risk, yönetim projeleri ve çabalarıyla birlikte gelir. Çeşitli nedenlerden dolayı, bir örgüt içinde krizler ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, yöneticilerin şirket içindeki riskleri etkin bir şekilde yönetme konusunda yetenekli olmaları gerekir. Bu sayede potansiyel krizler önlenebilir veya sorun çok az zararla çözülebilir (Hittle & Leonard, 2011). Bir kriz ortaya çıkmadan önce gerekli planları yapmak ve gerektiğinde bunları uygulamak başarılı bir kriz yönetimi için hayati önem taşır. Okul için kriz yönetim planı, yönetim tarafından oluşturulmalı ve çevresel değişiklikleri hesaba katmak için periyodik olarak güncellenmelidir. Şirket için en iyi yöntemleri seçebilmeleri için okul yöneticileri nelere karar verebilirler (Scott & Webber, 2008).

Yöneticiler, örgütün krize hazır olmasını ve dengesini hızlı ve hasarsız bir şekilde yeniden kazanmasını garanti altına almalıdır (Sezgin, 2003). Çaba gösteren ve sahiplenen okul liderlerinin, öğrenme odaklı, özerk, yaratıcı ve yenilikçi eğitim örgütlerinin gelişimi için gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak elde edilen bulgulara göre, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Başarıların takdir edilmesi: Yöneticiler, öğretmenlerin başarılarını tanımak ve takdir etmek için düzenli olarak geri bildirimde bulunmalıdır. Bu geri bildirimler, öğretmenlerin çalışmalarının değerli olduğunu hissetmelerini sağlayacak ve motivasyonlarını artıracaktır.

Nazik ve kibar davranışlar: Yöneticiler, öğretmenlere karşı nazik, saygılı ve kibar bir tutum sergilemelidir. İş arkadaşlarına yönelik olumlu bir iletişim ortamı oluşturarak, öğretmenlerin motive olmalarını ve işlerine odaklanmalarını desteklemelidir.

Destek sağlama: Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için yöneticilerin destekleyici bir rol üstlenmeleri önemlidir. Öğretmenlerin sorunlarını dinlemek, çözüm odaklı yaklaşımlar sunmak ve gerektiğinde kaynak sağlamak, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.

Adil bir tutum sergileme: Yöneticiler, öğretmenler arasında ayırım yapmamak ve her bir öğretmene eşit davranmak için adil bir tutum sergilemelidir. Öğretmenlerin hislerini ve ihtiyaçlarını anlamak için empati kurmalı ve yönetim süreçlerinde şeffaflığı sağlamalıdır.

İletişim ve ilişki kurma: Yöneticiler, veliler ve öğrencilerle etkili iletişim ve olumlu ilişkiler kurmalıdır. Velilere yönelik eğitim toplantıları düzenlemek ve düzenli iletişim kanalları sağlamak, velilerin katılımını ve desteklerini artırabilir. Ayrıca, öğrencilerle birebir ilişkiler kurarak onların ihtiyaçlarını anlamak ve motive etmek önemlidir.

KAYNAKÇA

Akbaşlı, S. (2018). *Okul yöneticisi ve okul yöneticisinin yeterlikleri, kuramdan uygulamaya okul yönetimi*, (Edt: Necati Cemaloğlu, Murat Gürkan Gülcan), Ankara: Pegem Akademi

Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181.

Avcı, M. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise yöneticilerinin yöneticilik beceri düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi. İstanbul

Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi. (6.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Bateman, T. S & Snell, S. A. (2016). *Management*. (Çev. Senem Besler ve Cihat Erbil). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Buluç, B., Sulak, S. E. ve Serin, M. K. (2011). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 605-618.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A

Erçetin, Ş. Ş. (1997). *İlköğretim okullarında yöneticilerin vizyon geliştirmeye ilişkin tutumları*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu

Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Hittle, B. & Leonard, K. M. (2011). Decision making in advance of a supply chain crisis. *Management Decision*, 49(7), 1182-1193

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları

Mete, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.
- Scott, S. & Webber, C. F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework. *Journal of Educational Administration*, 46(6),762-776.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8,181-195.
- Şahan, G. (2018). *Etkili okul müdürlerinin özellikleri*. 2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi* (11. bs), Pegem Akademi.
- Yalçın, C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Stres Kaynaklarının Belirlenmesi

Determination of Teachers' Sources of Stress

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin stres kaynaklarının belirlenmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev stresine ilişkin kaynakları analiz edilerek, idareye ilişkin unsurlar, veli ilgisizliği ve baskısı, öğrencilere ilişkin faktörler, öğretmenlere ilişkin faktörler, çevresel faktörler, ekonomik sıkıntılar, eğitim içeriği ve öğretim metodu ve iş yükü temaları olarak sınıflandırılmıştır. İkinci olarak, iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler arasında stres kaynağını yok saymak/uzaklaşmak, iletişim mesafesini ayarlamak, mesleki ve kişisel gelişimi artırmak, öğrencilere daha fazla vakit ayırmak ve okula gidişi azaltmak gibi önlemler yer almaktadır. Son olarak, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları öneriler arasında idarecilerin liyakatli olması, bürokratik baskının azaltılması, iş yükünün adil paylaşımı, ders programının düzenlenmesi, ekonomik iyileştirme, iş birliği ve kurumsal kimliğin oluşturulması önerileri bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Stres

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on determining the sources of stress. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consisted of 12 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. The data were evaluated by content analysis. According to the results of the research, the sources of teachers' job stress were analyzed and classified into the following themes: factors related to the administration, parental indifference and pressure, factors related to students, factors related to teachers, environmental factors, economic problems, educational content and teaching method, and workload. Secondly, measures taken to get rid of workplace stressors include ignoring/avoiding the stressor, adjusting communication distance, increasing professional and personal development, spending more time with students, and reducing school attendance. Finally, teachers' suggestions for reducing or better managing the workload include the merit of administrators, reducing bureaucratic pressure, fair sharing of workload, organizing the curriculum, economic improvement, cooperation and establishing an institutional identity.

Keywords: School, Teacher, Stress

GİRİŞ

Her okul ortamında öğretmenlerde strese neden olan faktörler vardır. İnsanların en çok stres yaşadığı mesleklerden biri de öğretmenliktir. Eğitim sistemini diğer kurumlardan ayıran temel özellik, temel girdi kaynağının insan olmasıdır (Arlan, 1995). Eğitim sistemi içinde uygulama ekibinin çoğunluğunu oluşturan öğretmen kilit bir role sahiptir. Ülkemizin eğitim politikası ve öğretmenlerin çalışma koşulları, gelişmekte olan ülkelerdeki gibi ideal olanın gerisindedir (Erdoğan & Murat, 2021). Bu senaryoda yer alan öğretmenlerin çeşitli sorunları ve stresleri vardır. Stres yaşayan öğretmenler, öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle veya yöneticilerle çatışma veya iletişim eksikliği, sosyal ilişkilerin zarar görmesi, işlerinden kopma, düşük iş performansı veya çeşitli sağlık sorunları gibi senaryolar yaşayabilir. Bu sorunlar, öğretmenlerin işlerinin gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirmelerini engellemektedir. Öte yandan, eğitim yönetiminde öğretmenlerde strese yol açan faktörler arasında, alanında gerekli uzmanlığa sahip olmayan yöneticiler tarafından yapılan adil olmayan değerlendirmeler, eşit olmayan iş yükü dağılımı, öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarına ilişkin netlik eksikliği ve öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarının takdir edilmemesi yer almaktadır (Pehlivan, 2019). Çalışma ortamındaki eğitmenin kişisel olarak kendini huzurlu hissetmesi çok önemlidir. İşyerinde kendini rahat hissetmeyen öğretmenler sonunda işlerine olan inançlarını kaybedebilir, kendilerinden şüphe etmeye başlayabilir ve gelecek kaygısı geliştirebilirler. Bu durumun bir sonucu olarak emeklilik için gün saymaya başlarlar. Sonuç olarak okul, öğrenciler, eğitim sistemi ve eğitmen maddi ve manevi zarara uğrar. Stresin kişi üzerinde uyarıcı bir etkisi olduğu ve tutumunu değiştirdiği genel olarak kabul edilmektedir (Baltaş, 2002). Kişinin

Esmâ Pehlivan ¹ 

How to Cite This Article

Pehlivan, E. (2023). "Öğretmenlerin Stres Kaynaklarının Belirlenmesi", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3111-3119. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71117>

Arrival: 17 May 2023

Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Antalya, Türkiye

kişiliğine ve psikolojik sürecine bağlı olarak bu etki farklılık gösterebilir. Çevredekiler bazen bu durumdaki bireylerin üstüne daha da kolay gelebilir (Artan, 1986). Bireylerin olaylara yükledikleri anlamlar stres düzeylerine bağlı olarak değişir. Bir birey için önemli olan bir başka birey için hiç önemli olmayabilir. Deneyimler, bir kişinin olaylara bakış açısını değiştirir ve onlara ne kadar önem verdiğini etkiler (Cüceloğlu, 2000). Stresin kaynaklarını ve kişinin buna maruz kalıp kalmadığını anlamak, durumu kontrol etmek ve bireyi korumak için çok önemlidir. Amerikan Halk Sağlığı ve İnsan Hizmetleri Departmanı tarafından 1990 yılında yapılan bir araştırmaya göre, ölenlerin büyük çoğunluğu koruyucu sağlıkları hakkında yeterli bilgiye sahip değildir (Baltaş 2002; Beasley vd., 2003). Stresin vücudumuz üzerindeki zararlı etkilerini azaltmak için bu konuda eğitimin artırılması gerekmektedir (Muris vd., 2001). Daha da önemlisi, stres yönetimi teknikleri konusunda eğitim ve öğretim ne kadar erken başlarsa, bu sorunla başa çıkma oranı da o kadar yükselecektir. Gençlerimiz daha sağlıklı olacağı için daha verimli bir gelecek ve toplum yaratılacaktır (Steiner ve ark., 2002). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin ne kadar zorlu bir iş olduğunu göstermiştir. Araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin oldukça yıpranmış ve yorgun oldukları ortaya çıkmıştır ve bu da bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin stres düzeylerini etkileyen değişkenlerin daha fazla araştırılması, bulgulara dayalı çözüm yollarının belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2011). Günümüzde kalabalık öğrenci gruplarının bulunduğu sınıflarda ders vermek kaçınılmazdır. Öğretmenlerdeki stres sorununun ve başa çıkma mekanizmalarının tespit edilmesi ve gerekli öğretmen atamalarının yapılması hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olacaktır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin stres yaratan faktörlerden ne ölçüde etkilendiklerini, stresin etkilerini ve iş kalitesini nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin stres yönetimi tekniklerine ne ölçüde başvurduklarına ilişkin algılarını tespit etmektir (Pehlivan, 2019).

Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olması ve ulusumuzun farklı ekonomik ve sosyal koşullara sahip olması nedeniyle daha zordur. Öğretmenlik doğası gereği zorlayıcıdır. Eğitimcileri etkileyen dört örgütsel baskı şu şekildedir: fiziksel koşullar, öğrenciler ve velilerle olan kişilerarası bağlar, örgütsel sorunlar ve kişisel kaygılar stres kaynaklarıdır (Özgenel & Canuylasi, 2021).

Öğretmenliğin zorlukları nedeniyle, fiziksel koşullar zaten zor olan öğretmenlik mesleği için çok önemlidir. Sınıftaki öğretim ve öğrenme ortamı doğru düzenlenmemişse, bu durum öğretmenin psikolojik sağlığı ve motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Özellikle ısıtma, aydınlatma, havalandırma ve temizlik gibi fiziksel unsurlar çevreye uygun şekilde planlanmalıdır. Aşırı sıcak veya soğuk bir sınıf veya okul ortamında ne öğrenci ne de öğretmen motive olur veya verimli çalışır. Ülkemizdeki kalabalık sınıflar göz önünde bulundurulduğunda, okulların öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak inşa edilmesi çok önemlidir. Fiziksel sorunlar, öğrenci kayıtlarıyla ilgisiz olarak görülmemelidir. Ayrıca, okulun fiziksel altyapısı hem öğretmenler hem de öğrenciler için hijyenik, iyi donanımlı ve bakımlı olmalıdır ki öğrenci bir an önce çıkıp sokağa gitmek yerine sınıfta vakit geçirmeye motive olsun (Kalfa, 2006). Eğitimci, evi ile çalıştığı okul arasındaki mesafe ve günlük seyahat ihtiyacı nedeniyle kendini rahatsız hisseder. Eğitimci, bir an önce okuldan ayrılmak istediği için tayin isteyerek bu çıkmaza son vermenin yollarını arayacaktır (Pehlivan, 2019).

Birçok kişinin en stresli olduğunu düşündüğü kariyerlerden biri de öğretmenliktir. İşin zorluğuna ek olarak, öğretmenler aşırı bürokratik iş yoğunluğu, yetki-sorumluluk karmaşası, statü sorunları, düşük ücret, tüm sosyal gruplardan gelen eleştiriler, eğitim üzerindeki siyasi baskı, karar alma sürecine katılmama ve yeterli ödüllendirmenin olmaması gibi çeşitli faktörler nedeniyle stres yaşayabilir. Bu nedenlerle stres altında olan öğretmenler genellikle düşük performans, çalışma isteksizliği, fiziksel ve zihinsel yorgunluk ve öğrenciler, aileler ve toplumun tamamı üzerinde etkisi olan diğer sorunlardan muzdariptir (Celep, 2003).

Yönetimden kaynaklanan stres, yönetimin eğitimcilerle adil davranmaması, görev saatlerinin dengesiz dağılımı, ders saatleri dışında ağır iş yükü, sert sözler ve sert eylemlerle kendini gösterir (Yıldırım, 2008). Okul yöneticisiyle zayıf iletişim, bilgi paylaşımı eksikliği ve işbirliği eksikliği de strese yol açabilir. Eğitimciler verilen görevlerin belirsizliği ve eşit olmayan iş dağılımı gerginliğe yol açmaktadır. Öğretmenler, okul yönetimindeki değişiklikler sonucunda birden fazla müdürle muhatap olmak zorunda kalmanın stresini yaşamaktadır. Kariyerlerinde ilerlemek isteyen öğretmenler güncel gelişmelere ayak uydurmalı ve genç neslin taleplerini karşılamalıdır. Bu nedenle, kaizeni benimseyen eğitimciler meslektaşlarıyla ters düşebilir ve hayatlarında daha fazla strese maruz kalabilirler. Okulda bu konseptle ilgili kalan ve başarıya odaklanan öğretmenler, diğer personelden stres ve psikolojik taciz görme riskiyle karşı karşıyadır (Erdoğan & Murat, 2021).

Öğretmenlik mesleği, sosyal sorumluluk açısından önemli bir meslektir ve bağlılık gerektirir. Öğretmenler için çalışma ortamı artık düzenli olarak stres içermektedir. Öğretmenler, Amerikan kamu eğitiminde var olan tüm gerginliklerin bir sonucu olarak hem fiziksel hem de zihinsel semptomlara sahiptir. Sonuç olarak, stresin eğitimcilerin etkili bir şekilde öğretim becerilerini büyük ölçüde azalttığı bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin stresin nedenleri, katkıda bulunan faktörler ve stres yönetimi stratejileri konusundaki anlayışlarını artırmaya yönelik çabalar hızlandırılmalıdır (Özgenel & Canuylasi, 2021). Öğretmenler zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedir. İş yerinde baskı yaşarlar ve bunun sonuçlarına katlanırlar. Sonuç olarak, istenmeyen davranışlar görülebilir. Öğretmenler, iş yerindeki stresin bir sonucu olarak fiziksel ve duygusal olarak rahatsızlanmakta ve bu da

verimliliklerini düşürmektedir. Kişisel ve duygusal özellikler, okul yapıları, konutlar, aileler ve yaşam tarzlarından kaynaklanan stres faktörleri ve ilköğretim öğretmenleri için sınıfta stres yönetimi bağlamında öğretmenlerin başa çıkma mekanizmaları bu araştırma ile ortaya çıkarılmıştır (Kaplan, 2021). Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında stres, stresle başa çıkma ve stresin yol açtığı tükenmişlik, üzerinde durulması gereken bir konudur. Bazı uzmanlara göre bu çalışma, eğitim sisteminin daha üst kademelerindeki eğitim kurumlarında bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutması ve ilköğretimde çalışan öğretmenlerin stresini en aza indirmeye yardımcı olması açısından büyük önem taşımaktadır (Bilgili & Tekin, 2019).

Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin stres kaynaklarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre görev stresine ilişkin stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenler iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için ne tür önlemler almaktadır?

Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyorsa araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Medeni Durumu
K1	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	47	25	Bekar
K2	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	31	8	Bekar
K3	Kadın	İngilizce Öğretmeni	32	9	Bekar
K4	Erkek	Türkçe Öğretmeni	44	24	Evli
K5	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	40	15	Bekar
K6	Erkek	Türkçe Öğretmeni	45	22	Bekar
K7	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	16	Evli
K8	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	35	9	Bekar
K9	Erkek	İngilizce Öğretmeni	50	22	Evli
K10	Kadın	DKAB Öğretmeni	32	7	Bekar
K11	Erkek	Matematik Öğretmeni	39	15	Evli
K12	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	40	16	Bekar

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 6 kadın 6 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 2 fen bilimleri öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni, 1 DKAB öğretmeni, 1 matematik öğretmeni ve 1 beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 31-50 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 7 yıl, en fazla 25 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Medeni durumları incelendiğinde 8 öğretmenin bekar ve diğer 4 öğretmen ise evli olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurmak için alanında uzman 2 okul müdürüne e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yaparak bazı bazı geri dönütlerde bulunulmuştur. Görüşme formu bu geri dönütlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesi süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmacının özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalama yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Görev Stresine İlişkin Stres Kaynaklarının Neler Olduğunun Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan görev stresine ilişkin stres kaynaklarının neler olduğu algısına ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Görev Stresine İlişkin Stres Kaynaklarının Neler Olduğuna İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Görev Stresine İlişkin Stres Kaynakları	İdareye ilişkin unsurlar	9
	Veli ilgisizliği ve baskısı	7
	Öğrencilere ilişkin faktörler	6
	Öğretmenlere ilişkin faktörler	5
	Çevresel faktörler	3
	Ekonomik sıkıntılar	3
	Eğitim içeriği ve öğretim metodu	3
	İş yükü	2

Tablo 2 incelendiğinde, görev stresine ilişkin stres kaynakları konusunda katılımcı görüşlerinin görev stresine ilişkin stres kaynakları teması altında toplandığı görülmektedir. Görev stresine ilişkin stres kaynakları teması altında idareye

ilişkin unsurlar, veli ilgisizliği ve baskısı, öğretmenlere ilişkin faktörler, öğrencilere ilişkin faktörler, çevresel faktörler, ekonomik sıkıntılar, eğitim içeriği ve öğretim metodu, iş yükü isimli 8 kod olduğu görülmektedir. İdareye ilişkin unsurlar konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İdarenin tutumu.” (K1)

“İdari faktörler.” (K2)

“İdare baskısı.” (K5)

“İdare baskısı ve mobbing.” (K8)

Veli ilgisizliği ve baskısı konusunda görüş bildiren bazı katılımcılar şu sözleri ifade etmişlerdir.

“Velilerin ilgisizliği.” (K1)

“Veli baskısı ve anlayış ekikliği” (K4)

“Velilerin okula çok fazla gereksiz müdahale etmesi..” (K11)

Öğrencilere ilişkin faktörler konusunda görüş bildiren katılımcılardan bazıları bu durumu şu sözleri ifade etmişlerdir.

“Öğrencilerin derse bakış açılarının (ki bu da genellikle az ders saatinden kaynaklanmaktadır) ders verimliliği üzerindeki olumsuz etkisi (sorumsuzluk, aldırmaçlık, umursamazlık, ders araç gereçlerinin unutulması vb.) ile mücadele etmek” (K9)

“Öğrencilerin şımarıklığı” (K10)

“Öğrenci disiplin problemi.” (K11)

Öğretmenlere ilişkin faktörler konusunda görüş bildiren katılımcılardan bazıları bu durumu şu sözleri ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerden bazılarının görevlerini yerine getirmemesi.” (K3)

“Zümreler arası birliktelikte yaşanan sıkıntılar” (K4)

Çevresel faktörler, ekonomik sıkıntılar, eğitim içeriği ve öğretim metodu, iş yükü konusunda görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul bahçelerinde yetersiz oyun alanı olması.” (K12)

“Ücret adaletsizliği.” (K11)

“Ders saatlerinin yeterli olmaması sebebiyle, İngilizce dilinin verimli bir biçimde öğretilmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanamamak” (K9)

“fazla iş yükü” (K5)

İş Yerindeki Stres Kaynaklarından Kurtulmak Alınan Önlemlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak alınan önlemlere ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: İş Yerindeki Stres Kaynaklarından Kurtulmak Alınan Önlemlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
İş Yerindeki Stres Kaynaklarından Kurtulmak İçin Alınan Önlemler	Stres kaynağını yok saymak/uzaklaşmak	8
	İletişim mesafesini ayarlamak	5
	Mesleki gelişimi artırmak	4
	Kişisel gelişimi artırmak	4
	Öğrencilere daha fazla vakit ayırmak	3
	Okula gidişi azaltmak	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için aldığı önlemler konusundaki katılımcı görüşlerinin iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler isimli 1 tema altında toplandığı görülmektedir. İş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler teması altında stres kaynağını yok saymak/uzaklaşmak, iletişim mesafesini ayarlamak, mesleki gelişimi artırmak, kişisel gelişimi artırmak, öğrencilere daha fazla vakit ayırmak, okula gidişi azaltmak isimli 6 kod olduğu görülmektedir. Stres kaynağını yok saymak konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Stres kaynaklarından kurtulmak için stres kaynağını umursamamak. Duyarsız kalmak ve akışa göre hareket etmek.” (K1)

“Stres kaynağını görmezden gelmeye çalışıyorum” (K3)

“kendimi stresli hissettiğim anlarda o ortamdan uzaklaşarak küçük bir mola veririm.” (K5)

“Okul ortamındaki olumsuz durumlara kayıtsız kalıyorum.” (K12)

İletişimden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşandığını düşünen katılımcıların sorunları çözmeye ilişkin görüşleri bu bağlamda ifade edilmiştir. İletişim mesafesini ayarlamak konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yaşadığın sorunları mümkün olduğunca sorunun kaynaklarıyla konuşarak ortak paydada buluşmaya çalışıyorum.” (K6)

“Sınıf öğretmenleri aracılığıyla veli iletişimini bir ölçüde daha anlaşılır hale getirerek olası stresin önüne geçmek.” (K9)

“bana yardımcı olacağını düşündüğüm idare ile konuşarak kendime bir düşünme alanı oluştururum” (K5)

İş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için bazı öğretmenler mesleki gelişimine daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki gelişimi artırmak konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kendimi daha fazla öğrenci ve okul gelişimine yönlendiriyorum. Mesleki gelişim faaliyetlerine ve araştırmalara yöneliyorum.” (K4)

“Mesleki çalışmalara yönelme” (K8)

İş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için bazı öğretmenler kişisel gelişimine daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Kişisel gelişimi artırmak konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Sanatsal faaliyetlerle ilgileniyorum.” (K3)

“Başka hobilere yönelme” (K10)

İş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için bazı öğretmenler öğrencilere daha fazla vakit ayırdıklarını ve okula gidişi azalttıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere daha fazla vakit ayırdıklarını ve okula gidişi azalttıklarını ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerle daha fazla vakit geçirip onları eğitsel ve sosyal anlamda yönlendiriyorum.” (K3)

“Görevin dışında hiçbir şeye katılmıyorum.” (K11)

Öğretmenlerin İş Yükünü Azaltmak veya Daha İyi Yönetmek İçin Yaptıkları Önerilerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları önerilerin değerlendirilmesine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin İş Yükünü Azaltmak Veya Daha İyi Yönetmek İçin Yaptıkları Önerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerin İş Yükünü Azaltmak Veya Daha İyi Yönetmek İçin Yaptıkları Öneriler	İdarecilerin liyakatli olması	5
	Bürokratik baskının azaltılması	4
	İş yükünün adil paylaşımı	3
	Ders programının düzenlenmesi	3
	Ekonomik iyileştirme	2
	İş birliği	2
	Kurumsal kimliğin oluşturulması	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları öneriler konusunda katılımcı görüşlerinin öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları öneriler teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları öneriler teması altında İdarecilerin liyakatli olması, bürokratik baskının azaltılması, iş yükünün adil paylaşımı, ders

programının düzenlenmesi, ekonomik iyileştirme, iş birliği, kurumsal kimliğin oluşturulması isimli 7 kod olduğu görülmektedir. Mesleki değer kaybı olduğu konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. İdarecilerin liyakatli olması konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İdarecilerin ve öğretmenlerin liyakatli olması.” (K3)

“Liyakat dikkate alınmalı.” (K7)

“Okul Yönetimi belirlenirken liyakat ön planda tutulmalı.” (K11)

Bürokratik baskının azaltılması konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bürokratik baskının azaltılması.” (K4)

“Bakanlık ve eğitim müfettişleri tarafından iyi bir rehberlik yapılmalı.” (K7)

Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ya da daha iyi yönetmek için önerilerinden biri iş yükünün adil paylaşımı konusunda olmuştur. İş yükünün adil paylaşımı konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İş yükünü azaltmak ve daha iyi yönetmek”. (K1)

“İş paylaşımlarının daha adaletli ve uygulanabilir olması önemli.” (K6)

Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ya da daha iyi yönetmek için önerilerinden biri ders programının düzenlenmesi konusunda olmuştur. Ders programının düzenlenmesi konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ders aralarında boşlukların az olması ve okulda bulunduğumuz sürece derse sürekli girmek.” (K2)

“Öncelikle İngilizce dersi haftalık ders saatinin mutlaka artırılması gerekmektedir. He ne kadar daha fazla çalışma gibi görünse de, dil öğretiminin daha doğru şekilde yapılması, iş yükünü özde azaltacaktır.” (K9)

Ekonomik iyileştirme, iş birliği ve kurumsal kimliğin oluşturulması konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ekonomik yönden iyileştirmelerin yapılması.” (K1)

“Okulun kurumsal kimliği olmalı.” (K12)

“İşbirlikçi çalışmaya ağırlık verme” (K8)

SONUÇ

Çalışmada ilk olarak görev stresine ilişkin stres kaynaklarının analiz edilmiş ve temalar ile kodlar aracılığıyla sınıflandırılmıştır. Görev stresine ilişkin stres kaynakları öğretmenler tarafından idareye ilişkin unsurlar, veli ilgisizliği ve baskısı, öğrencilere ilişkin faktörler, öğretmenlere ilişkin faktörler, çevresel faktörler, ekonomik sıkıntılar, eğitim içeriği ve öğretim metodu, ve iş yükü temaları, görev stresinin kaynakları olarak sıralanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin görev stresine ilişkin kaynaklarının analiz edilerek sınıflandırılması önemli bir adımdır. İdareye ilişkin unsurlar, veli ilgisizliği ve baskısı, öğrencilere ilişkin faktörler, öğretmenlere ilişkin faktörler, çevresel faktörler, ekonomik sıkıntılar, eğitim içeriği ve öğretim metodu, ve iş yükü temaları, görev stresinin kaynakları olarak belirlenmiştir. Bu temalar, öğretmenlerin karşılaştıkları stres faktörlerini anlamamızı sağlamakta ve bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atılmasına katkıda bulunmaktadır. Andersson ve diğerleri (2008) ile Akpınar (2013) çalışmalarının, öğretmen stresi ve ruh sağlığı konularında daha geniş bir literatürün mevcut olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin stres düzeyleri üzerine odaklanmakta ve çeşitli değişkenlerin bu stres düzeylerini nasıl etkileyebileceğini incelemektedir. Bu tür çalışmalar, öğretmen stresi ve ruh sağlığına ilişkin daha kapsamlı bir anlayış sağlamak ve ilgili politika ve uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunmak için önemlidir. Bu tartışmaların ışığında, öğretmenlerin görev stresiyle başa çıkmaları ve ruh sağlıklarını korumaları için destekleyici önlemler almanın önemi ortaya çıkmaktadır. İdareye, velilere ve diğer paydaşlara düşen görevlerin farkındalığı ve işbirliği, öğretmenlerin stres kaynaklarıyla mücadele etmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, okul yöneticileri ve politika yapımcılar, öğretmenlerin iş yükünü ve stres faktörlerini azaltacak önlemler geliştirmek için bu tür araştırmalardan yararlanabilir. Sonuç olarak, öğretmen stresi ve ruh sağlığına odaklanmak, eğitim sisteminde daha sağlıklı bir çalışma ortamı ve daha iyi öğrenme sonuçları sağlamak için önemli bir adımdır.

Çalışmada ikinci olarak iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler incelenmiştir. İş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler stres kaynağını yok saymak/uzaklaşmak, iletişim mesafesini ayarlamak, mesleki ve kişisel gelişimi artırmak, öğrencilere daha fazla vakit ayırmak, ve okula gidişi azaltmak olarak

sıralanmıştır. Aslan (1995) ve Artan (1986) çalışmaları, iş yerindeki stres kaynaklarına yönelik alınan önlemlerin incelendiğini göstermektedir. İş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler arasında stres kaynağını yok saymak/uzaklaşmak, iletişim mesafesini ayarlamak, mesleki ve kişisel gelişimi artırmak, öğrencilere daha fazla vakit ayırmak ve okula gidişi azaltmak gibi önlemler öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin iş yerindeki stres kaynaklarına karşı nasıl başa çıkabileceklerini ve stresi azaltmak için neler yapabileceklerini incelemektedir. Örgütsel stres kaynaklarının belirlenmesi ve bu kaynaklarla başa çıkmanın yollarının araştırılması, öğretmenlerin iş yerindeki stresi yönetmeleri ve daha sağlıklı çalışma ortamları oluşturmaları için önemlidir. Bu çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin iş yerindeki stresi azaltmak için bireysel ve örgütsel düzeyde alabilecekleri önlemleri vurgulamaktadır. İletişim, kişisel gelişim, zaman yönetimi ve iş yükünün dengelenmesi gibi faktörlerin önemli olduğu görülmektedir. İş yerindeki stresi azaltmak için bu önlemlerin uygulanması, öğretmenlerin iş tatminini artırabilir ve daha verimli bir çalışma ortamı yaratılmasına katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş yerindeki stres kaynaklarından kurtulmak için alınan önlemler, çalışmanın verimliliğini artırabilir, öğretmenlerin iş tatminini yükseltebilir ve dolayısıyla eğitim kalitesini iyileştirebilir. Bu tür önlemlerin geliştirilmesi ve uygulanması, öğretmenlerin iş yerinde daha sağlıklı ve destekleyici bir ortamda çalışmalarını sağlayabilir.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları öneriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları öneriler idarecilerin liyakatli olması, bürokratik baskının azaltılması, iş yükünün adil paylaşımı, ders programının düzenlenmesi, ekonomik iyileştirme, iş birliği ve kurumsal kimliğin oluşturulması olarak ifade edilmiştir. Artan (1986), Cohen ve Williamson (1991) ve Erdal (2011) çalışmaları, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yaptıkları önerilerin analiz edildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için önerilen önlemler arasında idarecilerin liyakatli olması, bürokratik baskının azaltılması, iş yükünün adil paylaşımı, ders programının düzenlenmesi, ekonomik iyileştirme, iş birliği ve kurumsal kimliğin oluşturulması gibi öneriler öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için neler yapabileceklerini ve bu konuda idarecilerin ve kurumsal yapıların nasıl destek sağlayabileceğini incelemektedir. Öğretmenlerin iş yükünün azaltılması ve daha iyi yönetilmesi, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu artırabilir, stres düzeyini azaltabilir ve genel olarak iş tatminini yükseltebilir. Bu çalışmaların sonuçları, idarecilerin ve yöneticilerin öğretmenlerin iş yükünü azaltmaya ve daha iyi yönetmeye yönelik rolünü vurgulamaktadır. İdarecilerin liyakatli olması, bürokratik baskının azaltılması ve iş yükünün adil şekilde paylaşılması, öğretmenlerin iş yüküyle başa çıkma kapasitesini artırabilir. Ayrıca, ders programının düzenlenmesi ve ekonomik iyileştirmelerin sağlanması da öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için önemli faktörlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak veya daha iyi yönetmek için yapılan öneriler, çalışma ortamında daha verimli ve sürdürülebilir bir performans sağlanmasına katkıda bulunabilir. İdarecilerin ve yöneticilerin bu önerilere dikkat etmeleri, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonunu artırabilir, dolayısıyla eğitim kalitesini yükseltebilir.

Öneriler

1. İdare, iş yükünün adil bir şekilde dağıtılması için öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almalı ve gereken düzenlemeleri yapmalıdır.
2. Daha etkin bir iletişim ve işbirliği ortamı sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler, kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek fırsatlar ve kaynaklar sağlanmalıdır.
4. Zaman yönetimi becerileri üzerinde çalışılmalı ve iş-özel hayat dengesi önemsenmelidir.
5. Stresle başa çıkma konusunda destekleyici yöntemler öğretilmeli ve uygulanmalıdır.
6. İş yükünü paylaşmak ve iş birliği yapmak için ortak projeler ve grup çalışmaları teşvik edilmelidir.
7. İdare, öğretmenlere iş yükünü azaltıcı önlemler konusunda yardımcı olmalı ve destek sağlamalıdır.
8. Öğretmenler, öğrencilere bireysel destek sağlamak için planlama yapmalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmalıdır.
9. Kendi sağlığına ve ihtiyaçlarına zaman ayırmak için düzenli dinlenme ve tatil imkanları sunulmalıdır.
10. Meslektaşlar arasında destek grupları oluşturulmalı ve paylaşım ortamları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 229-241

Andersson, L., Sundstrom-Poromaa, I., Wulff, M., Astrom, M., & Bixo, M. (2008). Neonatal outcome following maternal antenatal depression and anxiety: A population-based study. American Journal of Epidemiology, 159(9),872-81

- Artan, İ. (1986). Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. İstanbul: Özgül Matbaacılık
- Artan, İ. (1986). Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. İstanbul: Özgül Matbaacılık
- Aslan, M. (1995). Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Malatya.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2004). Stres ve Basa Çıkma Yolları (22.Baskı). İstanbul: Remzi.
- Beasley, M., Thompson, T., Davidson, J. vd.. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Pers Individ Dif*, 34, 77-95
- Bilgili, H., & Tekin, E. (2019). Örgütsel Stres, Örgütsel Bağlılık Ve Öğrenilmiş Güçlülük İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Opus International Journal Of Society Researches*, 11(18), 2165-2200.
- Celep, C. (2003). “Ortaöğretimdeki Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri”, 2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu (08-09 Haziran 2002) Bildiriler Kitabı, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 25, İstanbul, 239- 252.
- Cohen, S. ve Williamson, G.M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychol Bull*, 109,5-24
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve davranışı, (10. Baskı). İstanbul : Remzi Kitabevi
- Erdal, S. (2011). Örgütlerde Stres Yönetiminde Cinsiyet Faktörü, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, P., & Murat, A. K. (2021). Örgütsel Stres Ve İş Tatmini Arasında Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 433-442.
- Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Ve Örgütsel Stres Kaynaklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35(1), 111-136.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Muris, P., Schmidt, H., & Lambrichs R. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behav Res Ther Journal*, 39,555-565
- Özdemir, R. (2013). Üniversite öğrencilerinde görülen depresyonun giderilmesinde dansın etkisi (Yüksek Lisans Tezi)
- Özgenel, M., & Canuyulsi, E. M. (2021). Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarının Örgütsel Strese Etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1652-1664.
- Pehlivan, İ. (2019). Örgütsel Stres Kaynakları Ve Verimlilik. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 24(2), 791-802.
- Steiner, H., Erickson, S.J., Hernandez. N.L., & ark. (2002). Coping styles as correlates of health in high school students. *Jadolesc Health*, 30,326- 335.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, D. F. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Baş Etme Yolları (Kilis İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ortaokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Unsurların Belirlenmesi

Determination of the Factors Affecting the Job Motivation of Secondary School Teachers

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen unsurların belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 14 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlar araştırması sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok idare ve öğretmenlerle ilgili sorunlar, öğrencilerin ilgisizlik ve disiplinsizlikleri, velilerin iş birliği eksikliği gibi durumlar motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler bu durumlarla başa çıkmak için iş birliği ve iletişim, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar, kişisel ve profesyonel davranışlar gibi yöntemleri kullanmaktadır. Motivasyonu olumsuz etkileyen durumların eğitim/öğretim süreçlerine, idare ve okul ortamına ve öğrencilere yansımaları, düşük başarı, sınıf düzeni sorunları ve eğitim kalitesinin düşmesi gibi sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmenler, eğitim sistemi ve yönetimiyle ilgili önlemler alınması, kişisel iyileştirme stratejileri uygulanması gibi çözüm önerileri sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Öğretmen, İş Motivasyonu

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the factors affecting the job motivation of secondary school teachers. This study used phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of parents and 14 teachers who were included in the research using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. According to the results of the research on the situations that negatively affect the motivation of secondary school teachers, teachers' motivation is mostly negatively affected by problems related to administration and teachers, students' indifference and indiscipline, and parents' lack of cooperation. Teachers use methods such as cooperation and communication, attitudes and behaviors towards students, personal and professional behaviors to cope with these situations. Situations that negatively affect motivation have repercussions on teaching/learning processes, the administration and school environment, and students, resulting in low achievement, problems with classroom organization, and a decrease in the quality of education. Teachers propose solutions such as taking measures related to the education system and administration and implementing personal improvement strategies.


Keywords: Secondary School, Teacher, Work Motivation

GİRİŞ

Bireylerin içlerinde hissettikleri, onları belirli bir hedefe ulaşmak için harekete geçiren, onlara ilham veren ve başarı için çabalamalarını sağlayan güç, genellikle iş motivasyonunun en sık kullanılan tanımı olarak kabul edilir (Düren, 2000). Öğretmenlik mesleğinin önemli bir bileşeni motivasyondur. Öğretmen motivasyonunun karmaşıklığı ve öğrencilerin akademik başarısı ve aidiyet duygusu üzerindeki etkileri arasındaki bağlantı, eğitimcilerin motivasyon kaynaklarını inceleyen bir çalışmada vurgulanmıştır. Sonuç olarak, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin hem kendilerine hem de öğrencilerine fayda sağlayacağı iddia edilebilir (Hoy, 2008). Marx ve Tombaugh'a (1967) göre, eğitim sistemindeki en büyük sorunlardan biri motivasyondur. Bu da motivasyonu okul ve üniversitelerdeki yöneticilerin ele alması gereken en önemli konulardan biri haline getirmektedir. Öğretmen motivasyonunun yüksek seviyelerde tutulması ve iyi kontrol edilmesi gerekir. Hem içsel hem de dışsal değişkenler genellikle insanları iş yerinde motive etmekle ilgilidir (Çiftçi, & Cesur, 2017). Dışsal motivasyon, kişi üzerinde faaliyetin dışından etkili olan şeyleri ifade ederken, içsel motivasyon belirli bir görevi tamamlama arzudur. İş yerinde dışsal motivasyon;

Süleyman Göksu ¹ 

Oktay Ok ² 

İsmail Mustafa Uyduran ³ 

Nesrin Karakaş ⁴ 

Abdullah Yalçın ⁵ 

How to Cite This Article

Göksu, S., Ok, O., Uyduran, İ. M., Karakaş, N. & Yalçın, A. (2023). "Ortaokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Unsurların Belirlenmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3120-3133. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71133>

Arrival: 17 May 2023

Published: 31 July 2023

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

1 Öğretmen., MEB, Manisa, Türkiye

2 Öğretmen., MEB, Manisa, Türkiye

3 Öğretmen., MEB, Adana, Türkiye

4 Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

5 Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

maddi kazanç, iş yeri özellikleri ve iş arkadaşlarıyla kurulan bağlantıları içerirken, iş yerinde içsel motivasyon; tanınma, başarı ve yaratıcılık gibi emek yoluyla alınan ödül mekanizmalarını ifade eder (Ertaş, 2015). Kişinin işine ilgi duyması, merak etmesi ve yaptığı işten keyif alması, kişilerde içsel motivasyonu artıran faktörlerdir. İçsel motivasyon hipotezi, bir işi yapan kişilerin o iş tarafından yönlendirildiğini ifade eder. Bu tanım, bireyin davranışını etkileyen herhangi bir dış mekanizma olmadığını belirtir. İçsel motivasyonun öncülleri görevin kendisine ve içeriğine yakından bağlıdır ve bu motivasyon durumunda birey yeteneğini gösterme deneyimini hisseder. İçsel olarak motive edici faktörler arasında insanların işi ilginç bulmaları, mesleki özerkliğe sahip olmaları, işin çalışan için önemli olması, kişisel becerilerini kullanma fırsatları, performansları hakkında aldıkları geri bildirimler ve diğer faktörler yer almaktadır (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007). İçsel güdünün aksine, dışsal motivasyon ayrıcalıklar, nakit ödüller ve akranların takdiri gibi dışsal faydaları ifade eder. Finansal teşvikler kişinin şirketle olan bağımlılığını güçlendirir. Ödüllerin büyüklüğü de çok önemlidir. Örneğin, maddi teşviklerin değerindeki artış, bağlılığın değerindeki artışa karşılık gelir. Hedef ve ödüller arasındaki ilişki de çok önemlidir (Tınar, 2018). Örneğin, personel sadece zorlu bir hedefe ulaştığında ödüllendirilecekse, performans düşebilir. Performansı düşüren bir diğer unsur da ödülün ulaşılamaz olduğu inancıdır. Ancak, eğer iş orta derecede zorsa ve tamamlamak için harcanan çabaya görevin kendisinden daha fazla değer veriliyorsa, performans düşmeyecektir (Locke & Latham, 2002). İçsel güdünün aksine dışsal motivasyon, bir faaliyetin sağlayabileceği iş arkadaşlarından övgü, finansal teşvikler, gelişmiş avantajlar gibi dışsal ödüllere odaklanarak şekillenir. Hedef bağlılığını teşvik etmek için kullanılan pratik çözümlerden biri de finansal teşviklerdir. Ancak, önemli bağlamsal etkiler söz konusudur. Bunlardan ilki, daha da büyük bir etkiye sahip olabilecek olan teşvikin değeridir. İnsanlar ödülü alamayacaklarını fark ettiklerinde kişisel hedefleri ve etkinlik düzeyleri düşecek, bu da performanslarını olumsuz etkileyecektir. Görevin biraz zor olması veya çalışanlara zorlu bir görev verilmesi ve hedefe ulaşmaktan ziyade performanslarına göre ödüllendirilmeleri durumunda bu durum söz konusu olmayacaktır (Locke ve Latham, 2002).

Öğretmenlerde iş motivasyonu, eğitim sisteminin başarısı ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. İş motivasyonu, öğretmenlerin işlerine yönelik tutumlarını, hedeflerini ve çabalarını belirleyen içsel ve dışsal faktörlerin bir bileşimidir. Öğretmenlerin iş motivasyonu, onların mesleki tatmin düzeyini, performansını, çalışma verimliliğini ve işteki bağlılığını etkilemektedir. Öğretmenlerin iş motivasyonu, bir dizi faktörden etkilenmektedir. İçsel faktörler arasında kişisel hedefler, mesleki değerler, öğretme tutkusu ve öğretme mesleğine duyulan tutku yer almaktadır. Öğretmenlerin işlerindeki anlamı bulma, öğrencilerin başarısına katkı sağlama ve topluma hizmet etme gibi içsel motivasyonlar, öğretmenlerin enerji ve çabalarını artırmaktadır. Dışsal faktörler ise çalışma koşulları, idari destek, meslektaş ilişkileri, öğrencilerle etkileşim, öğretmenin mesleki gelişim fırsatları, maaş ve kariyer olanakları gibi unsurları içermektedir (Sarı, Canoğulları & Yıldız, 2018). Öğretmenlerin, işlerinde desteklenme hissi, işbirliği imkanları, profesyonel gelişim olanakları ve adil maddi koşullar gibi dışsal motivasyon faktörleriyle karşılaşmaları, iş tatmini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Sucu, 2016). Öğretmenlerin iş motivasyonunun önemi, öğretmenlerin performansını, sınıf yönetimini, öğrencilerle ilişkilerini ve öğrenme ortamlarını etkilemektedir. Yüksek iş motivasyonu olan öğretmenler, daha iyi öğretim stratejileri kullanmakta, daha etkili sınıf yönetimi sağlamakta ve öğrencilerle daha olumlu etkileşimde bulunmaktadır. Ayrıca, iş motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını artırmak için daha fazla çaba göstermekte ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine daha fazla katkıda bulunmaktadır (Oksay, 2005). Bununla birlikte, düşük iş motivasyonu olan öğretmenlerde performans düşüklüğü, iş tatminsizliği, tükenmişlik, mesleki bıkkınlık ve işten ayrılma eğilimi gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemleri ve okul yönetimleri, öğretmenlerin iş motivasyonunu artıracak politikalar ve uygulamalar geliştirmelidir. Öğretmenlerin iş motivasyonunu desteklemek için mesleki gelişim fırsatları, etkili liderlik, adil maaşlandırma ve çalışma koşulları sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere takdir edilme, desteklenme ve işbirliği imkanları sunulmalıdır. Bu şekilde, öğretmenlerin iş motivasyonu artırılarak, eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı olumlu yönde etkilenebilir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerde iş motivasyonunu etkileyen unsurların belirlenmesidir. Bu amaç altında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin okulda yaşadıkları motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar nelerdir?

Öğretmenler motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla nasıl baş etmektedir?

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçlerine yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanan yeni bir araştırma stratejisidir. Ayrıca, öznel görüşün tanımlanmasına daha fazla önem veren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma perspektifini

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

Çalışma Grubu

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

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Branşı	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Ortaokul öğretmeni	31	7	Lisans
K2	Türkçe Öğretmeni	30	8	Lisans
K3	Ortaokul öğretmeni	40	18	Lisans
K4	Ortaokul öğretmeni	35	10	Lisans
K5	Ortaokul öğretmeni	38	16	Lisans
K6	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	31	9	Yüksek Lisans
K7	Türkçe Öğretmeni	38	15	Lisans
K8	Fen Bilimleri Öğretmeni	32	9	Lisans
K9	Matematik Öğretmeni	36	15	Lisans
K10	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	34	9	Lisans
K11	İngilizce Öğretmeni	34	9	Lisans
K12	Türkçe Öğretmeni	42	20	Lisans
K13	İngilizce Öğretmeni	35	9	Lisans
K14	Psikolojik Danışman	30	7	Yüksek Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, branşları bakımından çalışmada 1 Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, 1 Fen Bilimleri Öğretmeni, 1 Matematik Öğretmeni, 1 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmeni, 1 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2 İngilizce Öğretmeni, 3 Türkçe Öğretmeni ve 4 branş belirtmeyen ortaokul öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 30-42 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 7 yıl, en fazla 20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 2’si yüksek lisans, 12’si de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurmak için alanında uzman 2 okul müdürüne e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yaparak bazı bazı geri dönütlerde bulunulmuştur. Görüşme formu bu geri dönütlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve

kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 17 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesi süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmacının özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodlamalar yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen unsurların belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Katılımcıların Okulda Yaşadıkları Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen Durum/Olaylar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okulda yaşadığınız motivasyonunuzu olumsuz etkileyen durum/olaylar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Okulda Yaşadıkları Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen Durum/Olaylara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
İdare ve Öğretmenlerle İlgili Durumlar	Öğretmen – yönetici arasında iş birliği eksikliği.	3	K2,3,13
	İdarenin aksaklıklarla yeterince ilgilenmemesi	2	K4,5
	Öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalması	2	K6,12
	Ağır iş yükü ve fazla mesai	1	K9
	Güven veren, adil ve inisiyatif kullanabilen yönetici yoksunluğu	1	K13
	Kaynak (Kitap ve materyal) yetersizliği	1	K10
	Maaş ve kariyer olanaklarının sınırlı olması	1	K11
	Okuldaki olanakların yetersizliği	1	K1
	Öğretmenler odasındaki nitelsiz konuşmalar	1	K2
	Öğretmenlerin gelişimine yönelik eğitim ve seminerlerin yetersizliği	1	K8
	Öğretmenlerin zümre içi yaşadığı rekabet	1	K8
	Sınıftaki öğrenci sayısı	1	K9
	Teknik araç ve gereç temininde yaşanan zorluklar	1	K10
Öğrencilerle İlgili Durumlar	Öğrencilerin okula ve derse ilgisizliği	4	K1,7,12,13
	Öğrencilerin giderek artan disiplinsiz davranışları	2	K4,5
	Öğrencilerin saygısızlığı	2	K7,12
	Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri	2	K6,12
	Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri	2	K6,12
	Yabancı uyruklu öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmaları	1	K6
	Öğrencilerin asi davranışları	1	K7
Velilerle İlgili Durumlar	Öğretmen – veli arasında iş birliği yapılamaması	2	K3,13
	Velilerin ilgisizliği	2	K12,14
	Velilerin olumsuz, baskıcı ve lehte olmayan tutumları	2	K4,5
	Velilerin çocuklarını yeterince tanımadan öğretmenden ve çocuklarından üstün performans beklmeleri	1	K13
	Velilerin öğretmenlere saygı göstermemeleri	1	K6

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylara ilişkin görüşlerinin; idare ve öğretmenlerle ilgili durumlar (f=17), öğrencilerle ilgili durumlar (f=14) ve velilerle ilgili durumlar (f=8) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. İdare ve öğretmenlerle ilgili durumlar teması altında; öğretmen – yönetici arasında iş birliği eksikliği, idarenin aksaklıklarla yeterince ilgilenmemesi, öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalması, ağır iş yükü ve fazla mesai, güven veren, adil ve inisiyatif kullanabilen yönetici yoksunluğu, kaynak (kitap ve materyal) yetersizliği, maaş ve kariyer olanaklarının sınırlı olması, okuldaki olanakların yetersizliği, öğretmenler odasındaki nitelsiz konuşmalar, öğretmenlerin gelişimine yönelik eğitim ve seminerlerin yetersizliği, öğretmenlerin zümre içi yaşadığı rekabet, sınıftaki öğrenci sayısı, teknik araç ve gereç temininde yaşanan zorluklar olmak üzere 13 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların okulda yaşadıkları,

motivasyonlarını olumsuz etkileyen idare ve öğretmenlerle ilgili durum/olayların başında, öğretmen – yönetici arasında iş birliği eksikliği (f=3), idarenin aksaklıklarla yeterince ilgilenmemesi (f=2) ve öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalması (f=2) durumları gelmektedir. Katılımcıların idare ve öğretmenlerle ilgili durumlar teması altında dile getirdikleri bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Okulda bulunan olanakların yetersiz olması.” (K1)

“Öğretmenler odasında niteliksiz konuşmaların olması. İdareye istediğim zaman ulaşamam, motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” (K2)

“Okuldaki gelişmelerden haberdar olmuyorum. İdarenin öğretmenler odası ile arasında olan iletişim kanalının yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (K3)

“İdarenin okulun aksayan yönleriyle yeterince ilgilenmemesi.” (K4)

“Öğretmenlik mesleğine verilen değer gerek ücret gerek çalışma dönem ve saatleriyle medyada sıkça yer verilmesiyle...” (K6)

“Öğretmenlerin zümre içi yaşadığı rekabet, öğretmenlere gereken desteğin sağlanamaması öğretmen gelişimine yönelik yetersiz eğitim ve seminerler gibi durumlar öğretmen motivasyonunu zayıflatabilir.” (K8)

“Ağır bir iş yükümün olması, motivasyonumu olumsuz etkiler. Sınıftaki öğrenci sayısı, fazla mesai gibi nedenler iş yükümün fazla olması, verimli çalışmamı zorlaştırmaktadır.” (K9)

“Okulda yaşadığım motivasyonumu olumsuz etkileyen durum yetersiz kaynak olmasıdır. Yetersiz kaynaklar motivasyonumu olumsuz etkileyebilir. Örneğin kitap ve materyal sayısının yetersiz olması, teknik araç ve gereç temininde yaşanan zorluklar gibi durumlar işimi zorlaştırıcı ve motivasyonumu zayıflatır.” (K10)

“Maaşlar veya kariyer olanaklarının sınırlı olması motivasyon kaybı yaşamama sebebiyet verir.” (K11)

“Öğretmene verilen değer gittikçe azalması.” (K12)

“Öğretmen – yönetici arasındaki iş birliği eksikliği. Güven veren, adil davranabilen ve inisiyatif kullanabilen yönetici yoksunluğu.” (K13)

Öğrencilerle ilgili durumlar teması altında; öğrencilerin okula ve derse ilgisizliği, öğrencilerin giderek artan disiplinsiz davranışları, öğrencilerin saygısızlığı, yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri, yabancı uyruklu öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmaları, öğrencilerin asi davranışları olmak üzere 7 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen öğrencilerle ilgili durum/olayların başında, öğrencilerin okula ve derse ilgisizliği (f=4), öğrencilerin giderek artan disiplinsiz davranışları (f=2), öğrencilerin saygısızlığı (f=2) durumları/olayları gelmektedir. Katılımcıların öğrencilerle ilgili durumlar teması altında dile getirdikleri bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öğrencilerin derslere olan ilgisizliği moralimi bozuyor.” (K1)

“Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının yıldan yıla artması.” (K4)

“Öğrencilerin disiplinsiz davranışları” (K5)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri, diğer öğrenciler ile aralarındaki uyum problemleri ve bunu genelde şiddet ile çözmeye çalışmaları, derslere karşı ilgisiz olmaları” (K6)

“Sınıfta saygısızlık, asi davranışlar, öğretmeni dinlememe, dersi aksatma gibi öğrenci davranışları öğretmen motivasyonunu azaltır.” (K7)

“Öğrencilerin derse ilgisizliği, amaçsız oluşları, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı uyum ve dil sorunları, ...saygısız öğrenci tutumları.” (K12)

“Öğrencilerin okula ve derse ilgisiz olmaları.” (K13)

Velilerle ilgili durumlar teması altında; öğretmen – veli arasında iş birliği yapılamaması, velilerin ilgisizliği, velilerin olumsuz, baskıcı ve lehte olmayan tutumları, velilerin çocuklarını yeterince tanımadan öğretmenden ve çocuklarından üstün performans beklmeleri, velilerin öğretmenlere saygı göstermemeleri olmak üzere 5 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen velilerle ilgili durum/olayların başında, öğretmen – veli arasında iş birliği yapılamaması (f=2), velilerin ilgisizliği (f=2), velilerin

olumsuz, baskıcı ve lehte olmayan tutumları (f=2) durumları/olayları gelmektedir. Katılımcıların velilerle ilgili durumlar teması altında dile getirdikleri bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Öğrenci – veli – öğretmen uyumunun yakalanamaması.” (K3)

“Velilerin olumsuz ve lehte olmayan tutumları.” (K4)

“Velilerin baskıcı tutumları.” (K5)

“Velilerin öğretmenlere saygı göstermemeleri.” (K6)

“Velilerin ilgisizliği.” (K12)

“Velilerin çocuklarını yeterince tanımadan ve çocuklarının potansiyel başarı oranları hakkında herhangi bir bilgiye vakıf olmadan öğretmenden ve çocuklarından üstün performans beklemeleri. Öğretmen – veli arasındaki ve öğretmen – yönetici arasındaki iş birliği eksikliği.” (K13)

“En basiti öğrenciyi etkileyen olumsuz bir durum var veli ile görüşme sağlanmak isteniyor bazen veli okul dışındaki işlerine odaklanıp özellikle gelmek istemeyince yine aynı şekilde öğrencide ilerleme kat etmek zorlaşabiliyor. Tabii ki rehberlik okuldaki tüm çalışanların veli ve öğrencinin iş birliğiyle ilerleme kat edilen bir süreç olsa da somut ve zorunluluk içeren bir çalışma olmadıkça gönüllülük esasına hitaben kimseye bu konuda görev atfedemiyoruz. Bu da bize yapacağımız çalışmalarda olumsuz bizi engelleyici bir durum olabilir.” (K14)

Katılımcıların Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen Durum/Olaylarla Baş Etme Yöntemleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Motivasyonunuzu olumsuz etkileyen durum/olaylarla nasıl baş ediyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen Durum/Olaylarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
İş Birliği ve İletişim	İdare, sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliği yapıyorum	3	K6,12,14
	Veli ile iş birliği yapmaya çalışırım	2	K6,14
	Okul yönetimi ile iletişim kurarak öğretmenlerin gelişimlerine yönelik eğitim ve seminerler düzenliyorum	1	K8
Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlar	Sınıf kurallarını açıkça tanımlıyor ve öğrencileri bu kurallara uymaya teşvik ediyorum	2	K6,7
	Teneffüslerde öğrencilerle vakit geçiriyorum	2	K2,5
	Amaç edinmeleri ve olumsuz tutumlarını değiştirmeleri için uyarıyorum	1	K12
	Derste öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler yapmaya çalışıyorum	1	K12
	Öğrencileri derslere daha etkili bir şekilde dahil etmeye çalışıyorum	1	K9
	Problem çıkaran öğrencilerin ellerindeki pekiştiricileri alarak bunu notlarına yansıtıyorum	1	K6
Kişisel ve Profesyonel Davranışlar	Yabancı uyruklu öğrencilere kültür ve geleneklerimizi kazandırmaya çalışıyorum.	1	K6
	Bulduğum ortamdan uzaklaşıyorum	2	K2,5
	Durumu kabulleniyorum	2	K3,5
	Görmezden geliyorum	2	K3,4
	İdarenin yapması gereken işleri kendim yapar ve okula katkı sunmaya çalışırım	2	K1,2
	İşime odaklanıyorum	2	K4,5
	Dersleri ve ödevleri daha iyi planlamaya çalışıyorum	1	K9
	Etik kurallar çerçevesinde adım atmaya çalışıyorum	1	K13
	Öğrenme sürecinde kullanılabilecek materyalleri kendim karşılamaya çalışıyorum	1	K10
	Sosyal faaliyetlerimi artırıyorum	1	K3
	Tutarlı davranmaya çalışıyorum	1	K13
Ulaşılabilir hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparım	1	K11	

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin; iş birliği ve iletişim (f=6); öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar (f=9); kişisel ve profesyonel davranışlar (f=16) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. İş birliği ve iletişim teması altında; idare, sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliği yapıyorum; veli ile iş birliği yapmaya çalışırım; okul yönetimi ile iletişim kurarak öğretmenlerin gelişimlerine yönelik eğitim ve seminerler düzenliyorum şeklinde 3 adet kod belirlenmiştir. Buna göre motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla karşılaşan katılımcıların idare, sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliğine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların iş birliği ve iletişim teması altında dile getirdikleri bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Uyumsuz öğrencilerdeki sorunları veli, idare ve rehberlik servisi ile iş birliği yaparak çözüyorum.” (K6)

“Zümrelerim ile iş birliği yaparak, eğitim ve seminerler düzenleyip. Okul yönetimi ile iletişim kurarak, öğretmenlerin gelişimlerine yönelik daha fazla destek sağlamaya çalışıyorum.” (K8)

“Sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliği içinde olmaya çalışıyorum.” (K12)

“Az önce belirttiğim gibi öğretmenlerle yapacağım bir çalışma varsa bunu resmi bir belge haline getirip duyuruya çıkarıp okul idaresinin de destekleriyle kesin net tarih vererek duyuru şeklinde imza sirküsü çıkarıyorum. Bu şekilde kimse ben unuttum duymadım gibi bir algıya kapılma durumu olmuyor. Eğer ki eksik çalışmalar varsa bunu belirlediğim son günden birkaç gün önce okul WhatsApp grubundan da ikinci bir duyuru şeklinde hatırlatma yapıp tamamlamalarını sağlıyorum. Yine ikinci örneği konuşacak olursak veli öğrenciyle ilgili davranışlarındaki olumsuzlukları bildiği halde okulda görüşme yapmayı reddediyorsa telefonda yapılacak görüşmenin önemliliğini arz ederek ikna etme yoluna bazı durumlarda başvuruyorum. Ola ki (en istemediğim durum) veli tekrar gelmek istemezse konuyu resmi bir evrak haline getirip dosyalıyorum. Yapacağım çalışmayı öğrenciyi sadece okul içerisinde davranış problemlerini en aza indirgeyecek şekilde sınıf öğretmeni ile iş birliği yaparak uygulamaya koyuyorum.” (K14)

Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar teması altında; sınıf kurallarını açıkça tanımlıyor ve öğrencileri bu kurallara uymaya teşvik ediyorum, teneffüslerde öğrencilerle vakit geçiriyorum, amaç edinmeleri ve olumsuz tutumlarını değiştirmeleri için uyarıyorum, derste öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler yapmaya çalışıyorum, öğrencileri derslere daha etkili bir şekilde dahil etmeye çalışıyorum, problem çıkaran öğrencilerin ellerindeki pekiştireçleri alarak bunu notlarına yansıtıyorum, yabancı uyruklu öğrencilere kültür ve geleneklerimizi kazandırmaya çalışıyorum şeklinde 7 adet kod belirlenmiştir. Buna göre motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla karşılaşan katılımcıların öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar çerçevesinde en çok sınıf kurallarını açıkça tanımlama ve öğrencileri bu kurallara uymaya teşvik etme (f=2) ile teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirme (f=2) yöntemlerine başvurdukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar teması altında dile getirdikleri bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Bulduğum ortamdan uzaklaşarak, teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirerek” (K2)

“Teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirerek.” (K5)

“Yabancı uyruklu öğrencilere Atatürk ilke ve inkılapları çerçevesinde Türk kültür ve geleneklerini örnekler, anekdotlar, etkinlikler ile kazandırmaya çalışıyorum. Sınıfta ilk olarak birlikte yaşamının gerektirdiği kuralları kazandırmayı hedefleyip problem çıkaran öğrencilerin ellerindeki pekiştireçleri alarak bunu notlarına yansıtıyorum” (K6)

“Sınıftaki öğrenci davranışlarına ilişkin kuralları açıkça tanımlıyor ve öğrencileri bu kurallara uymaya teşvik ediyorum.” (K7)

“Öğrencileri derslere daha etkili bir şekilde dahil ederek iş yükünü de azaltabilirim.” (K9)

“Derste ilgilerini çekecek etkinlikler yapmaya çalışıyorum, amaç edinmeleri ve olumsuz tutumlarını değiştirmeleri için uyarıyorum.” (K12)

Kişisel ve profesyonel davranışlar teması altında; bulunduğum ortamdan uzaklaşıyorum; durumu kabulleniyorum; görmezden geliyorum; idarenin yapması gereken işleri kendim yapar ve okula katkı sunmaya çalışırım; işime odaklanıyorum; dersleri ve ödevleri daha iyi planlamaya çalışıyorum; etik kurallar çerçevesinde adım atmaya çalışıyorum; öğrenme sürecinde kullanılabilir materyalleri kendim karşılamaya çalışıyorum; sosyal faaliyetlerimi artırıyorum; tutarlı davranmaya çalışıyorum; ulaşılabilir hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparım şeklinde 11 adet kod belirlenmiştir. Buna göre motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla karşılaşan katılımcıların kişisel ve profesyonel davranışlar çerçevesinde en çok bulunduğum ortamdan uzaklaşıyorum (f=2); durumu kabulleniyorum (f=2); görmezden geliyorum (f=2); idarenin yapması gereken işleri kendim yapar ve okula katkı sunmaya çalışırım (f=2); işime odaklanıyorum (f=2) yöntemlerini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların kişisel ve profesyonel davranışlar teması altında dile getirdikleri bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Elimden geldiğince okula katkı sunmaya çalışıyorum, Okuldaki imkanların artmasının öğrenci gelişimine de katkısı olacağına inanıyorum.” (K1)

“Bulduğum ortamdan uzaklaşarak, ...İdarenin yapması gereken işleri kendim yaparak çözüyorum.” (K2)

“Genelde görmezden geliyor ya da durumu kabulleniyorum. İdare, veli. Öğretmen. Öğrenciler ile sosyal faaliyetler artırılarak baş edilebilir.” (K3)

“Görmezden gelerek ve yaptığım işe odaklanarak.” (K4)

“Bulduğum ortamdan uzaklaşarak, ...İşime odaklanıyorum ve durumu kabulleniyorum.” (K5)

“Ağır bir iş yüküyle başa çıkmam için dersleri ve ödevleri daha iyi planlamam gerekir.” (K9)

“Yetersiz kaynaklarla başa çıkmak için, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanabilecekleri materyalleri kendim imkanlarım çerçevesinde karşılamaya çalışırım.” (K10)

“Kendime ulaşılabilir hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparım.” (K11)

“Öncelikle istikrarlı tavır sergileyerek üstesinden gelmeye çalışıyorum. Durumlara, olaylara ve kişilere göre değil; durumu baz alarak etik kurallar çerçevesinde adım atmaya çalışıyorum. Mesleğime olan bakış açımı ailemden ve tecrübelerimden edindiğim ahlaki değerlere istinaden şekillendirip, olumsuz durum ve olaylar karşısında bu bakış açısından beslenerek baş etmeye çalışıyorum.” (K13)

Öğretmen Motivasyonunu Olumsuz Etkileyen Durum/Olayların Eğitim/Öğretim Süreçlerine Yansımaları Hakkında Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Motivasyonunuzu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçlerine yansımaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Motivasyonunu Olumsuz Etkileyen Durum/Olayların Eğitim/Öğretim Süreçlerine Yansımaları Konusunda Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Eğitim/Öğretim Süreçleri ve Öğretmen Performansı Açısından Yansımaları	Eğitim ve öğretim süreçlerini olumsuz etkiliyor	6	K3,4,7,8,9,12
	Ders etkinliklerinin çok yavaş ilerlemesi	1	K6
	Öğretmen motivasyonunun kaybı, öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebiliyor	1	K10
	Rutin eğitimin dışına çıkılamıyor	1	K3
İdare ve Okul Ortamı Açısından Yansımaları	Okuldaki huzur ve iş barışı ile başarı ve verimlilik doğru orantılı	2	K8,13
	Sınıf düzenini bozabilir ve disiplin sorunlarını artırabilir	2	K11,12
	Motivasyonun düşük olması öğretmenin derste etkinliğini azaltabilir	1	K11
	Problemleri sınıfa yansıtıyorum	1	K5
	Sene sonu kazanımlarının yetersiz olması	1	K6
	Zayıf öğretmen performansına ve düşük öğrenci öğrenimine yol açabilir	1	K11
	Çocukların ilgisizliği öğrenmeyi sekteye uğrattıyor	1	K1
Eğitim/Öğretim Süreçleri ve Öğrenciler Açısından Yansımaları	İdare ile ilgili problemlerin öğrenciler üzerinde olumsuz yansımaları çok fazla oluyor	1	K2
	Motivasyon kaybı dersleri sıkıcı ve monoton hale getirebilir ve öğrencilerde dikkat kaybına yol açabilir	1	K10
	Öğrencide üst seviyede ilerleme sağlanamıyor	1	K14
	Öğrenciler LGS’de başarı sağlayamıyor ve liseye hazırlıklı gidemiyorlar	1	K12

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçlerine yansımaları konusunda katılımcı görüşlerinin; eğitim/öğretim süreçleri ve öğretmen performansı açısından yansımaları (f=9), idare ve okul ortamı açısından yansımaları (f=9), eğitim/öğretim süreçleri ve öğrenciler açısından yansımaları (f=4) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Eğitim/öğretim süreçleri ve öğretmen performansı açısından yansımaları teması altında; eğitim ve öğretim süreçlerini olumsuz etkiliyor; ders etkinliklerinin çok yavaş ilerlemesi; öğretmen motivasyonunun kaybı, öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebiliyor; rutin eğitimin dışına çıkılamıyor şeklinde 4 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların en çok öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim ve öğretim süreçlerini olumsuz olarak etkilediği (f=6) hususunu vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçleri ve öğretmen performansı açısından yansımaları teması ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ders anlatım sürecinde düşük motivasyon öğrencilerin alacağı katkıyı da düşürmektedir. İş doyumunu sağlamamakta ve rutin eğitimin dışına çıkılamamaktadır. Böyle bir ortamın gelişmesi de sınırlı düzeyde kalmaktadır.” (K3)

“Eğitim öğretimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Öğrencilerin alabileceği eğitim katkısının azalacağını düşünüyorum.” (K4)

“Uyumsuz öğrenciler ve veliler ile sürekli sorun yaşandığında ya da öğrencilerin Türkçelerinin çok fazla iyi olmaması ders etkinliklerinin çok yavaş ilerlemesine ...sebeptir.” (K6)

“Motivasyonumun düşük olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilediğinden, motivasyon kaybının yaşanmaması için öğrenci ve öğretmenlerin iş birliği yapması ve bunu sürdürmesi önemlidir.” (K7)

“Motivasyonumu etkileyen durumlar eğitim öğretimi olumsuz etkiler” (K8)

“Motivasyonunun olumsuz etkilenmesi eğitim süreçlerine olumsuz etki edebilir. Motivasyonunun kaybolması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle bizlerin motivasyonunu artırmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de olumlu etki edebilir.” (K9)

“Öğretmen motivasyonunun kaybı, öğrenci-öğretmen ilişkilerini de olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmakta güçlük çekmeleri, öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir.” (K10)

“Öğrencilerin başarısı düşük oluyor.” (K12)

Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların idare ve okul ortamı açısından yansımaları teması altında; okuldaki huzur ve iş barışı ile başarı ve verimlilik doğru orantılıdır; sınıf düzenini bozabilir ve disiplin sorunlarını artırabilir; motivasyonun düşük olması öğretmenin dersteki etkinliğini azaltabilir; problemleri sınıfa yansıtmıyorum; sene sonu kazanımlarının yetersiz olması; zayıf öğretmen performansına ve düşük öğrenci öğrenimine yol açabilir; çocukların ilgisizliği öğrenmeyi sekteye uğrattığı şeklinde 7 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların en çok, okuldaki huzur ve iş barışı ile başarı ve verimliliğin doğru orantılı olduğu (f=2), öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların sınıf düzenini bozabildiği ve disiplin sorunlarını artırabildiği (f=2) görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların idare ve okul ortamı açısından yansımaları teması ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Profesyonel bir eğitim anlayışına sahip olduğum için problemleri sınıfa yansıtmıyorum.” (K5)

“Sene sonu kazanımlarını yeterli seviyede kazandıramamaya sebep olmaktadır.” (K6)

“Motivasyonumu etkileyen durumlar ...okul içerisinde huzur ve refah içerisinde çalışmamı ve iş barışını bozar.” (K8)

“Motivasyonunun düşük olması, dersteki etkinliği azaltabilir. Zayıf öğretmen performansı, düşük öğrenci öğrenimine yol açabilir, sınıf düzenini bozabilir ve disiplin sorunlarını artırabilir.” (K11)

“Sınıf içinde disiplin sorunları oluşuyor.” (K12)

“Hangi sektör olursa olsun, çalışma ortamındaki refah ve huzur oranı başarı ve verimlilikle doğru orantılıdır. Eğitim ve öğretim sürecindeki motivasyon; başarılı, etkin ve verimli bir eğitim öğretimin gerçekleşebilmesi için elzem bir unsurdur.” (K13)

Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçleri ve öğrenciler açısından yansımaları teması altında; idare ile ilgili problemlerin öğrenciler üzerinde olumsuz yansımaları çok fazla oluyor; motivasyon kaybı dersleri sıkıcı ve monoton hale getirebilir ve öğrencilerde dikkat kaybına yol açabilir; öğrencide üst seviyede ilerleme sağlanamıyor; öğrenciler LGS’de başarı sağlayamıyor ve liseye hazırlıklı gidemiyorlar şeklinde 4 adet kod bulunduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçleri ve öğrenciler açısından yansımaları teması ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“İdare ile ilgili problemlerin öğrenciye yansımaları çok oluyor. Diğer durumlarda eğitim öğretime devam ederek eğitim öğretimin aksamaması ve çocukların olumsuz etkilenmemesi için çalışıyorum.” (K2)

“Motivasyon kaybı dersleri sıkıcı ve monoton hale getirebilir. Bu, öğrencilerin dikkatini dağıtarak öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.” (K10)

“Öğrencilerin başarısı düşük oluyor, öğrenciler amaçsız oldukları için LGS de başarı sağlanamıyor, liseye hazır gidemiyorlar.” (K12)

“En başta öğrencide bir ilerleme üst seviyede sağlanmıyor. Yapılacak çalışma tamamlanamıyor veya eksik tamamlanıyor. Tüm okuldan çıkarılacak sonuçlar sadece sınıf düzeyinde kalabiliyor. Bu da okulda uygulanabilecek yıllık okul rehberlik planını olumsuz etkileyebiliyor. Çünkü neden diyecek olursak yapılacak rehberlik çalışmaları okuldaki tüm bireylerin ihtiyaçlarına uygun olması gerektiği için yer zaman ve maddi olanaklardan da etkilenebildiğinden ihtiyaçlara uygun hale gelmeyebiliyor.” (K14)

Katılımcıların Motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri çözüm önerileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Motivasyonunuzu olumsuz etkileyen durum/olaylar için çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların Motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri çözüm önerilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Eğitim sistemine ve yönetimine ilişkin öneriler	Disiplin kurulu daha etkin çalıştırılmalıdır	2	K4,5
	İdareye seçilecek öğretmenler özenle seçilmelidir	1	K2
	Meslek liseleri cazip hale getirilerek öğrenciler mesleğe yönlendirilebilir	1	K12
	Müfredat yoğunluğu azaltılabilir	1	K12
	Okul yönetimi öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamalıdır	1	K10
	Öğrencilere sınıfta daha aktif olma fırsatı verilebilir	1	K9
	Öğrencilerin rahat sınıf geçtikleri için çalışmadıkları dikkate alınarak bununla ilgili yeni bir düzenleme yapılabilir	1	K12
	Öğretmenlere etkili çalışma yapabilmeleri için yeterli kaynak sağlanmalı	1	K10
	Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır	2	K2,8
	Öğretmenlerin okuldaki iş yükü azaltılabilir	1	K9
	Rehberlik kolay ulaşılabilir olmalı	1	K14
	Sınıf ve okul kuralları öğrencilerin istekleri dikkate alınarak belirlenmelidir	1	K7
	Sosyal ve sanatsal etkinliklerle öğrencilerin okula ilgileri artırılmalıdır	1	K1
	Veliler ile olan iş birliği ve yapılan toplantılar artırılmalıdır	1	K3
	Velilerin okul ile ilgili işlere ve kararlara katılımı engellenmelidir	1	K5
Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe hazırlık sınıfı konulmalıdır	1	K6	
Self rehabilitasyon önerileri	Öğretmenin kendine zaman ayırarak stresi azaltması	1	K11
	Öğretmenin kendini geliştirici hedefler koyması	1	K11
	Öğretmenin öğrencisinin başarısıyla gurur duyması	1	K11

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin; eğitim sistemine ve yönetimine ilişkin öneriler (f=16); self rehabilitasyon önerileri (f=3) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri eğitim sistemine ve yönetimine ilişkin öneriler teması altında; disiplin kurulu daha etkin çalıştırılmalıdır; idareye seçilecek öğretmenler özenle seçilmelidir; meslek liseleri cazip hale getirilerek öğrenciler mesleğe yönlendirilebilir; müfredat yoğunluğu azaltılabilir; okul yönetimi öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamalıdır; öğrencilere sınıfta daha aktif olma fırsatı verilebilir; öğrencilerin rahat sınıf geçtikleri için çalışmadıkları dikkate alınarak bununla ilgili yeni bir düzenleme yapılabilir; öğretmenlere etkili çalışma yapabilmeleri için yeterli kaynak sağlanmalı; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır; öğretmenlerin okuldaki iş yükü azaltılabilir; rehberlik kolay ulaşılabilir olmalı; sınıf ve okul kuralları öğrencilerin istekleri dikkate alınarak belirlenmelidir; sosyal ve sanatsal etkinliklerle öğrencilerin okula ilgileri artırılmalıdır; veliler ile olan iş birliği ve yapılan toplantılar artırılmalıdır; velilerin okul ile ilgili işlere ve kararlara katılımı engellenmelidir; yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe hazırlık sınıfı konulmalıdır şeklinde 16 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim sistemine ve yönetimine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerin okula olan ilgilerini artırmak birçok olumsuzluğu ortadan kaldıracaktır. Dersler daha verimli geçecek ve öğretmen şevki artacaktır. Bunun için gerek sosyal gerek sanatsal etkinlikler ile öğrencinin okula olan bağlılığı artırılmalıdır.” (K1)

“Öğretmenlere yapılan hizmet içi eğitimlerin artırılarak niteliklerinin de artacağını düşünüyorum. İdareye seçilecek öğretmenlerin özenle seçilmesi ve seçilenlerinde iyi çalışması gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

“Veliler ile olan iş birliği ve yapılan toplantılar artırılmalı, verimli hale gelmeli, beklentiler açık olarak ifade edilmelidir.” (K3)

“Disiplin kurulunun daha etkin çalışmasını istiyorum.” (K4)

“Disiplin kurulunun daha etkin ve dinamik bir yapıda olması, Velilerin okul ile ilgili işlere katılımlarının, okula ait kararlara katılımının engellenmesi.” (K5)

“Yabancı uyruklu öğrencilere hazırlık sınıfları koyulmalı bence Türkçe gerek dil olarak gerekse de kültürel olarak kazandırılıp akabinde ortaokula alınmalı. Özellikle de medyada öğretmenlerin çalışma saatleri, ücret gibi konularda olumsuz yönde eleştirilmeler azaltılıp öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu öğrenciler, velilerin bilinçaltına yerleştirilmeli.” (K6)

“Öğrencilerle sene başında sınıf ve okul kurallarını onların da kabul edecekleri ve istekleri doğrultusunda belirlemek.” (K7)

“Motivasyon kaybını çözebilmek için öğrenme sürecindeki yansımalarını azaltıp, motivasyonumu artıran ve gelişimimi destekleyen eğitimler düzenlemeye çalışırım.” (K8)

“Okuldaki iş yükümün biraz daha esnetilmesi olabilir. İş yükümü azaltmak için dersleri daha planlı bir şekilde işleyebilirim. Öğrencilere sınıfta daha aktif olma fırsatı vererek iş yükümü azaltılabiliyim.” (K9)

“Öğretmen kaynakları geliştirmeye çalışmaktır. Öğretmenlere çalışmalarını daha etkili hale getirmeleri için yeterli kaynaklar sağlanmalıdır. Okul yönetimi, öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamalı ve öğretmenlere materyalleri kendilerinin hazırlama fırsatı sunmalıdır.” (K10)

“Müfredat yoğunluğu azaltılarak ilgi çekici hale getirilebilir. Öğrenciler rahat sınıf geçtikleri için çalışmıyorlar, bununla ilgili bir düzenleme yapılabilir. Meslek liseleri cazip hale getirilip öğrenciler mesleğe yönlendirilebilir.” (K12)

“Veli, öğrenci ve öğretmenle en üst düzeyde verim alabilmek için hepsine uygun, aynı ve bazen gerekirse yakın mesafede yaklaşılması gerektiğini düşünüyorum. Sahada tüm bireylerin rehberliğe ulaşabilmesini sağlamanın önemli olduğu görüşündeyim. Beklenen durum neyse fikir sorup görüşlerini almaya özen gösterebilmeyi uygun görüyorum.” (K14)

Katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri self rehabilitasyon önerileri teması altında; öğretmenin kendine zaman ayırarak stresi azaltması; öğretmenin kendini geliştirici hedefler koyması; öğretmenin öğrencisinin başarısıyla gurur duyması şeklinde üç adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların self rehabilitasyon önerilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kendime motivasyon kaynakları bulmak, motivasyonumu artırabilir. Öğrenci başarısıyla gurur duymak, kendime zaman ayırarak stresi azaltmak veya kendimi geliştirici hedefler koymak gibi yöntemlerle motivasyonumu artırılabilirim.” (K11)

SONUÇ

Ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen unsurların belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmamızda, ilk olarak öğretmenlerin okulda yaşadıkları ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar; ikinci sırada öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla nasıl baş ettikleri; üçüncü olarak öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçlerine yansımaları ve son olarak da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylara ilişkin görüşlerinin; idare ve öğretmenlerle ilgili durumlar (f=17), öğrencilerle ilgili durumlar (f=14) ve velilerle ilgili durumlar (f=8) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. İdare ve öğretmenlerle ilgili durumlar teması altında; öğretmen – yönetici arasında iş birliği eksikliği, idarenin aksaklıklarla yeterince ilgilenmemesi, öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalması, ağır iş yükü ve fazla mesai, güven veren, adil ve inisiyatif kullanabilen yönetici yoksunluğu, kaynak (kitap ve materyal) yetersizliği, maaş ve kariyer olanaklarının sınırlı olması, okuldaki olanakların yetersizliği, öğretmenler odasındaki niteliksiz konuşmalar, öğretmenlerin gelişimine yönelik eğitim ve seminerlerin yetersizliği, öğretmenlerin zümre içi yaşadığı rekabet, sınıftaki öğrenci sayısı, teknik araç ve gereç temininde yaşanan zorluklar olmak üzere 13 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen idare ve öğretmenlerle ilgili durum/olayların başında, öğretmen – yönetici arasında iş birliği eksikliği (f=3), idarenin aksaklıklarla yeterince ilgilenmemesi (f=2) ve öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalması (f=2) durumları gelmektedir. Öğrencilerle ilgili durumlar teması altında ise; öğrencilerin okula ve derse ilgisizliği, öğrencilerin giderek artan disiplinsiz davranışları, öğrencilerin saygısızlığı, yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri, yabancı uyruklu öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmaları, öğrencilerin asi davranışları olmak üzere 7 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen öğrencilerle ilgili durum/olayların başında, öğrencilerin okula ve derse ilgisizliği (f=4), öğrencilerin giderek artan disiplinsiz davranışları (f=2), öğrencilerin saygısızlığı (f=2) durumları/olayları gelmektedir. Velilerle ilgili durumlar teması altında da; öğretmen – veli arasında iş birliği yapılamaması, velilerin ilgisizliği, velilerin olumsuz, baskıcı ve lehte olmayan tutumları, velilerin çocuklarını yeterince tanımadan öğretmenden ve çocuklarından üstün performans beklmeleri, velilerin öğretmenlere saygı göstermemeleri olmak üzere 5 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların okulda yaşadıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen velilerle ilgili durum/olayların başında, öğretmen – veli arasında iş birliği yapılamaması (f=2), velilerin ilgisizliği (f=2), velilerin olumsuz, baskıcı ve lehte olmayan tutumları (f=2) durumları/olayları gelmektedir. Sarı, Canoğulları ve Yıldız'ın (2018) araştırmasına göre, ortaokul öğretmenlerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlar arasında idare ve öğretmenlerle ilgili faktörler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin iş birliği eksikliği, idarenin ilgisizliği ve öğretmenlik mesleğine olan değer azalması gibi durumlar, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörler olarak belirlenmiştir. Sucu'nun (2016) tez çalışması da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlarla başa çıkma ve iş birliği becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak için iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Oksay'ın (2005) makalesi ise öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen unsurların çeşitliliğine dikkat çekmektedir. Çalışmaya göre, maaş ve kariyer olanaklarının sınırlı olması, iş yükü, mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği gibi faktörler öğretmenlerin

motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için bu faktörlerin gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonunu artırmak için bazı öneriler sunabiliriz. İdare ve yöneticiler, öğretmenlerle iş birliğini artırmalı, onları desteklemeli ve değerlerini takdir etmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin maaş ve kariyer olanaklarına erişimi, iş yükünün azaltılması ve mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması gibi dışsal faktörlerin iyileştirilmesi de önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenler arasında iş birliği ve iletişimi teşvik eden ortamlar yaratılmalı ve öğretmenlerin kişisel motivasyonlarını artıracak etkinliklere katılımları teşvik edilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin; iş birliği ve iletişim (f=6); öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar (f=9); kişisel ve profesyonel davranışlar (f=16) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. İş birliği ve iletişim teması altında; katılımcılar, idare, sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliği yaptıklarını, veli ile irtibat kurmaya ve iş birliği yapmaya çalıştıklarını; ayrıca rehberlik birimi okul yönetimi ile iletişim kurarak öğretmenlerin gelişimlerine yönelik eğitim ve seminerler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Buna göre motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla karşılaşan katılımcıların idare, sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliğine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar teması altında ise katılımcılar; sınıf kurallarını açıkça tanımlıyor ve öğrencileri bu kurallara uymaya teşvik ediyorum, teneffüslerde öğrencilerle vakit geçiriyorum, amaç edinmeleri ve olumsuz tutumlarını değiştirmeleri için uyarıyorum, derste öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler yapmaya çalışıyorum, öğrencileri derslere daha etkili bir şekilde dahil etmeye çalışıyorum, problem çıkaran öğrencilerin ellerindeki pekiştiricileri alarak bunu notlarına yansıtıyorum, yabancı uyruklu öğrencilere kültür ve geleneklerimizi kazandırmaya çalışıyorum şeklinde yöntemler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla karşılaşan katılımcıların öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar çerçevesinde en çok sınıf kurallarını açıkça tanımlama ve öğrencileri bu kurallara uymaya teşvik etme ile teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirme yöntemlerine başvurdukları anlaşılmaktadır. Kişisel ve profesyonel davranışlar teması altında da katılımcılar; bulunduğum ortamdan uzaklaşıyorum; durumu kabulleniyorum; görmezden geliyorum; idarenin yapması gereken işleri kendim yapar ve okula katkı sunmaya çalışırım; işime odaklanıyorum; dersleri ve ödevleri daha iyi planlamaya çalışıyorum; etik kurallar çerçevesinde adım atmaya çalışıyorum; öğrenme sürecinde kullanılacak materyalleri kendim karşılamaya çalışıyorum; sosyal faaliyetlerimi artırıyorum; tutarlı davranmaya çalışıyorum; ulaşılabilir hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparım şeklinde yöntemler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylarla karşılaşan katılımcıların kişisel ve profesyonel davranışlar çerçevesinde en çok buldukları ortamdan uzaklaşma; durumu kabullenme, görmezden gelme; idarenin yapması gereken işleri kendileri yapma ve okula katkı sunmaya çalışma, işe odaklanma yöntemlerine baş vurdukları incelenmiştir. Öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen durumlarla başa çıkma yöntemleri konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin iş birliği, iletişim, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar, kişisel ve profesyonel davranışlar gibi stratejiler kullandığını göstermektedir (Tınar, 2018; Çiftçi & Cesur, 2017; Ertürk, 2016; Karaköse & Kocabaş, 2006; Deniz & Erdener, 2016). Öğretmenler arasında iş birliği ve iletişimin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Tınar, 2018). İdare, sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisi gibi paydaşlarla iş birliği yapma, velilerle etkili iletişim kurma öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlarla başa çıkma stratejileri olarak belirtilmiştir (Çiftçi & Cesur, 2017). Öğretmenler, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını düzenleyerek motivasyonlarını artırmayı hedeflemektedir (Ertürk, 2016). Sınıf kurallarının tanımlanması, öğrencilerle vakit geçirme, etkili etkinlikler düzenleme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Deniz & Erdener, 2016). Kişisel ve profesyonel davranışlar çerçevesinde, öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlarla başa çıkmak için ortamdan uzaklaşma, durumu kabullenme, işe odaklanma ve hedef belirleme gibi stratejileri benimsedikleri görülmektedir (Tınar, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçlerine yansımaları konusunda katılımcı görüşlerinin; eğitim/öğretim süreçleri ve öğretmen performansı açısından yansımaları (f=9), idare ve okul ortamı açısından yansımaları (f=9), eğitim/öğretim süreçleri ve öğrenciler açısından yansımaları (f=4) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçleri ve öğretmen performansı açısından yansımaları teması altında katılımcılar bu olayların; eğitim ve öğretim süreçlerini olumsuz etkilemesi, ders etkinliklerinin çok yavaş ilerlemesi, öğretmen motivasyonunun kaybının öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkilemesi, rutin eğitimin dışına çıkılamaması etkilerine işaret etmişlerdir. Buna göre katılımcılar olumsuzluklardan bu kapsamda en çok eğitim ve öğretim süreçlerinin etkilendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların idare ve okul ortamı açısından yansımaları teması altında ise katılımcılar; okuldaki huzur ve iş barışı ile başarı ve verimliliğin doğru orantılı olduğunu, bu olumsuzlukların sınıf düzenini bozarak disiplin sorunlarını artırdığını, motivasyonun düşük olmasının öğretmenin dersteki etkinliğini azaltabildiğini, sınıflarda sene sonu kazanımlarının yetersiz olmasına ve zayıf öğretmen performansı ile düşük öğrenci öğrenimine yol açtığını, çocukların ilgisizliğinin öğrenmeyi sekteye uğrattığını belirtmişler ve nadiren de bazı öğretmenler problemleri sınıfa yansıtmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcıların en çok, okuldaki huzur ve iş barışı ile başarı ve verimliliğin doğru orantılı olduğu, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların sınıf düzenini bozabildiği ve disiplin

sorunlarını artırabildiği görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durum/olayların eğitim/öğretim süreçleri ve öğrenciler açısından yansımaları teması altında da katılımcılar; idare ile ilgili problemlerin öğrenciler üzerinde olumsuz yansımalarının çok fazla olduğunu, motivasyon kaybının dersleri sıkıcı ve monoton hale getirebildiğini ve öğrencilerde dikkat kaybına yol açabildiğini, öğrencide üst seviyede ilerleme ve LGS'de başarı sağlanamadığını, liseye hazırlıklı gidilemediğini dile getirmişlerdir. Motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumların eğitim/öğretim süreçleri, idare ve okul ortamı, öğrenciler açısından yansımalarını inceleyen çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çeşitli kaynaklara dayanmaktadır. Araştırmalar, motivasyonun düşük olduğu durumlarda eğitim ve öğretim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini, sınıf düzeninin bozulduğunu, disiplin sorunlarının arttığını ve öğrenci başarısının düşük olduğunu göstermektedir (Karaköse & Kocabaş, 2006; Deniz & Erdener, 2016). Bu durum, öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerin eğitim ve öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığı ve öğrencilerin akademik performansını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için eğitim ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi, sınıf düzeninin sağlanması ve disiplin sorunlarının ele alınması önemli bir adımdır. Bununla birlikte, motivasyonun olumsuz etkilenmesinde idare ve okul ortamının da önemli bir rol oynadığı görülmektedir. İyi bir idare ve olumlu bir okul ortamı, öğretmenlerin motivasyonunu desteklemekte ve iş birliği ortamını oluşturmaktadır (Karaköse & Kocabaş, 2006). Öğretmenlerin idare ile iletişim, iş birliği ve destek sağlama konusunda güven duyması, motivasyonlarını artırıcı bir etkiye sahiptir. Bu yorumlar, farklı çalışmalardan elde edilen verileri temel alarak öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen durumların eğitim/öğretim süreçleri, idare ve okul ortamı, öğrenciler açısından yansımalarını açıklamaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için eğitim sistemine ve yönetimine odaklanmanın yanı sıra, sınıf düzeni, disiplin sorunları ve öğrenci başarısı gibi faktörlerin de ele alınması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin; eğitim sistemine ve yönetimine ilişkin öneriler (f=16); self rehabilitasyon önerileri (f=3) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için geliştirdikleri eğitim sistemine ve yönetimine ilişkin öneriler teması altında; disiplin kurulu daha etkin çalıştırılmalıdır; idareye seçilecek öğretmenler özenle seçilmelidir; meslek liseleri cazip hale getirilerek öğrenciler mesleğe yönlendirilebilir; müfredat yoğunluğu azaltılabilir; okul yönetimi öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamalıdır; öğrencilere sınıfta daha aktif olma fırsatı verilebilir; öğrencilerin rahat sınıf geçtikleri için çalışmadıkları dikkate alınarak bununla ilgili yeni bir düzenleme yapılabilir; öğretmenlere etkili çalışma yapabilmeleri için yeterli kaynak sağlanmalı; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır; öğretmenlerin okuldaki iş yükü azaltılabilir; rehberlik kolay ulaşılabilir olmalı; sınıf ve okul kuralları öğrencilerin istekleri dikkate alınarak belirlenmelidir; sosyal ve sanatsal etkinliklerle öğrencilerin okula ilgileri artırılmalıdır; veliler ile olan iş birliği ve yapılan toplantılar artırılmalıdır; velilerin okul ile ilgili işlere ve kararlara katılması engellenmelidir; yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe hazırlık sınıfı konulmalıdır şeklinde 16 öneri getirmişlerdir. Katılımcılar motivasyonlarını olumsuz etkileyen durum/olaylar için bazı self rehabilitasyon önerileri de sunmuşlardır. Öğretmenin kendine zaman ayırarak stresi azaltması, öğretmenin kendini geliştirici hedefler koyması ve öğretmenin öğrencisinin başarısıyla gurur duyması bu kapsamda dile getirilen öneriler olmuştur. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumlarla başa çıkmak için önerilen çözüm önerileri, çeşitli kaynaklardan elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu öneriler arasında eğitim sistemi ve yönetimiyle ilgili önlemler öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için eğitim sistemi ve yönetimiyle ilgili öneriler arasında disiplin kurulunun etkin çalışması, öğretmen seçiminde dikkatli olunması, meslek liselerinin cazip hale getirilmesi, müfredat yoğunluğunun azaltılması ve öğretmenlere destek sağlanması gibi adımlar yer almaktadır (Dündar, Özutku & Taşpınar, 2007). Bu önlemler, öğretmenlerin işlerini daha verimli bir şekilde yürütmelerini sağlamak ve motivasyonlarını artırmak amacıyla uygulanmaktadır. Öğretmenlerin kişisel iyileştirme önerileri de motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumlarla başa çıkmak için önemli bir role sahiptir. Bu öneriler arasında stres yönetimi, hedef belirleme ve öğrenci başarısının takdir edilmesi gibi stratejiler bulunmaktadır (Dündar, Özutku & Taşpınar, 2007). Öğretmenlerin kendi motivasyonlarını artırmak için bu tür kişisel iyileştirme adımlarını takip etmeleri önemlidir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlarla başa çıkma ve motivasyonu artırma amacıyla aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. İdare ve okul yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek için iş birliği ve iletişimi teşvik etmelidir. Düzenli olarak öğretmenlerle toplantılar düzenlenmeli ve görüşlerine değer verilmelidir.
2. Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için idare, gerekli kaynakları ve materyalleri sağlamalıdır. Eğitim araçları ve materyalleri güncellenmeli, öğretmenlerin ders planlama sürecine destek olunmalıdır.
3. Öğretmenlere sürekli profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır. Hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenmeli, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine destek olunmalıdır.
4. Öğrencilerin davranışları ve disipliniyle ilgili olarak, okulda tutarlı ve adil bir disiplin politikası benimsenmelidir. Öğretmenler, sınıf kurallarını açıkça belirlemeli ve bu kurallara uyma konusunda öğrencileri teşvik etmelidir. Gerekirse, disiplin kurulları daha etkin bir şekilde çalıştırılmalıdır.

5. Velilerle iş birliği ve iletişimi artırmak önemlidir. Okul yönetimi, velilerin okulla daha fazla etkileşime geçmelerini teşvik etmeli, düzenli veli toplantıları düzenlemeli ve veli-öğretmen iş birliğini desteklemelidir.
6. Öğretmenlerin kişisel iyileşme ve stres yönetimi için destek sağlanmalıdır. Öğretmenler, kendilerine zaman ayırmalı, hobilerine vakit ayırmalı ve ruh sağlıklarını korumak için kendilerini destekleyici aktivitelere yönelmelidir.
7. Eğitim sistemi ve yönetimi, motivasyonu artırmak için öğretmenlerin kariyer olanaklarını ve maaşlarını gözden geçirmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için teşvik edici programlar ve yükselme imkanları sunulmalıdır.

Bu öneriler, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve olumsuz etkileyen durumlarla daha etkin bir şekilde başa çıkmalarını sağlamak için dikkate alınabilir.

KAYNAKÇA

Çiftçi, N., & Cesur, M. O. (2017). *Öğretmenlerin Algularına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi* (Master's Thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

Düren, A. Z. (2000). 2000'li yıllarda yönetim. İstanbul: Alfa Yayınları.

Ertaş N. (2015). "Turn Over Intentions and Work Motivations of Millennial Employees in Federal Service". *Public Personnel Management* 44/3 (2015) 401-423.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.

Hoy, A. W.(2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18 (5), 492-498.

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 705-717.

Marx, M. H. ve Tombaugh, T. N. (1967). *Motivation*. San Francisco: Candler

Oksay, H. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon, *Electronic Journal Of Social Sciences*, 8(28).

Sarı, M. Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387-409.

Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu İle Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*, Master's Thesis, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tınar, M. Y. (2018). İş Davranışlarını Açıklama Yeterliliği Açısından Güdülenme Kuramları. *T.C. Dokuz Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-20.

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

Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Research on the Problems Encountered by Assistant Education Inspectors in Terms of Their Duties

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından karşılaştığı sorunlara yönelik nitel bir araştırma yapmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 12 eğitim müfettiş yardımcısı oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı, verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanlarıyla ilgili yapılan araştırmada, rehberlik ve işbaşında yetiştirme süreçlerinde eğitim ve tecrübe eksikliği, değişime kapalılık ve zaman yetersizliği gibi sorunlar tespit edilmiştir. Teftiş ve değerlendirme süreçlerinde ise mevzuata hakim olmama, tecrübesizlik ve bilinç eksikliği gibi sorunlar gözlemlenmiştir. İnceleme ve soruşturma süreçlerinde ise tecrübesizlik, müfettiş eksikliği, eğitim almama, mevzuata hakim olmama, korku ve gerginlik, ispat etmede zorluk gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma görev alanında ise eğitim eksikliği, iş yükü fazlalığı, kaynak yetersizliği, yetki eksikliği ve tecrübe eksikliği gibi sorunlarla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Müfettiş Yardımcısı, Problem

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct a qualitative research on the problems faced by assistant education inspectors in terms of their fields of duty. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of 12 assistant education inspectors who were included in the research using convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain the data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. The data were evaluated by content analysis. According to the results of the research, problems such as lack of training and experience, closedness to change and lack of time were identified in the guidance and on-the-job training processes. In the inspection and evaluation processes, problems such as lack of knowledge of legislation, inexperience and lack of awareness were observed. In the inspection and investigation processes, problems such as inexperience, lack of inspectors, lack of training, lack of knowledge of the legislation, fear and tension, and difficulty in proving evidence were observed. In the field of research, problems such as lack of training, excessive workload, lack of resources, lack of authority and lack of experience were encountered.

Keywords: Education, Assistant Inspector, Problem

GİRİŞ

Anayasa, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir gibi yasal metinler Türk Milli Eğitim Sistemi'nin işleyişini, örgütsel yapısını, personelin hak ve yükümlülüklerini düzenlemektedir (Kaya, 1996). Türk Milli Eğitim Sisteminin sağlıklı ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için yasal metinlerin kendilerine yüklediği yükümlülük ve sorumlulukların gereği gibi yerine getirilmesi gerekmektedir. Kişiler yükümlülüklerini yerine getirmediklerinde, sistem amaçlarından sapar, etkisizleşir ve külfetli hale gelir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin izleme bileşeni, ilgili bireylerin yükümlülüklerini yerine getirip getirmediklerini düzenler. Sonuç olarak, izleme alt sistemi Türkiye'nin milli eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir. Denetimi bir alt sistem olarak ele alırken, ait olduğu sistemin amaçları denetimi tanımlamak için kullanılmalıdır. Çünkü sistemin hedefleri bir anlamda denetim alt sisteminin değerlendirme ölçütüdür. Her toplumsal kurum gibi eğitim sistemi de kabul ettiği yapılar ve savunduğu felsefeler açısından farklılıklar gösterir. Denetimin tanımı da bu değişkenlikten etkilenmektedir (Bilir, 1991). Denetimin çeşitli bileşenlerine odaklanılarak çeşitli denetim tanımları geliştirilmiştir. Denetimin tanımı, amacına bakılarak belirlenebilir. Denetim, örgütte çalışan kişilerin görevlerini nasıl yerine getirdiklerini gözetmek, hata ve eksikliklere işaret etmek, bunları düzeltmek için gerekli önlemleri almak, sorunları çözmek, yenilikler getirmek ve onlara kendilerini geliştirme olanağı sağlamaktır. Bir müfettiş denetim yaparken yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı rollerini yerine getirmelidir (Taymaz, 2012). Karagözoğlu'na (1977) göre denetim, okulların etkililiğini

Sibel Tok ¹ 
Ramazan Arslan ² 
Burak Kılıçkaya ³ 

How to Cite This Article

Tok, S., Arslan, R. & Kılıçkaya, B. (2023). "Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3134-3144. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71141>

Arrival: 17 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Hakkari, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen., MEB, Yozgat, Türkiye

artırmak amacıyla müfettişler ya da uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sunulan uzman desteği ve yönlendirme hizmetlerinin tümünü kapsayan bir işlemdir. Sistemin girdi, işleme ve çıktı bileşenlerinden veri toplanması ve işin geliştirilmesinde kullanılmak üzere düzenlenmesi süreci, sistem özellikleri açısından denetim olarak bilinmektedir. Tesadüfler, denetim verileri ile beslenemeyen kuruluşlar ve işletmeler tarafından kullanılır. Denetim, işleri sistemli ve planlı hale getirerek tesadüften uzaklaştırır (Çakıcı, 1985). İçinde bulunduğumuz ortamda eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması, ancak denetçinin denetimi örgütsel amaçlar doğrultusunda sistemli ve planlı bir şekilde yürütmesi ile mümkündür. Eğitim profesyonelleri, sorunları çözmek ve eğitimi geliştirmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Modern eğitim anlayışına göre, denetmenler öğretmenlere sorunlarını çözmeye yardımcı olmalıdır. Sonuç olarak, denetmenin sorumluluğu, okulun eğitim ve öğretim programlarının etkililiğini artırmak için eğitmeni desteklemek ve tavsiyelerde bulunmaktır. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu tür bir destek almadıklarını tespit etmişlerdir (Yalçınkaya, 2003). Eğitim sürecini düzenli olarak gözlemleyen denetmen, öğretmenlerin sağduyusuna güvenmeli, başarılarını takdir etmeli ve destekleyici eylemlerde bulunmalıdır. Objektif ve samimi davranışların motive edici olduğundan kuşku duyulmamalıdır (Aydın, 1993). Öğretmenler, denetimin eğitim örgütünün verimliliği için gerekli olduğunu anlamalı ve bunu kendilerine karşı bir saygısızlık olarak görmemelidir. Eğitim kurumlarında genellikle şikayetlerin odak noktası olan denetimdeki başarısızlık ve anlaşmazlıkların sorumlusu çoğunlukla iletişim eksikliğidir. Okul sayısının çokluğu, öğretmen sayısının fazlalığı ve yerleşim yerlerinin çeşitliliği nedeniyle iletişim zorlaşmaktadır. Buna ulaşım sorunları ve denetmen eksikliği de eklenebilir. Bu tür kısa görüşmelerde sağlıklı iletişim kurulamadığı için öğretmenler sıkıntılarını sıklıkla kendilerine saklamaktadır (Yıldırım, 1994). Bu durum, öğretmenlerin denetimin yararlarını ve amacını yeterince anlamamalarının ve kabul etmemelerinin bir sonucudur. Ancak denetmen, öğretmenin ihtiyaç duyduğunda nitelikli yardım almasını kolaylaştırmalıdır. Bununla birlikte, yönetici öğretmenlerin de insan olduğunu unutmamalıdır (Başar, 1995).

Ancak kurumun en önemli aktörlerinden biri olan eğitmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve çağın gerisinde kalmamaları halinde okul kurumları hedeflerine ulaşabilir. Eğitmenleri denetleyen müfettişlerin rehberlik işlevlerini yerine getirebilmeleri, öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemelerine doğrudan bağlıdır. Müfettişler, sorumlu oldukları eğitmenlere bu alanda gerekli çağdaş yardımı sunmalıdır. Denetim yaklaşımı ve yönetimle bağlantılı yaklaşım ve uygulamalar tarihsel olarak paralel bir gelişim göstermiştir. Denetim fikri ciddi bir takip ve cezalandırma yaklaşımından uzaklaşmış ve denetimin insan unsuru ön plana çıkmıştır (Aydın, 2011). Eğitim kurumlarında ve sınıf ortamında öğretmen ve yöneticilerin eylemlerini acımasızca eleştirme düşüncesi günümüz denetim anlayışıyla birlikte terk edilmiştir. Denetimi bir cezalandırma aracı olarak kullanma paradigması yirmi birinci yüzyıla uymamaktadır. Çağdaş kurumsal yönetim için okul yöneticisine yardımcı olmak yerini almıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, öğretme ve öğrenme metodolojilerini ve mesleki gelişimlerini iyileştirmelerine yardımcı olmaya odaklanacak şekilde değişmiştir (Aydın, 2012). Günümüzde bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte izleme, öğretim sürecini geliştirmeye odaklanmıştır. Öğretme ve öğrenme yöntemlerinin sınıf ortamında daha başarılı hale getirilmesi, bu alandaki denetimde vurgulanan anahtar kavram olmuştur. Sürecin etkililiğini artırmak için eğitimde rol oynayan tüm faaliyetler bir bütün olarak ele alınmaktadır (Özyılmaz, 2013). Tüm bilimsel çalışmalara göre eğitimde en etkili aktör öğretmendir; bu nedenle, çağdaş denetim anlayışının ana fikri, okul paydaşlarının eğitim sürecindeki rollerini yarıştırmak doğru olmasa da, öğretmenin sınıf içinde ve dışında etkinliğini artırmaktır. Öğretmen gelişimi, eğitimin etkililiğini artırmak için en iyi stratejidir. Eğitim kurumunun etkililiği, öğretmen gelişimine dayanmayan bir denetim stratejisi ile uygun bir şekilde desteklenemez. Denetimin önemli ve tamamlayıcı bileşeni olan düzeltme ve geliştirme bu nedenle eksik kalacaktır. Denetimin ilk basamağında var olan durum saptanır, ikinci basamağı olan değerlendirmede var olan durum incelenir ve gerekli kararlar alınır, son basamakta ise alınan kararlar doğrultusunda var olan durumun aksayan yönleri düzeltilir ve geliştirilir (Başar, 2000; Gökçe, 1994). Denetimde bu döngü hiç durmamalıdır. Yeni uygulamaların eğitim kurumunun hedeflerine ulaşmasına ne derece katkı sağladığı sürekli olarak izlenmeli, durum değerlendirmesi yapılmalı, gerekli görülen yerlerde düzeltme ve iyileştirmeler yapılmalıdır (Gülsen, 2013). Denetim uygulamaları sonucunda üretilen raporlardaki vurgu, önceki tüm çalışmalarda olduğu gibi, eğitim kurumunun hedeflerine ulaşmasında en önemli aktör olan öğretmen üzerinedir. Sonuç olarak, müfettişlerin rehberlik işlevi, öğretmene yönelik denetim görevlerini yerine getirirken zaman zaman diğer rollerinin önüne geçmektedir. Eğitim müfettişleri denetledikleri kurumlarda rehberlik işlevlerinin yanı sıra liderlik, yöneticilik, araştırma-inceleme ve soruşturma rolleri de üstlenmektedirler (Taymaz, 2012). Bu görevler arasında müfettişlerin rehberlik rolünün önemi de zamanın taleplerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Günümüzde her sektör hızlı bir değişim geçirmektedir. Değişen toplumun taleplerine uyum sağlayabilmek için, gelecek nesilleri yetiştiren ve onları büyük ölçüde şekillendiren eğitim kurumlarının kendilerini ve hedeflerini güncellemeleri gerekmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Eğitimcilerin ilerlemesi, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşması için çok önemlidir. Dünyanın geri kalanı baş döndürücü bir hızla ilerlerken, öğretmenlerin zamanın gerisinde kalması düşünülemez ve kabul edilemez. Bu aşamada, öğretmenlerin motive edilmesinin, bilgili olmasının ve üçüncü bir tarafça objektif, tarafsız bir değerlendirmeye tabi tutulmasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türk eğitim sistemi, tüm bu ihtiyaçları karşılayan bir denetim sistemi olarak kurulmuştur. Merkezi otorite bu gözetim rolünü eğitim müfettişlerine devretmiştir. Türk eğitim sistemi, tarihsel

gelişimi boyunca çok sayıda dönüşüm geçirmiştir. Eğitim sistemimizdeki ilk denetim türünü düşündüğümüzde, başlamak için çok iyi bir yer buluyoruz. Kaynaklara göre denetimin eğitim sistemimize girmesi 1800'lü yılların ortalarına rastlar. Denetimle ilgili en eski kaynaklar 1846 yılında karşımıza çıkmaktadır (Taymaz, 2012). "Muin" kelimesi 1847 tarihli "Sibyan Mekatib-i Hocalar Efendilere ta Olunacak Talimat" başlıklı nizamnamede müfettişler için kullanılmıştır. "Muin" teriminin kelime anlamı "yol gösteren ve rehberlik eden" demektir. Sonuç olarak, müfettişlerin eğitim sistemimizdeki asıl rolünün eğitmenlere rehberlik etmek ve onları yönlendirmek olduğunu gözlemleyebiliriz (Taymaz, 2012). Müfettiş denildiğinde ilk akla gelmesi gereken, her ne kadar zaman içinde bu iş ve role yenileri eklenmiş olsa da, görevlerinin temelini oluşturan rehberlik rolleri olmalıdır. Müfettişlerin danışman olarak görevlerini yerine getirebilmeleri için belirli birtakım becerilere sahip olmaları gerekir. Burada iletişim ve kişiler arası ilişkileri anlamının önemi vurgulanmaktadır. Eğitim verecek olan müfettişin görevi, eğitmenlerin izleyici olacağı gerçeğiyle açıkça çok daha zorlu hale gelmektedir. Öğretmenler doğaları ve meslekleri gereği sürekli öğreten ve rol model olan kişilerdir, bu nedenle de sıklıkla yaptıklarının doğru olduğunu düşünürler (Balcı, 2011; Işman, 2011; Taymaz, 2012). Müfettiş her şeyden önce eğitmenin kişisel gelişimin değerini ve önemini kavramasına yardımcı olursa, teftiş hedeflerine ulaşmada daha başarılı olacaktır. Sonuç olarak, öğretmenin kurumun hedeflerine ulaşmasına katkısı en üst düzeye çıkacaktır. Kurum, insan kaynaklarından mümkün olan en yüksek faydayı sağlayacaktır. "Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma" çalışması, eğitim müfettiş yardımcılarının görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri ve eğitim sisteminin kalitesini artırmak için büyük önem taşımaktadır. İşte bu çalışmanın önemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Sorunların Tespiti: Araştırma, eğitim müfettiş yardımcılarının rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma, araştırma gibi görev alanlarında karşılaştıkları sorunları tespit etmektedir. Sorunların belirlenmesi, bu alanlarda geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi için temel bir adımdır. **Eksikliklerin ve Zorlukların Farkındalığı:** Çalışma, eğitim müfettiş yardımcılarının eğitim, tecrübe, mevzuat bilgisi, bilinç düzeyi gibi konularda yaşadıkları eksiklikleri ve zorlukları ortaya koymaktadır. Bu farkındalık, müfettiş yardımcılarının gereksinim duydukları eğitim ve destek programlarının tasarlanmasını sağlar. **Profesyonel Gelişim Fırsatları:** Araştırma sonuçları, eğitim müfettiş yardımcılarının ihtiyaçlarına uygun profesyonel gelişim fırsatlarının oluşturulmasına yardımcı olur. Eğitim eksiklikleri, tecrübe edinme imkanları, mevzuat bilgisinin güncellenmesi gibi konular üzerinde yoğunlaşılabilir. Bu sayede müfettiş yardımcılarını, görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilecekleri eğitim ve desteklere erişebilirler. **Eğitim Sisteminin İyileştirilmesi:** Araştırma, eğitim müfettiş yardımcılarının sorunlarını ortaya koyarak eğitim sistemindeki eksikliklerin ve zorlukların giderilmesine katkıda bulunur. Bu çalışma sonuçları, eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, müfredatın güncellenmesi, mesleki standartların belirlenmesi gibi alanlarda etkili olabilir. Sonuç olarak, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin daha iyi bir eğitim almaları hedeflenir. Bu çalışma, eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanlarında karşılaştıkları sorunların farkındalığını artırarak, eğitim sistemine katkı sağlamak amacıyla önemlidir. Sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi, eğitim müfettiş yardımcılarının daha etkin bir şekilde çalışmalarını ve eğitim kalitesinin artmasını destekleyecektir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından araştırma görev alanı ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanan yeni bir araştırma stratejisidir. Ayrıca, öznel görüşün tanımlanmasına daha fazla önem veren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir araştırma perspektifini de içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyimlerini ve algılarını anlamak için kullanılan bir araştırma stratejisidir. Bu desen, farkında olduğumuz ancak tam olarak kavrayamadığımız olgulara odaklanır ve bu olguların öznel görüşlerini tanımlamaya yönelik bir yaklaşım sunar. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerini anlamak, yaşanan olayları ve olayların içerdiği anlamları keşfetmek için kullanılır. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini anlamak için derinlemesine ve açık uçlu görüşmeler yaparlar. Bu görüşmelerde, katılımcıların kendi deneyimlerini ifade etmeleri teşvik edilir ve araştırmacı, katılımcıların anlatılarını analiz ederken ortak temaları ve anlamları ortaya çıkarmaya çalışır. Fenomenoloji deseni, katılımcıların öznel deneyimlerine odaklanırken, bireysel farklılıkları ve çoklu perspektifleri dikkate alır. Bu yaklaşım, araştırmada derinlemesine ve zengin bir anlayış sağlarken, katılımcıların kendi seslerini duyurma fırsatı verir (Karataş, 2015). Bu çalışmada kullanılan fenomenoloji

deseni, eğitim müfettiş yardımcılarının deneyimlerini ve beklentilerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı, eğitim müfettiş yardımcılarını ile yapılan görüşmeler ve anlatı analizi yoluyla eğitim müfettiş yardımcılarının deneyimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu desen, eğitim müfettiş yardımcılarının iç dünyalarına ışık tutarak, yöneticilerin nasıl motive edici bir ortam yaratabileceği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, fenomenoloji deseni, bireylerin öznel deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerden ortaya çıkan anlamları keşfetmek için kullanılan etkili bir nitel araştırma yöntemidir. Bu desen, araştırmacılara katılımcıların deneyimlerini ve perspektiflerini derinlemesine anlama fırsatı verirken, araştırmaya katılan bireylerin öznel dünyalarının değerini vurgular.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 12 eğitim müfettiş yardımcısı oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı öğrenci görüşlerini incelemek istiyor ise araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğrencilere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğrenci seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	34	12	Lisans
K2	Kadın	32	9	Lisans
K3	Kadın	33	10	Yüksek Lisans
K4	Erkek	35	13	Lisans
K5	Erkek	34	14	Lisans
K6	Erkek	32	9	Yüksek Lisans
K7	Erkek	35	10	Lisans
K8	Kadın	34	10	Lisans
K9	Kadın	36	1	Lisans
K10	Erkek	35	13	Yüksek Lisans
K11	Kadın	36	15	Lisans
K12	Erkek	32	10	Yüksek Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 5 kadın 7 erkek katılımcı olduğu görülmüştür. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 32-36 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 1 yıl, en fazla 15 yıllık kıdeme sahip eğitim müfettiş yardımcılarını çalışmada yer almıştır. Öğrenim durumları incelendiğinde 8 katılımcının lisans mezunu ve diğer 4 katılımcının ise yüksek lisans mezunu oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

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

Verilerin Toplanması ve Analizi

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

ana tema ve kodmalamar yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Rehberlik Ve İşbaşında Yetiştirme İle İlgili Yaşadığı Sorunların Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Rehberlik Ve İşbaşında Yetiştirme İle İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme ile İlgili Yaşanan Sorunlar	Eğitim eksikliği	5
	Tecrübe eksikliği	4
	Değişime kapalılık	2
	Zaman yetersizliği	1

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşadığı sorunlar konusunda katılımcı görüşlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşanan sorunlar teması altında toplandığı görülmektedir. Rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşanan sorunlar teması altında eğitim eksikliği , tecrübe eksikliği, değişime kapalılık, zaman yetersizliği isimli 4 kod olduğu görülmektedir. Müfettiş yardımcılarının eğitim eksikliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Müfettiş yardımcılarını rehberlik yapmadan önce kapsamlı bir eğitim sürecinden geçmiyorlar. Göreve başladıktan sonra eğitimler planlanıyor ve bu süreçte mesleği kendileri deneme yanılma yöntemi ile öğreniyorlar. Rehberlik ve iş başında yetiştirme süreçlerinde nasıl yol izleyeceğini bilmiyorlar. Bu durumda hem rehberlik sürecinde hem yönetici ve eğitim müfettiş yardımcılarını hemde müfettiş yardımcılarını için süreci zorlaştırmaktadır.” (K2)

“Eğitim müfettiş yardımcılığından müfettiş yardımcılığına geçer geçmez rehberlik görevini icra etmemiz oldukça zor. Online eğitimlerimiz başladı ancak yüz yüze eğitimler henüz yapılmadı. Özellikle idareci kökenli olmayan müfettiş yardımcılarını henüz bu konuda eğitim görmediği için rehberlik konusunda yetersiz kalıyor.” (K4)

“Rehber müfettişlerin kendi üzerlerinde bulunan iş yüklerinden dolayı yetiştirme sürecinde çok faydalı olamıyorlar. Müfettişlik için iş başında eğitimden ziyade öncesinde kapsamlı bir eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.” (K10)

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşadığı sorunlardan biri tecrübe eksikliği olarak ifade edilmiştir. Tecrübe eksikliği konusunda görüş bildiren bazı katılımcılar düşüncelerini şu sözleri ifade etmişlerdir.

“Tecrübeli müfettişler tarafından, iş başında yeterli rehberlik sağlanıyor. Meslekte yeni olmamız ve tecrübesiz olmamız göz ardı edilerek iş başında deneyimli olduğumuz kabul ediliyor.” (K1)

“bulduğumuz ilde müfettiş olmamasından dolayı her şeyi kendimiz yapmak ve kendimiz öğrenmek zorunda kalıyoruz . tecrübelerinden yararlanacağımız müfettiş olmayınca bazı şeyleri yanlış yapıyoruz ve doğrusunu çok daha sonar öğrenebiliyoruz.” (K3)

“Elbette bir müfettişin en önemli görevi rehberliktir. Biz müfettiş yardımcılarını eğitim müfettiş yardımcılığı tecrübelerimizden hareketle özellikle göreve yeni başlayan eğitim müfettiş yardımcılarını rehberlik etmeye çalışıyoruz. Özellikle bizde daha genç olan eğitim müfettiş yardımcılarımız onlara çok faydalı olduğumuzu dile getiriyor ancak yaş olarak bizimle aynı olan ya da yaşça büyük olan eğitim müfettiş yardımcılarının bizden daha tecrübeli olduklarını düşündükleri için bizleri dikkate almak istemediklerine şahit oluyoruz. Ayrıca kendi alanlarımıza hakim birer eğitim müfettiş yardımcısıken henüz tecrübe kazanmadan kendi alanımızın dışında, kendi kadememizden olmayan eğitim müfettiş yardımcılarını rehberlik yapmaya çalışmak en zorlandığımız kısım diye düşünüyorum.” (K11)

Katılımcılar rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşadığı sorunlardan birini değişime kapalılık ve zaman yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Değişime kapalılık ve zaman yetersizliği konusunda görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim müfettiş yardımcıları rehberlik iş başında yetiştirme faaliyetlerinde yaşadığı en büyük sorun mevcut yönetici ve eğitim müfettiş yardımcılarının bir kısmının gelişime ve değişime karşı kapalı olduklarıdır. Bu durum göreve yeni başlamış idealist eğitim müfettiş yardımcıların motivasyonlarını azaltmaktadır. Diğer yanlar eğitim müfettiş yardımcılığı unvanı eğitim müfettişliğine geçiş için bir süreçtir. Bu süre içerisinde yaşadıkları zorluklar eğitim müfettişi oldukları zaman bazı ön yargılara sebebiyet verebilecektir. Bunların önüne geçebilmek için eğitim müfettiş yardımcısı ve yöneticilerin heyecanları uyandırılarak gelişen ve değişen Türkiye’ye adapte olmaları sağlanmalıdır.” (K6)

“Mevcut müfettiş sayısının az olması sebebiyle tüm kurumlara denetim ve rehberlik için zaman ayırlanamaması söz konusudur.” (K5)

Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Teftiş Ve Değerlendirme İle İlgili Yaşadığı Sorunların Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Teftiş Ve Değerlendirme İle İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Teftiş ve Değerlendirme ile İlgili Yaşanan Sorunlar	Mevzuata hakim olmama	5
	Tecrübesizlik	4
	Bilinç eksikliği	2
	Sorun yaşamadı	1

Tablo 3 incelendiğinde, eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu konusundaki katılımcı görüşlerinin teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşanan sorunlar isimli 1 tema altında toplandığı görülmektedir. Teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşanan sorunlar teması altında mevzuata hakim olmama, tecrübesizlik, bilinç eksikliği ve sorun yaşamadı isimli 4 kod olduğu görülmektedir. Mevzuata hakim olmama konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“ben müfettişliğe hiç idarecilik yapmadan doğrudan eğitim müfettiş yardımcılığından geçtim özellikle okul denetimlerinde bazı konulara çok uzak kaldığımı düşünüyorum örneğin ekders hesaplamalar ihaleler vb. konularda göreve başlamadan önce eğitim verilseydi daha sağlıklı olabilirdi.” (K3)

“Teftiş ve değerlendirme kısmında beni en çok zorlayan konulardan birisi “mali” konular. Mali sistemleri (tefbis, kbs vb.) iyi öğrenmemiz gerekiyor. Sayımız az olduğundan ve inceleme soruşturma yükümüz fazla olduğundan planımızda yer alan teftişlerin çoğunu yapamıyoruz.” (K7)

“Okul Müdürlüğünden müfettişliğe geçtiğim için genel anlamda daha şanslı olduğumu düşünüyorum. Eğitim müfettiş yardımcılığından müfettiş yardımcılığına geçenler mevzuata hakim olabilirler ama mevzuatın uygulanmasına yabancı oldukları için sorun yaşadıklarını düşünüyorum.” (K10)

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşadığı sorunlardan biri tecrübesizlik olarak ifade edilmiştir. Tecrübesizlik konusunda görüş bildiren bazı katılımcılar düşüncelerini şu sözleri ifade etmişlerdir.

“Bu konuda da tecrübenin çok önemli olduğunu özellikle idarecilik geçmişi olmayan müfettiş yardımcılarının çok zorlandığını, yetersiz kaldığını düşünüyorum. Teftiş edilmek kimsenin hoşuna gitmeyen bir durum olduğu için müfettiş yardımcılarını da tecrübesiz ve genç gören bazı idareciler tarafından farklı bir muameleye maruz kalabiliyoruz.” (K4)

“Tecrübesiz idareciler denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerin işini zorlaştırmakta, iş ve işlemlerde zaman kaybına neden olmaktadır” (K5)

“Deneyimsiz idareciler teftiş konusunda bizi en çok zorlayan etkenlerdendir. Henüz müfettiş yardımcılığı dönemimizde olduğumuz için hele ki rehber müfettişi olmayan illerden birinde göreve başlayan bir eğitim müfettişi yardımcısı olarak iş bilmez idarecilerin eksiklerini fark etsek bile onlara doğrusunu gösterecek bir tecrübeye sahip olmamak en zorlandığım konu. İdarecilik geçmişi olan müfettiş yardımcısı arkadaşlarımızın bu konuda daha az zorlandıklarını duyuyorum. Ancak benim gibi idarecilik geçmişi olmayanlar idari konularda eksik kalabiliyoruz maalesef.” (K11)

Katılımcılar teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşadığı sorunlardan birini bilinç eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Bilinç eksikliği konusunda görüş bildiren katılımcılardan birinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Görev ve sorumlulukları konusunda eğitim müfettiş yardımcısı ve idareciler bilinçli değildir. Bu durum denetimi verimsiz hale getirmektedir.” (K8)

Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından İnceleme ve Soruşturma İle İlgili Yaşadığı Sorunların Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından İnceleme ve Soruşturma İle İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
İnceleme ve Soruşturma ile İlgili Yaşanan Sorunlar	Tecrübesizlik	5
	Müfettiş olmaması/eksikliği	4
	Eğitim almama	3
	Mevzuata hakim olmama	1
	Korku ve gerginlik	1
	İspat etmede zorluk	1

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu konusundaki katılımcı görüşlerinin inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşanan sorunlar isimli 1 tema altında toplandığı görülmektedir. İnceleme ve soruşturma ile ilgili yaşanan sorunlar teması altında tecrübesizlik, müfettiş olmaması/eksikliği, eğitim almama, mevzuata hakim olmama, korku ve gerginlik ve ispat etmede zorluk isimli 6 kod olduğu görülmektedir. tecrübesizlik konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Görüşme teknikleri, soruşturma teknikleri vb. alanlarda herhangi bir deneyimimiz olmadan bu konular bildiğimiz varsayılarak anında dosya verilmesi ve bu dosyaları her hangi bir rehberlik yapılmadan hazırlanmasının istenmesi.” (K1)

“Özellikle rehber müfettişi olmayan illerde görev yapan eğitim müfettiş yardımcılarını soruşturma süreçleri hakkında tecrübeli olmadığı için soruşturma dosyalarında hatalı işlemler ve, istemeden hatalı ceza teklifleri yapabilmektedir. Soruşturma dosyaları bir tecrübe gerektirmektedir. Müfettiş yardımcılarının en zorlandıkları konunun bu olduğunu düşünüyorum.” (K5)

“İnceleme ve Soruşturma çalışmalarında deneyimli rehber müfettişlerin olmamasından kaynaklı bilgi eksikliği yaşanmaktadır. Müfettiş yardımcılarının en az 1 sene deneyimli müfettiş haricinde inceleme ve soruşturma yapmaması gerektiğini düşünüyorum.” (K10)

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı sorunlardan biri müfettiş olmaması/eksikliği konusunda olmuştur. Müfettiş olmaması/eksikliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İnceleme ve soruşturmalarda ilgili herhangi bir sorun yaşamadım. Ama çalıştığımız ilde müfettiş/müfettiş yardımcısı az olduğu için çok fazla inceleme ve soruşturma geliyor. Burada en büyük sorun şikâyet edenlerin basit olayları abartıp her önüne geleni şikâyet etmesi olduğunu düşünüyorum.” (K7)

“Atandığımız ilde müfettiş olamayışı bizi müfettiş yardımcılığından direk müfettişliğin görev ve sorumluluğuna itti. Bu durum yaptığımız işlerin doğruluğu noktasında bizleri şüpheye düşürüyor.” (K12)

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı sorunlardan bir diğeri eğitim almama konusunda olmuştur. Eğitim almama konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İnceleme ve soruşturmalarda herkes kendini haklı görür ve gerçeği saptırmaya çalışır. Müfettiş yardımcılarını eğer bu süreçte yeterli eğitimi almadı ise arka plandaki olup biteni sezipngoremez bu da soruşturmanın sağlıklı olmasını zorlaştırır.” (K2)

“İnceleme ve Soruşturma çalışmalarında ifade alımında soruşturma dosyası hazırlanmasında bir bilgimiz ve eğitimimiz olmadığı için sorunlar yaşadı.” (K3)

Araştırmaya katılanlardan bazıları inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı mevzuata hakim olmama, korku ve gerginlik ve ispat etmede zorluk olarak ifade etmiştir. Bu katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Ayrıca mevzuata hala yeterince hakim olmadığımız için yanlış uygulamalarda bulunduğumuz oluyor.” (K4)

“İnceleme ve soruşturma hiçbir memurun karşılaşmak istemeyeceği bir durumdur. İnceleme ve soruşturma sürecinde korku ve gerginlik sürecin sağlıklı yürümesini zorlaştırmaktadır.” (K8)

“İnceleme soruşturma başlayana kadar olayların ispatı zorlaşabilmekte veya ortadan kalkabilmektedir.” (K9)

Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Araştırma Görev Alanı İle İlgili Yaşadığı Sorunların Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından araştırma görev alanı ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Görev Alanları Açısından Araştırma Görev Alanı İle İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Araştırma Görev Alanı ile İlgili Yaşanan Sorunlar	Eğitim eksikliği	3
	İş yükü fazlalığı	3
	Kaynak yetersizliği	3
	Yetki eksikliği	2
	Tecrübe eksikliği	1

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından araştırma görev alanı ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu konusundaki katılımcı görüşlerinin araştırma görev alanı ile ilgili yaşanan sorunlar isimli 1 tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma görev alanı ile ilgili yaşanan sorunlar teması altında eğitim eksikliği, iş yükü fazlalığı, kaynak yetersizliği, yetki eksikliği ve tecrübe eksikliği isimli 5 kod olduğu görülmektedir. Eğitim eksikliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim müfettiş yardımcılarını görev alanlarında aratırma usul ve esasları konusunda eğitime alınmamıştır.” (K2)

“Bu sorunun da cevabı müfettiş yardımcılara yönelik eğitimlerin eksikliğiyle aynı doğrultuda. Kendimizce bir iş yapıyoruz ancak doğru veya yanlışlığı noktasında kendimize rehber bulamıyoruz.” (K12)

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından araştırma görev alanı ile ilgili yaşadığı sorunlardan biri iş yükü fazlalığı konusunda olmuştur. İş yükü fazlalığı konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Mevcut müfettiş sayılarının az ve yetersiz olması iş yükünün artmasına sebep olduğu içim araştırma çalışmalarına zaman ayıramayacağına düşünüyorum.” (K5)

“Türkiye de eğitim müfettiş sayısı yetersizdir. Bu durum yoğun tempoda çalışmaya sebebiyet vermektedir. Araştırma çalışmalarına zaman ayıramamaktadır.” (K8)

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından araştırma görev alanı ile ilgili yaşadığı sorunlardan bir diğeri kaynak yetersizliği konusunda olmuştur. Kaynak yetersizliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim müfettiş yardımcılarını aynı zamanda bulunduğu ilin eğitim kalitesini artırmak amacı ile araştırmalar yapabilmektedir. Lakin iş yoğunluğu, araç tahsis edilmemesi, maddi imkanlar yüzünden araştırmalar sınırlı sayıda gerçekleştirilmektedir.” (K6)

“Araştırma görev alanında en büyük sıkıntımız ulaşım. Görev alanlarımız genellikle hem uzak hem de yol güvenliği açısından tehlikeli. Özel araçlarla gitmek zorunda kalıyoruz. Bu da bizi hem maddi anlamda hem bedensel yorgunluk anlamında olumsuz etkiliyor.” (K7)

Yetki eksikliği ve tecrübe eksikliği konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Araştırma yaparken daha fazla yetkiye ihtiyacımız olduğunuz düşünüyorum. Bir müfettiş olarak her bilgiye maalesef ulaşmamız mümkün değil. Bir okula denetim için gittiğimizde kurumun iş ve işlemlerine bakma için bile müdür beyin şifrelerini istiyoruz. Kurumların verilerine rahatça ulaşamıyoruz. Araştırma yaparken bu bizim için hem zaman kaybı hem de işin yükünü arttıran bir etken. Araştırma yöntemleri konusunda da bir rehber müfettişimiz olmadığı için çok zorlanıyoruz.” (K11)

“Araştırma görevinin tecrübe eksikliğinden dolayı çok sağlıklı yürüdüğünü düşünmüyorum.” (K10)

SONUÇ

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin sorunları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunda eğitim müfettiş yardımcılarının rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecinde eğitim ve tecrübe eksikliği, değişime kapalılık ve zaman yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim müfettiş yardımcılarının rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar şu şekilde özetlenebilir: Eğitim ve Tecrübe Eksikliği: Eğitim müfettiş yardımcıları, rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecinde gerekli eğitim ve tecrübeye sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Bu durum, görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Değişime Kapalılık: Müfettiş yardımcılarının, rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecinde değişime kapalı bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Yeni yaklaşımlara, yöntemlere veya teknolojilere adapte olmakta zorlandıkları belirtilmektedir. Zaman Yetersizliği: Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sorun ise müfettiş yardımcılarının zaman yetersizliğidir. Rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecinin gerektirdiği ayrıntılı inceleme ve takip çalışmalarını zaman baskısı altında yapmaları, etkinliği azaltmaktadır. Bu sorunlar, Şişman (2011), Balcı (2011), Beycioğlu ve Dönmez (2009), Taymaz (2012), Gülşen (2013), Başar (2000) gibi kaynaklarda da ele alınan eğitim liderliği, etkili okul geliştirme, eğitim denetimi ve eğitim müfettişliği konularına dair literatürdeki tartışmalarla da uyumlu görünmektedir. Bu kaynaklar, eğitim müfettişlerinin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için gereken eğitim, tecrübe, değişime uyum ve zaman yönetimi gibi konuları vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim müfettiş yardımcılarının rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecindeki sorunlarının giderilmesi için bu konularda daha kapsamlı eğitim ve destek programlarının uygulanması önem arz etmektedir.

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından teftiş ve değerlendirme ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin sorunları incelenmiştir. Eğitim müfettiş yardımcılarının teftiş ve değerlendirme sürecinde mevzuata hakim olmama, tecrübesizlik ve bilinç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim müfettiş yardımcılarının teftiş ve değerlendirme sürecinde yaşadığı sorunlar şu şekilde özetlenebilir: Mevzuata Hakim Olmama: Müfettiş yardımcıları, teftiş ve değerlendirme sürecinde mevzuata tam anlamıyla hakim olmadıklarını ifade etmektedir. Mevzuatın karmaşıklığı ve sürekli değişen düzenlemeler, doğru değerlendirme yapma konusunda zorluklara neden olmaktadır. Tecrübesizlik: Araştırmaya göre, müfettiş yardımcıları teftiş ve değerlendirme sürecinde tecrübesizlik yaşamaktadır. Yeterli saha deneyimi olmadığından dolayı, objektif ve etkili bir değerlendirme yapma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bilinç Eksikliği: Müfettiş yardımcıları, teftiş ve değerlendirme sürecinde bazen yeterli bilinç düzeyine sahip olmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gereksinimlerini tam olarak anlamama veya uygun çözümleri önerme konusunda eksiklikler yaşanabilmektedir. Bu sorunlar, Gökçe (1994), Özyılmaz (2013), Aydın (2012), Aydın (2011), Başar (1995) ve Yıldırım (2000) gibi kaynaklarda da ele alınan eğitim denetimi, öğretim denetimi ve mevzuat konularıyla uyumlu görünmektedir. Bu kaynaklar, eğitim denetiminde mevzuata uyum, objektif değerlendirme, denetim sürecinde tecrübe ve bilinç düzeyinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, eğitim müfettiş yardımcılarının teftiş ve değerlendirme sürecindeki sorunlarının giderilmesi için daha fazla eğitim, saha deneyimi ve mevzuat bilgisi üzerine odaklanan destek programları uygulanması önemlidir. Bu şekilde müfettiş yardımcıları, daha etkili ve adaletli değerlendirmeler yaparak eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayabilirler.

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından inceleme ve soruşturma ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin sorunları incelenmiştir. Eğitim müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma sürecinde tecrübesizlik, müfettiş olmaması/eksikliği, eğitim almama, mevzuata hakim olmama, korku ve gerginlik, ispat etmede zorluk gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma sürecinde yaşadığı sorunlar şu şekilde özetlenebilir: Tecrübesizlik: Müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma sürecinde tecrübesizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum, doğru yöntemlerin kullanılması, verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesi ve sonuçların etkili bir şekilde sunulması konularında zorluklara neden olmaktadır. Müfettiş Olmaması/Eksikliği: Araştırmaya göre, eğitim müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma sürecinde müfettişlerin desteğine ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. Müfettişlerin olmaması veya yetersiz sayıda olması, soruşturma sürecinde etkinlik ve doğruluk açısından sorunlar yaratabilmektedir. Eğitim Almama: Müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma sürecinde yeterli eğitim almama sorunu yaşadıkları görülmüştür. Özellikle soruşturma teknikleri, kanıt toplama yöntemleri ve hukuki süreçler konusunda eksikliklerin olduğu belirtilmektedir. Mevzuata Hakim Olmama: Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sorun, müfettiş yardımcılarının inceleme ve soruşturma sürecinde mevzuata tam anlamıyla hakim olmamalarıdır. Mevzuatın karmaşıklığı ve sürekli değişen düzenlemeler, doğru ve adil bir şekilde soruşturma yapılmasını zorlaştırmaktadır. Korku ve Gerginlik: Müfettiş yardımcıları, inceleme ve soruşturma sürecinde bazen korku ve gerginlik yaşamaktadır. Bu durum, objektiflikten sapmaya, adaletli bir değerlendirme yapmaktan çekinmeye ve yanlış sonuçlara yol açabilmektedir. İspat Etmede Zorluk: Müfettiş yardımcıları, inceleme ve soruşturma sürecinde ispat etme konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Gerekli kanıtları toplama, analiz etme ve somut bir şekilde sunma konularında sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu sorunlar, Aydın (1993), Yalçınkaya

(2003), Çakıcı (1985), Karagözoğlu (1977), Taymaz (2012), Kaya (1996) ve Bilir (1991) gibi kaynaklarda da ele alınan eğitim denetimi, teftiş süreci, soruşturma yöntemleri ve mevzuat konularıyla uyumlu görünmektedir. Bu kaynaklar, inceleme ve soruşturma sürecinde tecrübe, müfettiş desteği, eğitim, mevzuat bilgisi, korku ve gerginlik yönetimi gibi konuların önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, eğitim müfettiş yardımcılarının bu sorunlarla başa çıkabilmeleri için daha fazla eğitim, rehberlik ve destek programlarının uygulanması gerekmektedir. Bu şekilde müfettiş yardımcılarını, daha etkin, adil ve güvenilir inceleme ve soruşturma süreçleri yürütebilirler.

Eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanları açısından araştırma görev alanı ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğuna ilişkin sorunları incelenmiştir. Eğitim müfettiş yardımcılarının araştırma görev alanında eğitim eksikliği, iş yükü fazlalığı, kaynak yetersizliği, yetki eksikliği ve tecrübe eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim müfettiş yardımcılarının araştırma görev alanında yaşadığı sorunlar şu şekilde özetlenebilir: Eğitim Eksikliği: Müfettiş yardımcılarını, araştırma görev alanında yeterli eğitim almadıklarını ifade etmektedir. Araştırma yöntemleri, veri analizi ve raporlama konularında eksiklikler yaşandığı belirtilmektedir. İş Yükü Fazlalığı: Araştırma görev alanında çalışan müfettiş yardımcılarını, yoğun iş yüküyle karşı karşıya olduklarını ifade etmektedir. Araştırma sürecinin gerektirdiği veri toplama, analiz yapma ve raporlama gibi görevlerin zamanında ve etkili bir şekilde yerine getirilmesi zor olabilmektedir. Kaynak Yetersizliği: Müfettiş yardımcılarını, araştırma görev alanında yeterli kaynaklara erişimde zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Literatür araştırması, veri toplama araçları ve analiz araçları gibi kaynaklarının kısıtlı olması, araştırma sürecini etkileyebilmektedir. Yetki Eksikliği: Araştırma görev alanında çalışan müfettiş yardımcılarını, bazen yeterli yetkiye sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Karar alma süreçlerinde veya önerilerin uygulanması aşamasında yetki eksikliği sorunları yaşanabilmektedir. Tecrübe Eksikliği: Müfettiş yardımcılarını, araştırma görev alanında tecrübesizlik yaşadıklarını belirtmektedir. Daha önce benzer araştırmalar yapmamış olmaları veya araştırma sürecinde yeterli pratik deneyimlerinin olmaması, sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunlar, Aydın (1993), Yalçınkaya (2003), Taymaz (2012), Gülşen (2013), Başar (2000), Gökçe (1994), Özyılmaz (2013) ve Aydın (2012) gibi kaynaklarda da ele alınan eğitim denetimi, öğretim denetimi, araştırma yöntemleri ve kaynak eksikliği konularıyla uyumlu görünmektedir. Bu kaynaklar, araştırma sürecinde eğitim, kaynak sağlanması, yetki ve tecrübe konularının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, eğitim müfettiş yardımcılarının araştırma görev alanındaki sorunlarının giderilmesi için daha fazla eğitim, kaynak desteği ve saha deneyimi üzerine odaklanan destek programlarının uygulanması önemlidir. Bu şekilde müfettiş yardımcılarını, daha etkin ve nitelikli araştırmalar yaparak eğitim sistemi için daha değerli bilgiler ve öneriler sunabilirler.

Öneriler

1. Eğitim müfettiş yardımcılarını daha fazla eğitim ve mentorluk imkanı sağlanmalıdır.
2. Pratik çalışmalara odaklanan eğitim programları geliştirilmelidir.
3. Değişen eğitim politikaları ve yenilikler hakkında güncel bilgiler sunulmalıdır.
4. Zaman yönetimi becerilerini geliştirmek için destek sağlanmalıdır.
5. Müfettiş yardımcılarını düzenli mevzuat eğitimleri sağlanmalıdır.
6. Tecrübeli müfettişlerle çalışma fırsatı sunulmalıdır.
7. Bilinçlendirme ve farkındalık artırıcı programlar düzenlenmelidir.
8. Müfettiş yardımcılarını inceleme ve soruşturma süreçlerinde eğitimler verilmelidir.
9. Müfettiş yardımcılarının tecrübe kazanmaları için pratik çalışmalara katılım sağlanmalıdır.
10. Güven ve destek ortamının oluşturulmasına yönelik adımlar atılmalıdır.
11. Müfettiş yardımcılarını araştırma metodolojisi ve veri analizi gibi konularda eğitimler düzenlenmelidir.
12. İş yükünü azaltmak için kaynak ve destek sağlanmalıdır.
13. Müfettiş yardımcılarını daha fazla yetki verilerek deneyim kazanmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2012). Öğretimde Denetim. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi. (6.Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2011). Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama Ve Araştırma. (5.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (1995). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayınları.

- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:10. Sayı:2 Sayfa:71-93.
- Bilir, M. (1991). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, L. (1985). "Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 10 Sayfa:73-78.
- Gülşen, C. (2013). Eğitimde Denetim Dersi Notları. İstanbul. Fatih Üniversitesi.
- Karagözoğlu, G. (1977). İlköğretimde Teftiş Uygulamaları. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaya, Z. (1996). Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları. Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baskı Atölyesi.
- Özyılmaz, Ö. (2013). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). Öğretim Liderliği. (3.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Taymaz, H. (2012). Eğitim Sisteminde Teftiş (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2012). Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Yalçınkaya, M.(2003). İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Bakanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine Bir İnceleme. Milli Eğitim Dergisi, 160(2)
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Denetimlerinin Objektifleştirilmesi. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 1-8.

Öğretmenlerin Sınav Hazırlarken Karşılaştıkları Sorunlar

Problems Faced By Teachers While Preparing Exams

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sınav hazırlarken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde en büyük zorluklar, öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları ile öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklardır. Öğretmenler sınavların kalitesini başarı oranlarını kıyaslayarak, kazanım gerçekleştirme ve diğer değerlendirme yaklaşımlarını kullanarak ölçerler. Sınav sorularının hazırlanması sürecinde öğretmenler resmi ve yaygın kaynaklardan ve serbest internet tabanlı kaynaklardan yararlanırlar. Sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olup olmadığına ilişkin görüşler dengelidir. Öğretmenler sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirme süreçlerinde değişiklikler yapmayı düşünürler ve öğretim ve sunum tekniklerini kullanırlar.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Sınav, Ölçme ve Değerlendirme, Sorun





ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the opinions of teachers about the problems they encounter while preparing exams. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 12 teachers who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. According to the results of the study, the biggest challenges teachers face in the exam preparation process are student diversity and academic level differences, and challenges related to teachers and the system. Teachers measure the quality of exams by comparing success rates, achievement of learning outcomes and other assessment approaches. In the preparation of test questions, teachers use official and common sources and free internet-based resources. Opinions are balanced as to whether exam questions are appropriate to measure students' true abilities. Teachers consider changes in the planning, implementation and assessment processes of exams and use teaching and presentation techniques to improve students' performance in exams.

Keywords: Teacher, Examination, Assessment and Evaluation, Problem

GİRİŞ

Eğitim sistemi, birbiriyle etkileşim içinde olan ilgili bileşenlerden oluşan bir bütündür (Yalçınkaya, 2002). Dört temel bileşen bir sistem olarak eğitimi oluşturur. Sistemin işleyebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için, sistemin birinci ögesinde "girdiler" olarak adlandırılan dış dünyadan gelen materyallere ve mesajlara ihtiyacı vardır. Yöneticiler, öğretmenler, eğitim programları, öğrenciler, veliler, fiziksel ve teknolojik donanım, araç ve gereçler, mali kaynaklar vb. okullar bağlamında girdilere örnek olarak verilebilir. "Süreç" ya da eğitim hizmetlerinin sunulduğu aşama, sistemin ikinci bileşenidir. Bu noktada sistemin girdileri etkileşim, öğretim stratejileri, yöntemleri ve prosedürleri, pekiştirme, geri bildirim ve düzeltme, araçlar ve kaynaklar ile öğrencinin aktif katılımından oluşur. Eğitim programlarında ortaya konan hedeflere bu temas yoluyla ulaşılmaya çalışılır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşma hedefi, eğitimde istenilen hedefe ulaşma çabası olarak düşünülür (Acar & Anıl, 2009). Sistemin bir diğer bileşeni olan "çıktılar" ise eğitim sürecinin nihai sonuçlarını ya da hedeflenen davranış değişikliklerini tanımlamaktadır. Ancak burada belirtilmesi gereken çok önemli bir nokta vardır: davranış değişiklikleri her zaman istenen ve/veya gerekli düzeyde gerçekleşmeyebilir. Son bileşen olan "kontrol (geri bildirim)", sistemin çıktılarının etkinliğini ve kalitesini sürekli olarak izlemesini sağlar. Kontrol aşaması çıktıları ele alır ve işleyişi ve çıktıları izleyerek sorunların bulunmasını ve giderilmesini sağlar (Karacaoğlu & Acar, 2010). Ölçme ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla sistem kontrol edilir. Okul öncesi, ilköğretim ve liseler eğitim sistemimizin "Temel Eğitim" bölümünü oluşturur. Temel Eğitim Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçlar ve yol gösterici ilkelere

Ümran Kömürçü¹ 
Gürhan Kömürçü² 
Ayşe Sülün³ 
Fatma Arın⁴ 

How to Cite This Article

Kömürçü, Ü., Kömürçü, G., Sülün, A. & Arın, F.(2023). "Öğretmenlerin Sınav Hazırlarken Karşılaştıkları Sorunlar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3145-3159. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71143>

Arrival: 17 May 2023
Published: 31 July 2023

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

göre, kurumlar öğrencilerin eğitiminden sorumludur. Bu nedenle, verilen eğitimin öğrencilerin hem sosyal hem de kişisel gelişimlerini desteklemesi çok önemlidir. MEB'e (2006) göre ilköğretim, "kadın ve erkek bütün vatandaşların milli gayelere uygun olarak bedeni, ahlaki ve zihni gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir". Programlar, yöntemler ve eğitim teknolojisi, bilimsel ve teknik gelişmeler doğrultusunda güncellenir ve toplumun, okulun ve ulusun ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürekli olarak geliştirilir (MEB, 1997). Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan ilköğretim programlarında eğitim, çağın koşullarına uygun ideal insan tipinin yetiştirilmesi için bir araç olarak görülmüştür. Bu amaçla 1924, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında ilkokullar için programlar hazırlanmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007). 1968 programı, bilimsel temelli fikirlerin müfredat geliştirme araştırmalarına rehberlik etmek için kullanıldığı bir program olarak tanımlanabilir (Gencel & Özbaşı, 2013). 1980 sonrasında ise okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise programlarını ayrı ayrı ele alan öğretim programlarının oluşturulmasına yönelik araştırmalar yapılmıştır (Başaran, 1996; Çelenk vd., 2000). 2004 yılında ülkemiz eğitim sisteminde program geliştirme ve güncelleme çalışmaları, küresel ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeler ile bireysel ve toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bir kez daha yapılmıştır. Temel olarak ezberleyen değil, öğrenmeyi öğrenen nesillere ihtiyaç olduğu düşüncesiyle yapılandırmacı bir müfredat anlayışı benimsenmiştir. Yapılandırmacı metodolojiye dayalı yeni ilköğretim müfredatı; eleştirel düşünme, araştırma, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme, girişimcilik, kaynakları etkili kullanma, bilimin temel kavramlarını tanıma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz yönetim gibi kişisel nitelik ve değerlerin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Yapılandırmacı yöntem, dünyadaki çeşitli ulusların eğitim sistemlerinde aranan özelliklere yanıt olarak geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yöntem, yeni öğrenilen materyalin daha önce öğretilen materyalle karıştırılarak yeni öğrenmeler üretilmesini içerir. Bu strateji, öğretmeni sınıfın merkezinden çıkarmayı ve onun yerine öğrencileri koymayı amaçlar (Çelikkaya, Karakuş & Demirbaş, 2010). Bu yaklaşımda, çocukların eleştirel okuma, anlama ve akademik performanslarını geliştirecekleri umulmaktadır. Öğrencinin bilgiyi olduğu gibi öğrenmek yerine bilgiyi yapılandırma, üretme, yorumlama ve geliştirme süreçlerini uygulama becerisi yapılandırmacı eğitimin en önemli yönüdür (Şaşan, 2002). Açıkgoz (2003) yapılandırmacılık fikrini aktif öğrenme ile karşılaştırmış ve yapılandırmacılık teorisinin aktif öğrenmenin temelini oluşturduğunu iddia etmiştir. Odak noktasına öğrenciyi koyan bir öğretim stratejisi yapılandırmacı yöntemdir. Bilgi edinimi öğrenci için pasif değil aktif bir süreçtir (Köseoğlu ve Kavak, 2001). Tüm bu bakış açıları, öğrencilerin daha aktif rol aldığı ve öğretmenlerin dersten ya da konudan çok öğrencilerin gelişimine önem verdiği bir yöntemin ortaya çıkacağını öngörmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım Ausubel'in "anlamli öğrenme", Piaget'in "zihinsel psikoloji", Bruner'in "araştırma", Posner ve diğerlerinin "kavramsal değişim", Johnson ve Johnson'un "sosyal etkileşim" kuramlarına dayanmakta ve bireyin çevresindeki nesne ve olaylarla etkileşimi sonucu elde ettiği bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek yeni bilgiler olarak yapılandırması olarak tanımlanmaktadır (Hand vd. Yapılandırmacı düşünce ekolünün bir diğer önemli savunucusu olan Vygotsky, çocukların ve yetişkinlerin bilişsel bakış açıları arasındaki etkileşim ve çatışmanın öğrenmeye yol açtığını iddia eder. Yetişkinler çocuklara yeni bilgiler aktarır, çocuklar da bu bilgileri daha önce bildikleriyle ilişkilendirmeye çalışarak öğrenir (Arslan, 2007). Vygotsky'nin "öğrenme bir kültür paylaşımıdır" teorisine uygun olarak, bireyin bilgi ve tutumları içinde yetiştiği sosyal ve kültürel bağlam tarafından şekillendirilir. Dilin, sosyal ve kültürel bağlantılarla birlikte, çocukların zihinsel fikirlerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu iddia eder. Sosyal bağlantılar sayesinde çocuklar anlam geliştirir ve yeni şeyler öğrenir. Vygotsky'ye göre bilgi, kültür aracılığıyla aktarılır ve kişiler arası temas sonucunda anlam kazanır (Çakıcı, 2010). Ayrıca öğrenme sürecinde etkinlik fikrinin önemini altını çizmiştir. Zihnin oluşumunda sosyal etkileşim, öğretim ve iletişimin önemi Vygotsky'nin etkinlik düşüncesi ile vurgulanmaktadır (Wood, 1998). Vygotsky'nin kuramlarıyla en çok öne çıkan sosyal yapılandırmacılığa göre, sosyal etkileşim çocuğun öğrenmesinde önemli bir role sahiptir ve bu öğrenme kültür ve dil aracılığıyla gösterilir. Ayrıca, bir çocuğun öğrenme kapasitesinin diğer insanlarla olan etkileşimlerinden etkilendiğini açıkça ortaya koymuştur. (Wertsch, 1997). Ona göre öğrenme, çocuğun mevcut öğrenme düzeyi ile bir başkasının yardımıyla ulaşılabilecek öğrenme düzeyi arasında bir yerde başlar (Kaya, 2010). Çocuğun mevcut öğrenme düzeyi ile sosyal çevrenin etkisiyle oluşan alan arasında bir boşluk oluşmaya başlıyor. Vygotsky'ye göre bu alan yakınsama belirtileri göstermektedir. Vygotsky öğrenmenin çevreden ne kadar etkilendiğini sık sık vurgulamıştır. Kişinin kendi başına öğrenmesinin sınırlılıkları olduğunu iddia etmiştir. Bu bölge, ideal öğrenme koşulları altında gerçekleştirilebilecek tahmini öğrenmeyi yansıtır. Sonuç olarak, bir genç bir yetişkinle işbirliği yaptığında ve ondan yeni kavramlar ve deneyimler öğrendiğinde, bağımsız olarak öğrenebileceğinden daha fazlasını öğrenecektir (Ünveren ve Kapanançe, 2019). Öğretmen, sınıf içi öğrenmeye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarını profesyonelce yürütmekle görevlidir. Günümüzde öğretmenler için en temel niteliklerden biri, ölçme ve değerlendirmeyi profesyonel bir şekilde yürütebilme becerisidir. Bu, öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biridir. Öğretmenler, hangi görevleri ne zaman tamamlayacaklarını seçen, buna göre organize olan ve ortaya çıkan verilerin kullanımına ilişkin standartları belirleyen kişilerdir. Bu alandaki becerilere sahip olmak, ölçme ve değerlendirme görevlerini başarıyla yerine getirmek için gereklidir. Her ne kadar öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısının doğru ölçülmesi ve değerlendirilmesini etkileyen başlıca unsur olduğu belirtilse de, bu yeterliliklerin tek başına etkili olduğunu varsaymak yanlış olacaktır (Şenel, Pekdağ & Günaydın, 2018). Öğretmenler öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar yetenekli olursa olsun, müfredatın niteliği, öğrenci ve velilerin özellikleri, okuldaki fiziksel ve teknolojik kaynaklar gibi çeşitli faktörler bu süreci olumlu ya da olumsuz

etkileyebilir. Bu çalışma, öğrenci başarısının ölçülmesi ve izlenmesinde ortaya çıkan sorunlara genel bir bakış sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışmanın genel amacı öğretmenlerin sınav hazırlarken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç altında araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- 1-Öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde yaşadığı en büyük zorluklar nelerdir?
- 2-Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtüklerine dair görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin sınav sorularının hazırlanması sürecinde yararlandığı kaynaklar nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin sınav soruları konusunda öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye ne kadar uygun olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için ne tür değişiklikler yapmayı düşündüğüne yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyor ise araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Branşı	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	39	10	Lisans
K2	Kadın	Çocuk Gelişimi	48	26	Yüksek Lisans
K3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	54	30	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Sosyal Bilgiler	32	8	Lisans
K5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	36	12	Lisans
K6	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	44	13	Yüksek Lisans
K7	Kadın	Matematik	34	10	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Fen Bilgisi	37	12	Yüksek Lisans
K9	Kadın	Sosyal Bilgiler	32	6	Lisans

K10	Erkek	Bilişim Teknolojileri	44	22	Doktora
K11	Erkek	Sosyal Bilgiler	32	8	Lisans
K12	Kadın	Matematik	35	10	Yüksek Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 10 kadın 2 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Bilişim Teknolojileri, 1 Çocuk Gelişimi, 1 Fen Bilgisi, 1 Okul Öncesi, 2 Matematik, 3 Sosyal Bilgiler ve 3 de Sınıf Öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 32-54 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 6 yıl, en fazla 30 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 1’i Doktora 6’sı yüksek lisans, 5’i de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

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

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesi süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmacının özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalama yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Öğretmenlerin sınav hazırlarken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Sınav Hazırlama Sürecinde Yaşadıkları En Büyük Zorluklar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Sınav hazırlama sürecinde yaşadığınız en büyük zorluklar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Sınav Hazırlama Sürecinde Yaşadıkları En Büyük Zorluklara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Öğrenci Çeşitliliği ve Akademik Seviye Farklılıkları	Öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıklar ve akademik durumlarının bir ortalamasının olmaması	3	K3,5,7
	Öğrencilerin ilgilerine ve derse katılımlarına göre sorularda kolaylık-zorluk dengesini sağlamak	2	K8,10
	Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki yetersizlikleri	2	K11,12
	Öğrencilerin ilkökulda yeterli temel matematik becerisi kazanmamış olmaları	1	K12
	Sınıflar arasındaki seviye farklılıkları	1	K5
	Uygulama sınavlarında kullanılacak malzemenin temininde öğrencilerin ekonomik açıdan zorlanması	1	K2
	Eksik kazanımların belirtke tablosunu hazırlamak	1	K1
Öğretmenler ve Sistemle İlgili Zorluklar	Kapsayıcılık	1	K10
	Kırtasiye ihtiyacının karşılanmasında yaşanan zorluklar	1	K3
	Okulöncesinde değerlendirme ve performans ölçümü amacıyla yapılan ön testin hazırlanmasının uzun zaman alması	1	K6
	Öğretmenlerin ölçme becerilerinin eksiklikleri	1	K3
	Programların açıklayıcı olmaması	1	K4
	Sınav sorularını konulara eşit dağıtarak bilgileri ölçmek	1	K9
	Soruların puanına karar vermek	1	K10
Zümrelerin her zaman iş birliği içinde çalışmaması	1	K3	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde yaşadıkları en büyük zorluklar hakkındaki görüşlerinin; öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları (f=11) ile öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklar (f=8) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların sınav hazırlama sürecinde yaşadıkları ve öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları teması altında toplanan zorluklara ilişkin olarak; öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıklar ve akademik durumlarının bir ortalamasının olmaması, öğrencilerin ilgilerine ve derse katılımlarına göre sorularda kolaylık-zorluk dengesini sağlamak, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki yetersizlikleri, öğrencilerin ilkökulda yeterli temel matematik becerisi kazanmamış olmaları, sınıflar arasındaki seviye farklılıkları, uygulama sınavlarında kullanılacak malzemenin temininde öğrencilerin ekonomik açıdan zorlanması, eksik kazanımların belirtke tablosunu hazırlamak şeklinde 7 adet kod belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok, öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıklar ve akademik durumlarının bir ortalamasının olmaması (f=8), öğrencilerin ilgilerine ve derse katılımlarına göre sorularda kolaylık-zorluk dengesini sağlamak (f=8) ve öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki yetersizlikleri (f=8) nedenleri ile sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları nedeniyle yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Eksik kazanımların belirtme tablosunu hazırlamak, hangi kazanımlara dönüt verileceğini belirtmek.” (K1)

“Uygulama sınavlarında kullanılacak malzemenin temininde öğrencilerin ekonomik olarak zorlanması, Yaparak yaşayarak öğrenmelerde ölçme sırasında tekrar malzeme ihtiyacının olması.” (K2)

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları gereği homojenliği sağlamak.” (K3)

“Sınıflar arasındaki seviyelerin farklı olması. Çocuklar ders seviyelerinde farklılıklar, farklı öğrenme ve değerlendirme becerileri sınav sorularını hazırlarken öğretmeni zorlamaktadır.” (K5)

“Sınıfta bulunan öğrencilerin akademik durumlarının bir ortalamasının olmaması.” (K7)

“Sınav soruları hazırlarken öğrencilerin ilgilerine ve ders katılımlarına yönelik öncelik belirlemeye çalışırken kolaylık-zorluk dengesini kurmakta zorlanıyorum.” (K8)

“Soruların kolaylık zorluk seviyesini ayarlamak.” (K10)

“Öğrencilerin okuduklarını anlamada zorluk çekmeleri.” (K11)

“Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yetersiz olmaları ilkökulda yeterince temel matematik becerisi kazanmamış olmaları.” (K12)

Katılımcıların sınav hazırlama sürecinde yaşadıkları ve öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklar teması altında toplanan zorluklara ilişkin olarak; kapsayıcılık, kırtasiye ihtiyacının karşılanmasında yaşanan zorluklar, okulöncesinde değerlendirme ve performans ölçümü amacıyla yapılan ön testin hazırlanmasının uzun zaman alması, öğretmenlerin ölçme becerilerinin eksiklikleri, programların açıklayıcı olmaması, sınav sorularını konulara eşit dağıtarak bilgileri ölçmek, soruların puanına karar vermek, zümrelerin her zaman iş birliği içinde çalışmaması şeklinde 8 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların sınav hazırlama sürecinde yaşadıkları, öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklara ilişkin görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“...Gerekli kırtasiye ihtiyacının okulda karşılanmasında zorluklar yaşanması, biz öğretmenlerin ölçme becerilerinin eksiklikleri, zümrelerin her zaman iş birliği içinde çalışmaması.” (K3)

“Sınav hazırlamasının zorluğu, velinin iş birliği içinde olmayışı, programların açıklayıcı olmaması.” (K4)

“Okulöncesinde sınav hazırlamak yerine değerlendirme ve performans ölçme şeklinde yapıyor. Bunun için öncelikle bir ön test hazırlanıyor. Çocukların yaş gruplarına uygun olması gerekmektedir. Ön testi hazırlarken çocukların hazır bulunuşluklarını ölçecek kazanım göstergelerine yer veriliyor. Çocukların ölçeceğimiz kazanımları fazla olduğu için önem sırasına göre sıralamak gerekmektedir. Bunun içinde büyük bir zaman diliminizi ayırmak zorundasınız.” (K6)

“Konuları sınav sorularına eşit dağıtarak bilgilerini ölçmede.” (K9)

“Kapsayıcılık. Soruların puanına karar vermek.” (K10)

Öğretmenlerin Sınavların Kalitesini Nasıl Ölçtüklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Sınavlarınızın kalitesini nasıl ölçüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Sınavların Kalitesini Nasıl Ölçtüklerine İlişkin Görüşlerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Başarı Oranlarını Kıyaslamak	Farklı ölçekler kullanarak başarı oranlarını kıyaslıyorum	2	K1,6
	Sınıf ortalamalarına bakıyorum	2	K7,10
	Ağırlıklılandırılmalı puanlama sonuçlarını dikkate alıyorum	1	K9
	Teorik sınavlarda başarı oranlarına bakıyorum	1	K2
Kazanım Gerçekleştirme	Kazanımlardaki hedef ve davranışların gerçekleşme durumuna bakıyorum	1	K3
	Öğrencilerin derse katılımları ile sınav sonuçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakıyorum	1	K8
	Öğrencilerin dikkatini ölçecek detay sorulara yer veriyorum	1	K7
	Portfolyo değerlendirme sonuçlarına bakıyorum	1	K6
	Uygulama sınavlarında çıkan ürünün kazanımlara uygun olup olmadığına bakıyorum	1	K2
Diğer Değerlendirme Yaklaşımları	Soruların işlenen konuları kapsayıp kapsamadığına bakıyorum	3	K7,11,12
	Öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirmelerini birlikte kullanıyorum	1	K4
	Sınıfta çözülen soruların sınavlarda doğru cevaplanıp cevaplanmadığına bakıyorum	1	K5
	Soruların anlaşılır olup olmadığını test ediyorum	1	K12

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtüklerine ilişkin görüşlerinin; başarı oranlarını kıyaslamak (f=6), kazanım gerçekleştirme (f=5), diğer değerlendirme yaklaşımları (f=6) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtükleri konusunda belirlenen başarı oranlarını kıyaslamak teması altında; farklı ölçekler kullanarak başarı oranlarını kıyaslıyorum; sınıf ortalamalarına bakıyorum; ağırlıklılandırılmalı puanlama sonuçlarını dikkate alıyorum; teorik sınavlarda başarı oranlarına bakıyorum şeklinde 4 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin bu tema altında en fazla, farklı ölçekler kullanarak başarı oranlarını kıyaslama (f=2) ve sınıf ortalamalarını dikkate alma (f=2) yöntemlerini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların başarı oranlarını kıyaslamak teması altında toplanan bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Farklı ölçekler kullanarak başarı oranlarını kıyaslıyorum.” (K1)

“Teorik sınavlarda ise başarı oranlarına bakarak.” (K2)

“Derste işlenen konular hakkında sınıfta çözülen soruların sınavlarda da doğru cevaplanması.” (K5)

“Öğrencilerin aldığı notların ortalaması.” (K7)

“Ağırlıklılandırılmalı puanlama sonuçlarına göre.” (K9)

“Sınıf ortalamalarına bakarak.” (K10)

Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtükleri konusunda belirlenen kazanım gerçekleştirme teması altında; kazanımlardaki hedef ve davranışların gerçekleşme durumuna bakıyorum; öğrencilerin derse katılımları ile sınav sonuçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakıyorum; öğrencilerin dikkatini ölçecek detay sorulara yer veriyorum; portfolyo değerlendirme sonuçlarına bakıyorum; uygulama sınavlarında çıkan ürünün kazanımlara uygun olup olmadığına bakıyorum şeklinde 5 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların kazanım gerçekleştirme teması altında toplanan bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Uygulama sınavlarında çıkan ürünün kazanımlara uygun olup olmadığına ...bakarak.” (K2)

“Kazanımlardaki hedef ve davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakarak.” (K3)

“Hazırlanan testlerde çocuğun performansını ölçecek kalitede olup olmadığının denetlenmesi için hazırlanan portfolyo ...ile de destekleniyor.” (K6)

“Her sınavda mutlaka öğrencilerin dikkatini ölçecek bazı detay sorular eklerim.” (K7)

“Öğrencilerin ders katılımlarını göz önünde bulundurarak sınav sonuçları ile örtüşüp örtüşmediğine bakarak.” (K8)

Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtükleri konusunda belirlenen diğer değerlendirme yaklaşımları teması altında; soruların işlenen konuları kapsayıp kapsamadığına bakıyorum; öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirmelerini birlikte kullanıyorum; sınıfta çözülen soruların sınavlarda doğru cevaplanıp cevaplanmadığına bakıyorum; soruların anlaşılır olup olmadığını test ediyorum şeklinde 4 adet kod belirlenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin bu tema altında en fazla, soruların işlenen konuları kapsayıp kapsamadığına (f=3) dikkat ettikleri

anlaşılmaktadır. Katılımcıların diğer değerlendirme yaklaşımları teması altında toplanan bazı görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Hem öz değerlendirme hem grup ve akran değerlendirmesi yaparak.” (K4)

“Derste işlenen konular hakkında sınıfta çözülen soruların sınavlarda da doğru cevaplanması.” (K5)

“Soruların anlattığı konuyla ilgisi ve konuyu kapsamaması.” (K7)

“Derste işlenen konuları kapsayıcı kapsamadığına bakarak.” (K11)

“Konuları kapsayıcı kapsamadığına ve soruların anlaşılır olup olmadığını test ederek.” (K12)

Sınav Sorularının Hazırlanması Sürecinde Öğretmenlerin Yararlandığı Kaynaklar

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Sınav sorularının hazırlanması sürecinde hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sınav Sorularının Hazırlanması Sürecinde Öğretmenlerin Yararlandığı Kaynaklara İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Resmi ve yaygın kaynaklar	Ders kitapları	6	K1,3,4,5,11,12
	Diğer okulların uygulamaları	2	K3,4
	Üniversitelerdeki uygulama örnekleri	2	K2,3
	EBA	1	K3
	MEB müfredatındaki kazanımlara uygun kaynaklar	1	K1
	Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu program kitabı	1	K6
	Okul zümresinde alınan kararlarla belirlenen kaynaklar	1	K2
	Öğrencilere sunulan içerik ve hazırlanan notlar	1	K10
Serbest ve internet tabanlı kaynaklar	İnternet Kaynakları	5	K1,3,4,5,11
	Güncel ek ve yardımcı kaynaklar	4	K8,9,11,12
	Erken okur yazarlık (EROT) testi	1	K6
	Metropolitan okul olgunluk testi	1	K6

Tablo 4 incelendiğinde; sınav sorularının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin yararlandığı kaynaklara ilişkin katılımcı görüşlerinin; resmi ve yaygın kaynaklar (f=15) ile serbest ve internet tabanlı kaynaklar (f=11) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Resmi ve yaygın kaynaklar teması altında; ders kitapları, diğer okulların uygulamaları, üniversitelerdeki uygulama örnekleri, EBA, MEB müfredatındaki kazanımlara uygun kaynaklar, Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu program kitabı, okul zümresinde alınan kararlarla belirlenen kaynaklar, öğrencilere sunulan içerik ve hazırlanan notlar şeklinde 8 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların sınav sorularının hazırlanması sürecinde bu tema altında en çok, ders kitaplarından (f=6) yararlandıkları anlaşılmaktadır. Resmi ve yaygın kaynaklar teması altında toplanan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“MEB müfredatındaki kazanımlara uygun kaynaklar, ...MEB kitapları.” (K1)

“Okul zümresinde alınan kararlara göre ortak belirlenen kaynaklardan yararlanıyoruz. Üniversitelerdeki uygulamaları takip ediyoruz.” (K2)

“Üniversiteler, EBA, ...farklı okul uygulamaları, ders kitapları” (K3)

“Ders kitapları, ...diğer okulların uygulamaları.” (K4)

“Ders kitapları.” (K5)

“Millî Eğitim bakanlığının hazırlamış olduğu program kitabı en büyük faydalandığım kaynaklardır.” (K6)

“Öğrencilere sunduğum içerikten, hazırladığım notlardan.” (K10)

“Ders kitabı.” (K11)

“Ders kitapları.” (K12)

Serbest ve internet tabanlı kaynaklar teması altında; internet kaynakları, güncel ek ve yardımcı kaynaklar, erken okur yazarlık (EROT) testi, Metropolitan okul olgunluk testi olmak üzere 4 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların sınav sorularının hazırlanması sürecinde bu tema altında en çok, internet kaynaklarından (f=5) ve güncel ek ve yardımcı kaynaklardan (f=4) yararlandıkları anlaşılmaktadır. Serbest ve internet tabanlı kaynaklar teması altında toplanan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“İnternet.” (K1)

“Çağımızın teknolojileri, ...EBA, internet kaynakları.” (K3)

“İnternet siteleri.” (K4)

“...internet.” (K5)

“...Bunun yanı sıra Metropolitan okul olgunluk testi ve EROT Okul Olgunluğu testi gibi testlerden faydalaniyorum.” (K6)

“Alandaki güncel Ek kaynaklardan” (K8)

“...yardımcı kaynaklar, internette örnek sorular.” (K11)

“...yardımcı kaynaklar.” (K12)

Sınav Sorularının Öğrencilerin Gerçek Yeteneklerini Ölçmeye Ne Kadar Uygun Olduğuna İlişkin Katılımcıların Düşünceleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye ne kadar uygun olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Sınav Sorularının Öğrencilerin Gerçek Yeteneklerini Ölçmeye Ne Kadar Uygun Olduğuna İlişkin Katılımcıların Düşüncelerine Dair Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Olumlu Görüşler	Öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmek için uygun olduğunu düşünüyorum	4	K1,6,11,12
	Deneyimledikçe ölçmem gerekeni daha iyi tespit ediyorum	1	K10
	Hazırladığım soruların geçerliliği, güvenilirliği yapılmış testlerle örtüşmesine dikkat ediyorum	1	K6
	İyi düşünülerek hazırlanan sorularla öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkacağını düşünüyorum	1	K7
Olumsuz Görüşler	Öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmek için uygun değil	4	K3,4,5,9
	Farklı yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapılmalı	1	K3
	Gerçek yetenekleri ölçmede zaman zaman hataya düşülebiliyor	1	K2
	Öğrencilerin uygulamalı olarak işlediğimiz derslerdeki performanslarını sınav kağıdına aktaramadıklarını gözlemledim	1	K8

Tablo 5 incelendiğinde; sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye ne kadar uygun olduğuna ilişkin katılımcıların görüşlerinin; olumlu görüşler (f=7) ve olumsuz görüşler (f=7) olmak üzere iki tema altında toplandığı, buna göre sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olup olmadığına ilişkin katılımcıların görüşlerinin birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Olumlu görüşler teması altında 4 adet kod bulunduğu ve katılımcıların sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olduğunu düşündükleri (f=4), bir öğretmen deneyimi arttıkça ölçmesi gereken şeyleri daha iyi tespit edebildiğini, bir diğer öğretmen hazırladığı soruların geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış testlerle örtüşmesine dikkat ettiğini, diğer bir katılımcı da öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasının soruların iyi düşünülerek hazırlanmasına bağlı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olduğunu düşünen katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Eksik kalan kazanımların ya da tam öğrenmenin olup olmadığının anlaşılmasını sağladığını düşünüyorum.” (K1)

“Çocukları tek bir alanda değil de tüm gelişim alanlarda ölçtüğü için uygun olduğunu düşünüyorum. Ayrıca geçerlilik güvenilirliği yapılmış testlerle örtüşmesine dikkat ediyorum.” (K6)

“Bazı sınav sorularının farklı çözüm yolları oluyor, onları grupluyorum Bazı sorularda da işlem çok basit sadece dikkat edip, görmesi gerekiyor. Sorular hakkında yeterince düşünülürse, gerekli hazırlıklar yapılırsa öğrencilerin yetenekleri ortaya çıkacaktır.” (K7)

“Dersle ilgili bilgilerini ve yeteneklerini yüzde doksan oranında ölçüyor.” (K11)

“Tamamen ölçtüğünü düşünüyorum.” (K12)

Olumsuz görüşler teması altında da 4 adet kod bulunduğu ve katılımcıların sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olmadığını düşündükleri (f=4), bir öğretmen farklı yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğini, bir katılımcı gerçek yetenekleri ölçmede zaman zaman hataya düşülebildiğini, bir diğer katılımcı, öğrencilerin uygulamalı olarak işlenen derslerdeki performanslarını sınav kağıdına aktaramadıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. Sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olmadığını düşünen katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Her öğrenci için ayrı ayrı ölçek kullanmadığımız için gerçek yetenekleri ölçmede zaman zaman hataya düşülebiliyoruz, en aza indirmeye çalışıyorum.” (K2)

“Dersin özelliğine göre değişmekle birlikte, en aza indirilmediğinde gerçek yetenekleri körelteceğini düşünüyorum, Farklı yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.” (K3)

“Yetersiz olduğunu düşünüyorum, ezber odaklı yapılan sınavlar ile çocukların yetenekleri köreltilmektedir.” (K4)

“Uygun değil. Sadece bilgi ölçmeye yönelik.” (K5)

“Öğrencilerin deneyerek yaparak uygulamalı olarak işlediğimiz derslerdeki performanslarını sınav kağıdına aktaramadıklarını gözlemledim.” (K8)

“Çoğunlukla gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olmadığını düşünüyorum.” (K9)

Sınavlarda Öğrencilerin Performansını Artırmak İçin Öğretmenlerin Yapmayı Düşündüğü Değişiklikler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Sınavlarınızda öğrencilerin performansını artırmak için ne tür değişiklikler yapmayı düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Sınavlarda Öğrencilerin Performansını Artırmak İçin Öğretmenlerin Yapmayı Düşündüğü Değişikliklere İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Sınavların Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirme	Sınav saatlerini ilk derslere gelecek biçimde ayarlamak	2	K11,12
	Soruların anlaşılır ve basit cümlelerden oluşmasını sağlamak	2	K11,12
	Ara değerlendirmeler yapmak	1	K1
	En fazla yanlış cevaplanan sorunun konusunu tekrar ederek daha fazla alıştırmaya çalışmak	1	K7
	En uygun zamanla en iyi verimi almak için doğru ölçekler kullanmak	1	K2
	Genel sınıf başarısızlığında soru tiplerini gözden geçirmek	1	K7
	Kalem tutma becerisinde sıkıntı varsa sözlü cevap istemek	1	K6
	Karmaşık sorulardan kaçınmak	1	K11
	Mümkün olduğu kadar bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak homojenliği artırmak	1	K2
	Sınav öncesi uyarı metinleri hazırlamak	1	K10
	Sınav sorusu hazırlamalarını isteyerek öğrencileri sürece dahil etmek	1	K9
	Uygulamaya dayalı sınav yapmak	1	K8
Öğretme ve Sunum Teknikleri	Simülasyon, göster-anlat, proje, altı şapka, on iki şapka, balık kılıcı, kartopu, köşelenme, kavram haritası, rulman, uzman daveti, forum, panel vb. yöntemlerle eksikliklerin giderilmesini ve tam öğrenmeyi sağlamak	2	K3,4
	Ders başında beklenti açıklamak	1	K10
	Dersleri daha dikkat çekici hale getirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamak	1	K5
	Konu ile ilgili çocuklara ödevler vermek	1	K7
	Öğretme tekniğini gözden geçirerek yeniden düzenlemek	1	K6
	Önemli konuları sık sık tekrar etmek	1	K10
	Pekiştirmeler yapmak	1	K1
	Uyarılama, içerik ve yöntem değişikliği yapmak	1	K6

Tablo 6 incelendiğinde, sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretmenlerin yapmayı düşündüğü değişikliklere ilişkin katılımcı görüşlerinin; sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirme (f=14) ile öğretme ve sunum teknikleri (f=9) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirme teması altında; sınav saatlerini ilk derslere gelecek biçimde ayarlamak; soruların anlaşılır ve basit cümlelerden oluşmasını sağlamak; ara değerlendirmeler yapmak; en fazla yanlış cevaplanan sorunun konusunu tekrar ederek daha fazla alıştırmaya çalışmak; en uygun zamanla en iyi verimi almak için doğru ölçekler kullanmak; genel sınıf başarısızlığında soru tiplerini gözden geçirmek; kalem tutma becerisinde sıkıntı varsa sözlü cevap istemek; karmaşık sorulardan kaçınmak; mümkün olduğu kadar bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak homojenliği artırmak; sınav öncesi uyarı metinleri hazırlamak; sınav sorusu hazırlamalarını isteyerek öğrencileri sürece dahil etmek; uygulamaya dayalı sınav yapmak şeklinde 12 adet kod belirlenmiştir. Bu görüşlere göre; sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için ilk başvurulacak yöntemlerin, sınav saatlerini ilk derslere gelecek biçimde ayarlamak (f=2) ile soruların anlaşılır ve basit cümlelerden oluşmasını sağlamak (f=2) olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilaveten katılımcılarca bu tema kapsamında uygulanmasının yararlı olacağı düşünülen bir dizi düşünce getirilmiş bulunmaktadır. Sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretmenlerin yapmayı düşündükleri değişikliklere ilişkin olarak sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirme teması altında toplanan katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ara değerlendirme ...yapmak.” (K1)

“Mümkün olduğu kadar bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, homojenliği artırmak, ölçmede en uygun zamanla en iyi verimi almak için doğru ölçekler kullanmak.” (K2)

“Eğer kalem tutma becerisinde sıkıntı varsa sözlü ifade etmesi istenir.” (K6)

“En fazla yanlış çıkan sorunun konusunu tekrar edip, daha fazla alıştırmaya yaparım. ...Genel olarak sınıfta bir başarısızlık varsa soru tiplerimi gözden geçiririm.” (K7)

“Uygulamaya dayalı sınav ve bilgi ölçmeyi isterim.” (K8)

“Sınav sorularını hazırlarken öğrencilerden sınav sorusu hazırlamaları istenerek sürece dahil edilebilir.” (K9)

“...Sınav öncesi uyarı metinleri hazırlamak.” (K10)

“Sınav saatlerini ilk derslerime gelecek biçimde ayarlıyorum karmaşık sorular sormuyorum. Paragraflar uzun tutmuyorum.” (K11)

“Soruların anlaşılır ve basit cümleler içermesi, ilk ders saatleri ne denk gelmesine dikkat ediyorum.” (K12)

Öğretme ve sunum teknikleri teması altında; simülasyon, göster-anlat, proje, altı şapka, on iki şapka, balık kılıcı, kartopu, köşelenme, kavram haritası, rulman, uzman daveti, forum, panel vb. yöntemlerle eksikliklerin giderilmesini ve tam öğrenmeyi sağlamak; ders başında beklenti açıklamak; dersleri daha dikkat çekici hale getirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamak; konu ile ilgili çocuklara ödevler vermek; öğretme tekniğini gözden geçirerek yeniden düzenlemek; önemli konuları sık sık tekrar etmek; pekiştirmeler yapmak; uyarılma, içerik ve yöntem değişikliği yapmak şeklinde 8 adet kod belirlenmiştir. Bu görüşlere göre; sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretme ve sunum teknikleri teması altında ilk başvurulacak yöntemin, simülasyon, göster-anlat, proje, altı şapka, on iki şapka, balık kılıcı, kartopu, köşelenme, kavram haritası, rulman, uzman daveti, forum, panel vb. yöntemlerle eksikliklerin giderilmesini ve tam öğrenmeyi sağlamak (f=2) olduğu anlaşılmaktadır. Sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretmenlerin yapmayı düşündükleri değişikliklere ilişkin olarak öğretme ve sunum teknikleri teması altında toplanan katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Pekiştirme, ...dönüt bol örnek.” (K1)

“En iyi öğrenme yani tam öğrenme için; mümkün olan simülasyon, göster- anlat, proje, altı şapka, 12 şapka, balık kılıcı, kartopu, köşelenme, kavram haritası, rulman, uzman daveti, forum, panel vb. yöntemlerle eksikliklerin giderilmesi ve eğitimin yaparak yaşayarak ve eğlenerek tam öğrenmeyi sağlamaya çalışıyorum.” (K3)

“Sadece test ya da klasik sınav yerine, proje çalışmaları, kavram haritaları vb. kullanarak.” (K4)

“Dersleri daha dikkat çekici hale getirmek. Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek.” (K5)

“Eğer çocuklar beklenen seviyeye ulaşmamışsa içerik değişikliği, uyarılma, yöntem değişikliğine gidiyorum. ...Ya da öğrenmesi gereken alanda sınıf düzeyinde çocukların çoğunluğunda ¼ gibi bir problem yaşanıyorsa öğretme tekniğinde düzenleme yapıyorum.” (K6)

“Konu ile ilgili çocuklara ödevler veririm.” (K7)

“Ders başında beklentimi açıklamak, önemli konuları sık sık tekrar etmek...” (K10)

SONUÇ

Öğretmenlerin sınav hazırlarken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; sınav hazırlama sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük zorluklar neler olduğu, öğretmenlerin sınavlarının kalitesini nasıl ölçtükleri ve sınav sorularının hazırlanması sürecinde hangi kaynaklardan yararlandıkları, sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye ne kadar uygun olduğu, öğretmenlerin sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için ne tür değişiklikler yapmayı düşündükleri sorularının cevapları aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcı öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde yaşadıkları en büyük zorluklar hakkındaki görüşleri; öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları (f=11) ile öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklar (f=8) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcılar, sınav hazırlama sürecinde yaşadıkları ve öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları teması altında toplanan zorluklara ilişkin olarak; öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıklar ve akademik durumlarının bir ortalamasının olmaması, öğrencilerin ilgilerine ve derse katılımlarına göre sorularda kolaylık-zorluk dengesini sağlamak, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki yetersizlikleri, öğrencilerin ilkokulda yeterli temel matematik becerisi kazanmamış olmaları, sınıflar arasındaki seviye farklılıkları, uygulama sınavlarında kullanılacak malzemenin temininde öğrencilerin ekonomik açıdan

zorlanması, eksik kazanımların belirtke tablosunu hazırlamak görüşlerini dile getirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin en çok, öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıklar ve akademik durumlarının bir ortalamasının olmaması; öğrencilerin ilgilerine ve derse katılımlarına göre sorularda kolaylık-zorluk dengesini sağlamak ve öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki yetersizlikleri konularında sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılarca, sınav hazırlama sürecinde yaşanan, öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklar teması altında ise; kapsayıcılık, kırtasiye ihtiyacının karşılanmasında yaşanan zorluklar, okulöncesinde değerlendirme ve performans ölçümü amacıyla yapılan ön testin hazırlanmasının uzun zaman alması, öğretmenlerin ölçme becerilerinin eksiklikleri, programların açıklayıcı olmaması, sınav sorularını konulara eşit dağıtarak bilgileri ölçmek, soruların puanına karar vermek, zümrelerin her zaman iş birliği içinde çalışmaması zorlukları sıralanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde en büyük zorlukları öğrenci çeşitliliği ve akademik seviye farklılıkları ile öğretmenler ve sistemle ilgili zorluklar olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıkların ortalamasının olmaması, sorularda ilgi ve katılım düzeyine göre kolaylık-zorluk dengesi sağlama, öğrencilerin okuma ve anlama becerileri gibi konularda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kapsayıcılık, kırtasiye ihtiyacının karşılanması, değerlendirme ve performans ölçümü amacıyla yapılan ön testlerin hazırlanmasının zaman alması, öğretmenlerin ölçme becerilerinin eksik olması, programların açıklayıcı olmaması gibi sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin sınav hazırlama sürecindeki zorluklarını aşmaları ve öğrencilerin performansını artırmaları için bazı kaynaklardan yararlanabilirler. Açıkgöz (2003) tarafından yazılan "Aktif Öğrenme" kitabı, öğretmenlere öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme yöntemleri konusunda rehberlik sağlayabilir. Şaşan (2002) tarafından yazılan "Yapılandırmacı Yaklaşım" makalesi ise öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ele almaktadır. Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000) tarafından yazılan "İlköğretim Programları ve Gelişmeler" kitabı, öğretim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda bilgi sağlayabilir. Başaran (1996) tarafından yazılan "Türkiye Eğitim Sistemi" kitabı ise Türkiye'deki eğitim sisteminin genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Gelen ve Beyazıt (2007) tarafından yazılan "Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması" makalesi ise eski ve yeni ilköğretim programlarının karşılaştırılması üzerine bilgi sunmaktadır. Bu kaynaklar, öğretmenlere sınav hazırlama sürecindeki zorlukları aşmaları ve öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye daha uygun yöntemler geliştirmeleri konusunda rehberlik edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için yapmayı düşündükleri değişiklikler üzerine yapılan araştırmalar ve deneyimler de bu konuda faydalı olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtüklerine ilişkin görüşleri; başarı oranlarını kıyaslamak (f=6), kazanım gerçekleştirme (f=5), diğer değerlendirme yaklaşımları (f=6) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtükleri konusunda belirlenen başarı oranlarını kıyaslamak teması altında; farklı ölçekler kullanarak başarı oranlarını kıyaslıyorum; sınıf ortalamalarına bakıyorum; ağırlıklandırmalı puanlama sonuçlarını dikkate alıyorum; teorik sınavlarda başarı oranlarına bakıyorum kodları belirlenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin bu tema altında en fazla, farklı ölçekler kullanarak başarı oranlarını kıyaslama ve sınıf ortalamalarını dikkate alma yöntemlerini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtükleri konusunda belirlenen kazanım gerçekleştirme teması altında ise; katılımcılar, kazanımlardaki hedef ve davranışların gerçekleşme durumu; öğrencilerin derse katılımları ile sınav sonuçlarının örtüşüp örtüşmediğine baktıklarını; öğrencilerin dikkatini ölçecek detay sorulara yer verdiklerini; ayrıca portfolyo değerlendirme sonuçları ile uygulama sınavlarında çıkan ürünün kazanımlara uygun olup olmadığına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınavların kalitesini nasıl ölçtükleri konusunda belirlenen diğer değerlendirme yaklaşımları teması altında da katılımcılar, soruların işlenen konuları kapsayıp kapsamadığına baktıklarını; öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirmelerini birlikte kullandıklarını; sınıfta çözülen soruların sınavlarda doğru cevaplanıp cevaplanmadığına dikkat ettiklerini; soruların anlaşılır olup olmadığını test ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre; öğretmenlerin bu tema kapsamında en çok, soruların işlenen konuları kapsayıp kapsamadığına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Kaya (2010) ve Arslan (2007) Çakıcı (2010) Köseoğlu ve Kavak (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınavların kalitesini ölçerken başarı oranlarını kıyaslama, kazanım gerçekleştirme ve diğer değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmenlere sınavlarının etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini değerlendirmede yardımcı olmaktadır

Araştırma sonuçlarına göre; sınav sorularının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin yararlandığı kaynaklara ilişkin katılımcı görüşleri; resmi ve yaygın kaynaklar (f=15) ile serbest ve internet tabanlı kaynaklar (f=11) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Sınav sorularının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin yararlandığı resmi ve yaygın kaynaklar teması altında; ders kitapları, diğer okulların uygulamaları, üniversitelerdeki uygulama örnekleri, EBA, MEB müfredatındaki kazanımlara uygun kaynaklar, Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu program kitabı, okul zümresinde alınan kararlarla belirlenen kaynaklar, öğrencilere sunulan içerik ve hazırlanan notlar yer almaktadır. Buna göre katılımcıların sınav sorularının hazırlanması sürecinde bu tema kapsamında en çok, ders kitaplarından yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınav sorularının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin yararlandığı serbest ve internet tabanlı kaynaklar teması altında ise; internet kaynakları, güncel ek ve yardımcı kaynaklar, erken okur yazarlık (EROT) testi, Metropolitan okul olgunluk testinin bulunduğu anlaşılmıştır. Buna göre katılımcıların sınav sorularının hazırlanması sürecinde bu tema kapsamında en çok, internet kaynaklarından ve

güncel ek ve yardımcı kaynaklardan yararlandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Wertsch (1997) ve Wood (1998) gibi kaynaklarla uyumlu görünmektedir. Wertsch'in "Vygotsky and the formation of the mind" adlı kitabı, öğrenme ve bilişsel gelişim süreçlerinde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı kaynaklardan bilgi edinerek sınav soruları hazırlamaları, öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlayabilir. Wood'un "Globalisation and the rise in labour market inequalities" adlı makalesi ise bilgiye erişimin ve kaynak çeşitliliğinin küreselleşmeyle birlikte arttığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin serbest ve internet tabanlı kaynaklardan yararlanarak sınav soruları hazırlamaları, küresel bilgiye erişimi ve güncel bilgilere dayalı içerikleri kullanmayı desteklemektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınav sorularının hazırlanması sürecinde resmi ve yaygın kaynaklar ile serbest ve internet tabanlı kaynaklardan faydalandıkları görülmektedir. Bu kaynaklar, öğretmenlere doğru, güncel ve çeşitlendirilmiş bilgilere erişim sağlayarak sınavların kalitesini artırmada yardımcı olmaktadır. Wertsch (1997) ve Wood (1998) gibi kaynaklar, bu bulguları desteklemekte ve öğretmenlerin bilgiye erişim ve kaynak çeşitliliği konusundaki önemini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye ne kadar uygun olduğuna ilişkin katılımcıların görüşlerinin; olumlu görüşler (f=7) ve olumsuz görüşler (f=7) olmak üzere iki tema altında toplandığı, buna göre sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olup olmadığına ilişkin katılımcıların görüşlerinin birbirine eşit olduğu görülmüştür. Olumlu görüşler teması kapsamında ifade edilen görüşlerde; katılımcıların sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olduğunu düşündükleri, bir öğretmen ise deneyimi arttıkça ölçmesi gereken şeyleri daha iyi tespit edebildiğini, bir diğer öğretmen hazırladığı soruların geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış testlerle örtüşmesine dikkat ettiğini, diğer bir katılımcı da öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasının soruların iyi düşünülerek hazırlanmasına bağlı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye ne kadar uygun olduğu konusunda olumsuz görüşlere sahip katılımcı öğretmenler ise; sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmeye uygun olmadığını düşündüklerini, farklı yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğini, gerçek yetenekleri ölçmede zaman zaman hataya düşülebildiğini, ayrıca bir katılımcı da öğrencilerin uygulamalı olarak işlenen derslerdeki performanslarını sınav kağıdına aktaramadıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, Wertsch (1997) ve Wood (1998) gibi kaynaklarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçme konusunda karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Wertsch'in "Vygotsky and the formation of the mind" adlı kitabı, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin sosyal etkileşimlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin gerçek yeteneklerini doğru bir şekilde ölçebilmek için farklı değerlendirme yöntemleri ve tekniklerine başvurmaları önemlidir. Wood'un "Globalisation and the rise in labour market inequalities" adlı makalesi ise bilgi ve beceri ölçümünün küresel eşitsizliklere etkisini ele almaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmede hataların olabileceği ve farklı ölçüm yaklaşımlarının kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, araştırma sonuçlarına göre sınav sorularının öğrencilerin gerçek yeteneklerini ne kadar uygun bir şekilde ölçtüğüne ilişkin görüşlerde bir denge olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Wertsch (1997) ve Wood (1998) gibi kaynaklarla uyumlu bir şekilde öğretmenlerin farklı ölçüm yöntemleri ve teknikleri kullanmaları gerektiğini ve sınav sorularının gerçek yetenekleri doğru bir şekilde ölçmeye yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretmenlerin yapmayı düşündüğü değişikliklere ilişkin katılımcı görüşleri; sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirme (f=14) ile öğretme ve sunum teknikleri (f=9) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirme teması altında katılımcıların görüşleri; sınav saatlerini ilk derslere gelecek biçimde ayarlamak; soruların anlaşılır ve basit cümlelerden oluşmasını sağlamak; ara değerlendirmeler yapmak; en fazla yanlış cevaplanan sorunun konusunu tekrar ederek daha fazla alıştırmak yapmak; en uygun zamanla en iyi verimi almak için doğru ölçekler kullanmak; genel sınıf başarısızlığında soru tiplerini gözden geçirmek; kalem tutma becerisinde sıkıntı varsa sözlü cevap istemek; karmaşık sorulardan kaçınmak; mümkün olduğu kadar bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak homojenliği artırmak; sınav öncesi uyarı metinleri hazırlamak; sınav sorusu hazırlamalarını isteyerek öğrencileri sürece dahil etmek; uygulamaya dayalı sınav yapmak şeklinde sıralanmıştır. Bu görüşlere göre; sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için ilk başvurulacak yöntemlerin, sınav saatlerini ilk derslere gelecek biçimde ayarlamak ile soruların anlaşılır ve basit cümlelerden oluşmasını sağlamak olduğu anlaşılmaktadır. Sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretmenlerin yapmayı düşündüğü öğretme ve sunum teknikleri teması altındaki katılımcı görüşleri ise; simülasyon, göster-anlat, proje, altı şapka, on iki şapka, balık kılıcı, kartopu, köşelenme, kavram haritası, rulman, uzman daveti, forum, panel vb. yöntemlerle eksikliklerin giderilmesini ve tam öğrenmeyi sağlamak; ders başında beklenti açıklamak; dersleri daha dikkat çekici hale getirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamak; konu ile ilgili çocuklara ödevler vermek; öğretme tekniğini gözden geçirerek yeniden düzenlemek; önemli konuları sık sık tekrar etmek; pekiştirmeler yapmak; uyarılma, içerik ve yöntem değişikliği yapmak olarak belirlenmiştir. Bu görüşlere göre; sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için öğretme ve sunum teknikleri teması altında ilk başvurulacak yöntemin, simülasyon, göster-anlat, proje, altı şapka, on iki şapka, balık kılıcı, kartopu, köşelenme, kavram haritası, rulman, uzman daveti, forum, panel vb. yöntemlerle eksikliklerin giderilmesini ve tam öğrenmeyi sağlamak olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, Wertsch (1997) ve Wood (1998) gibi

kaynaklarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin performansını artırmak için sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında dikkate alınması gereken faktörlerin olduğunu ve öğretme ve sunum tekniklerinin çeşitlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Wertsch'ın "Vygotsky and the formation of the mind" adlı kitabı, öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için etkili iletişim ve etkileşim sağlayacak tekniklere başvurmaları önemlidir. Wood'un "Globalisation and the rise in labour market inequalities" adlı makalesi ise küresel eşitsizlikler ve ekonomik faktörlerin eğitim alanındaki etkisini ele almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretme ve sunum tekniklerini çeşitlendirerek öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Sonuç olarak, araştırma sonuçlarına göre sınavlarda öğrencilerin performansını artırmak için sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında düzenlemeler yapılması ve öğretme ve sunum tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, Wertsch (1997) ve Wood (1998) gibi kaynaklarla uyumlu bir şekilde öğretmenlerin etkili iletişim, etkileşim ve öğrenme süreçlerine odaklanmalarının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin sınav hazırlarken karşılaştıkları sorunları ve öğrencilerin performansını artırmak için yapmayı düşündükleri değişiklikleri dikkate alarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- ✓ Öğrencilerin ders seviyelerindeki farklılıkları ve akademik durumlarını göz önünde bulundurarak, sorularda kolaylık-zorluk dengesini sağlamak için farklı zorluk seviyelerine sahip sorular hazırlamak.
- ✓ Öğrencilerin ilgi ve katılımlarına göre soruları özelleştirmek ve öğrencilerin ilgi duyacakları konuları içeren sorulara yer vermek.
- ✓ Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini göz önünde bulundurarak, soruların anlaşılır olmasını sağlamak ve okuma becerilerini geliştirmek için ek kaynaklar kullanmak.
- ✓ İlkokulda temel matematik becerilerini kazanamayan öğrenciler için destekleyici materyaller ve etkinlikler sağlamak.
- ✓ Sınıflar arasındaki seviye farklılıklarını dikkate alarak, farklı seviyelerdeki öğrencilere uygun sorular hazırlamak.
- ✓ Uygulama sınavlarında kullanılan malzemelerin mali açıdan zorluk çıkarmaması için alternatif kaynaklar bulmak.
- ✓ Kapsayıcı bir yaklaşım benimsemek ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için ders materyallerini çeşitlendirmek.
- ✓ Kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşanan zorlukları gidermek için gerekli kaynakların erişilebilirliğini sağlamak ve alternatif kaynaklar sunmak.
- ✓ Okul öncesi dönemde değerlendirme ve performans ölçümü için yapılan ön testin hazırlanmasında zaman kaybını azaltmak için etkili stratejiler geliştirmek.
- ✓ Öğretmenlerin ölçme becerilerini geliştirmek için ilgili eğitim ve destek programları sunmak.
- ✓ Programların daha açıklayıcı olmasını sağlamak ve öğretmenlerin sınav sorularını konulara eşit dağıtabilmelerini desteklemek.
- ✓ Soruların puanlamasında objektif ve adil bir değerlendirme süreci uygulamak.
- ✓ Zümre çalışmalarını teşvik etmek ve iş birliğini artırmak için ortak projeler ve toplantılar düzenlemek.
- ✓ Başarı oranlarını kıyaslamak için farklı ölçekler kullanmak ve öğrencilerin sınav performansını istatistiksel verilerle değerlendirmek.
- ✓ Kazanım gerçekleştirmeyi değerlendirmek için hedef davranışların gerçekleşme durumunu gözlemlemek ve sınav sonuçlarını derse katılımı ilişkilendirmek.
- ✓ Diğer değerlendirme yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin farklı becerilerini ölçmek, öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerine yer vermek.
- ✓ Soruların işlenen konuları kapsadığından emin olmak ve soruların anlaşılır olduğunu test etmek.
- ✓ Ders kitaplarına ek olarak diğer okulların uygulamalarından, üniversitelerdeki uygulama örneklerinden ve MEB müfredatındaki kaynaklardan yararlanmak.
- ✓ İnternet tabanlı kaynakları aktif olarak kullanmak ve güncel ek ve yardımcı kaynaklara erişimi sağlamak.
- ✓ Sınav sorularının hazırlanmasında öğrencilere sunulan içerik ve hazırlanan notları dikkate almak.
- ✓ Sınav sorularının gerçek yetenekleri ölçmeye uygun olmasını sağlamak için öğretmenlerin deneyimlerinden ve geri bildirimlerinden yararlanmak.
- ✓ Soruların geçerlilik ve güvenilirliklerini sağlamak için yapılmış testlerle uyumlu olmasına dikkat etmek.

- ✓ Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin yeteneklerini çok yönlü olarak değerlendirmek.
- ✓ Sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğrencilerin performansını artırmak için öğretmenlerin çeşitli stratejiler kullanmasını teşvik etmek.
- ✓ Sınav saatlerini öğrencilerin enerji seviyelerine uygun olarak ayarlamak ve soruları anlaşılır ve basit cümlelerle formüle etmek.
- ✓ Ara değerlendirmeler yaparak öğrencilerin eksikliklerini tespit etmek ve destekleyici çalışmalar yapmak.
- ✓ Sınavlarda en fazla yanlış cevaplanan sorunun konusunu tekrar ederek daha fazla alıştırmaya çalışmak.
- ✓ Sınavların en uygun zamanlamayla en iyi verimi almak için doğru ölçekleri kullanmak.
- ✓ Genel sınıf başarısızlığı durumunda soru tiplerini gözden geçirerek düzenlemeler yapmak.
- ✓ Kalem tutma becerisinde sıkıntı yaşayan öğrencilere sözlü cevap alma imkanı sağlamak.
- ✓ Karmaşık sorulardan kaçınmak ve soruların anlaşılabilirliğini test etmek.
- ✓ Sınıftaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak homojenliği artırmaya çalışmak.
- ✓ Sınav öncesi uyarı metinleri hazırlayarak öğrencileri bilgilendirmek.
- ✓ Öğrencileri sürece dahil etmek ve onlardan sınav sorusu hazırlamalarını istemek.
- ✓ Uygulamaya dayalı sınavlar yaparak öğrencilerin pratik becerilerini ölçmek.
- ✓ Simülasyon, göster-anlat, proje gibi etkileşimli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerin eksikliklerini gidermek ve tam öğrenmeyi sağlamak.
- ✓ Ders başında beklentileri açıklamak ve öğrencileri derslere daha fazla dikkat çekmek için ilgi çekici yöntemler kullanmak.
- ✓ Konuyla ilgili öğrencilere ödevler vererek aktif katılımlarını sağlamak.
- ✓ Öğretme tekniğini gözden geçirerek yeniden düzenlemeler yapmak ve öğrencilere uygun öğrenme ortamları oluşturmak.
- ✓ Önemli konuları sık sık tekrar ederek pekiştirmeler yapmak.
- ✓ Farklı öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanarak dersleri daha ilgi çekici ve etkili hale getirmek.
- ✓ Öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak ders içi etkinlikleri çeşitlendirmek.
- ✓ Öğrencilerin dikkatini çekecek görsel ve işitsel materyaller kullanmak.

Bu öneriler, araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin sınav hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunları ve öğrencilerin performansını artırmak için düşündükleri değişiklikleri ele almaktadır. Öğretmenler bu önerileri dikkate alarak sınavlarını daha etkili ve adil bir şekilde hazırlayabilir ve öğrencilerin gerçek yeteneklerini ölçmek için daha uygun yöntemler uygulayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Tübvav Bilim Dergisi*, 2(3).
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Arslan M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanılgıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12)1, 89-115
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler, program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.

- Gelen K. ve Beyazıt, S. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51(51), 457-476 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10346/126730>
- Gencel, İ. E., & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. İlköğretim Online, 12(1), 190-201.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Ss. 45-58). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 45-58.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaya, A. (2010). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem yayınları
- Köseoğlu F, Kavak N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 139-148
- MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf Erişim Tarihi: 11.04.2023
- Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 11.04.2023
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırıcı yaklaşım. Yaşadıkça Eğitim, 74(75), 49-52
- Şenel, S., Pekdağ, B., & Günaydın, S. (2018). Kimya Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Süreçlerinde Yaşadıkları Problemler Ve Yetersizlikler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12(1), 419-441.
- Ünveren ve Kapanadze D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. Sdü Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(47), 181 - 195
- Wertsch, J. (1997). Vygotsky and the formation of the mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, A. (1998). Globalisation and the rise in labour market inequalities. The Economic Journal, 108(450), 1463-1482
- Yalçınkaya M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.22(2);103-116.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Etkili Okul Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma

Determination of Teachers' Views on Effective School Characteristics: A Qualitative Study

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin etkili okul özelliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 14 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin en önemli ihtiyaçlarının iletişim ve iş birliği, eğitim ortamı ve destek olma olduğu ortaya çıktı. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin etkili olması için saygı, sevgi, karşılıklı güven ve iletişim, hoşgörü ve seviye önemli faktörler olarak belirlendi. Öğretmenlerin en önemli görevlerinin öğrenci merkezli öğretim, etkili eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri olduğu vurgulandı. Okulda öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için ihtiyaç planlaması ve öğretim yöntemleri kullanmanın önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Etkili Okul

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' views on effective school characteristics. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 14 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. When the opinions of the participants were analyzed, it was revealed that the most important needs of the students were communication and cooperation, educational environment and support. Respect, love, mutual trust and communication, tolerance and level were identified as important factors for effective teacher-student relationships. It was emphasized that the most important duties of teachers are student-centered teaching, effective teaching-learning activities, classroom management and student relations. The importance of using needs planning and teaching methods to respond to the different learning needs of students in school was emphasized.

Keywords: Teacher, School, Effective School

GİRİŞ

Günümüzde okulların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, değişen koşullar, içinde yaşadığımız yüzyıl ve yeni yetenekler nedeniyle geçmiştekilerden önemli ölçüde farklıdır. Bu durum nedeniyle artık okul ve okulu oluşturan öğretmenler için daha yüksek standartlar belirlenmiş ve görev tanımlarına ek görevler eklenmiştir. Buna ek olarak, bazı fikirler ve ifadeler de kabul görmeye başlamıştır. Etkililik, etkili okullar ve başarılı okul yöneticileri bunlardan birkaçıdır. Okul yöneticilerinin sorumlulukları zaman içinde gelişmiştir ve artık davranışlarına yönelik daha yüksek beklentiler vardır. Okul yöneticilerinin sorumluluklarındaki değişimin daha çok politika geliştirme, finansman yönetimi, müfredat geliştirme, okulda otorite kurma ve personel performansını değerlendirmeye odaklandığı söylenmektedir. Tüm bu düzenlemeler, öğrencilerin iş piyasasında giderek daha rekabetçi hale gelen bir toplumda başarılı olmalarına yardımcı olmak için yapılmaktadır (Balyer, 2012). Bu durum, başarılı okullar ve etkili okullardaki okul yöneticileri üzerine ulusal ve dünya çapında tartışmalara yol açmıştır. Etkili bir okul yönetimi fikri, okulların daha iyi akademik sonuçlar sağlama baskısı altında olması ve bunu yapmak için gerekli yeteneklere ve kimlik bilgilerine sahip yöneticilere ihtiyaç duyması nedeniyle önem kazanmıştır. Nitel bir araştırmada başarılı okul yöneticilerinin niteliklerini de içeren 29 tema bulunmuştur. Bunlar "lider", "iletişim", "ilgi", "anlayış", "bilgili", "adil", "başkalarıyla uyum içinde çalışma", "dinleme", "hizmet etme", "organize etme", "disipline etme", "iyi tutum", "sabır", "saygı", "yardım etme", "açık zihniyet", "motive etme", "profesyonel" başlıkları altında toplanmıştır, "esnek", "görünür olmak", "dürüst olmak", "iyi bir rol model olmak", "okul ve sınıf deneyimine

Elif Kahraman¹ 
Sema Ateş² 
Dera Arslan³ 
Samet Bulut⁴ 
Serpil Gürler⁵ 

How to Cite This Article

Kahraman, E., Ateş, S., Arslan, D., Bulut, S. & Gürler, S. (2023). "Öğretmenlerin Etkili Okul Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma", *International Academic Social Resources Journal*, (-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3160-3168. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71146>

Arrival: 18 May 2023
Published: 31 July 2023

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

¹ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

² Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

³ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

⁴ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

⁵ Öğretmen., MEB, Kırşehir, Türkiye

odaklanmak", Yüksek performanslı (başarılı) müdürler ve etkili okul müdürleri kavramlarının literatürde sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Duran ve Cemaloğlu, 2020; Şahan, 2018; McEwan, 2003; Pashiardis, 1998). Bu durumu anlamak için, çalışmada etkili (yüksek performanslı) müdürleri tanımlayan 9 değişken bulunmuştur. Bazı müdürlerin okul değiştirdiklerinde bile okulu etkili bir şekilde yönettikleri görülmüştür. Bu dokuz faktör şunları içermektedir: (1) bir benlik ve okul felsefesini teşvik etmek; (2) kişisel özelliklerin veya doğuştan gelen eğilimlerin değerini vurgulamak; (3) dönüşümsel ve durumsal liderliği kullanmak; (4) öğrenci büyümesi ve gelişimi için destekleyici bir sistem sunmak; (5) öğrencilerin akademik performansına ve başarısına öncelik vermek; (6) güçlü bir personel katılımı ve gelişim programını desteklemek; ve (7) okul personelinin içinde çalışabileceği bir organizasyon yapısı oluşturmak. Yukarıda sıralanan ve mükemmel bir okul liderini karakterize eden nitelikler, bu görevi yerine getiren okul yöneticilerinin ne kadar kapsamlı bir çaba içinde olduklarını da göstermektedir.

Örgütsel etkililik kavramı, örgütlerin girdi, amaç, işlev, süreç, çıktı ve çevre açısından farklı şekilde ele alındığı çeşitli durumlara bağlı olarak değişmektedir. Örgütsel etkililik, amaçlar ve işlevler bağlamında ele alındığında örgütün belirlediği hedefleri gerçekleştirme kapasitesidir. Girdiler açısından kuruluşun ihtiyaç duyduğu kaynakları çevreden elde etme kapasitesidir. Örgütün istenen çıktıları sağlama kapasitesi ise örgütsel etkililik olarak adlandırılmaktadır (işman, 2020). Sonuç olarak, genel olarak örgütsel etkililiği tanımlamak için amaç modeli, sistem modeli ve çevresel model dahil olmak üzere çeşitli teorik temeller kullanılmaktadır (Gül, 2020). Karip ve Köksal (1996) tarafından amaç merkezli yaklaşım ve doğal sistemler yaklaşımının, örgütsel etkililik yaklaşımlarının üzerine kurulduğu iki temel yöntem olduğu söylenmektedir. Amaç merkezli yaklaşıma göre, bir örgütün etkililiği, amaçlarını ne kadar iyi gerçekleştirdiği ile belirlenir. Doğal sistemler yaklaşımına göre, büyük ve karmaşık varlıklar oldukları için bir kuruluşun hedeflerini belirlemek ve değerlendirmek özellikle zordur. Sonuç olarak, etkinliği tamamlamak için bu strateji kurumsal süreçlere ve niteliklere odaklanır. Literatürdeki pek çok metodolojiye rağmen, örgütsel etkililik genel olarak kuruluşların hedeflerine ulaşmada ne ölçüde başarılı oldukları olarak anlaşılmaktadır (Ergeneli, 1995). İç örgütsel yapıların ve prosedürlerin eğitim sonuçları için en az amaçlar kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Karip ve Köksal, 1996). Bir eğitim kurumu olan okullar, dünyanın mevcut değişim hızı nedeniyle değişime uyum sağlamak zorundadır. Okullar, çağa uygun işleyişi sürdüren reformlar gerçekleştirdikleri sürece faaliyetlerine devam edebilirler (Özdemir, 2020). Bunu ancak başarılı okullar mümkün kılar. Çünkü okul içindeki tutum ve davranışları değiştirmek, başarılı bir okulun gerekli bir bileşenidir (Balcı, 2014). Burns & Howes'a (1988) göre toplumsal dönüşümün temeli okuldur. Sonuç olarak, sanayileşmiş ülkelerde başarılı okul fikri düzenli olarak çalışılan ve araştırılan bir konudur (Şişman, 2020). Coleman ve meslektaşları tarafından 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen bir çalışma olan Coleman Raporu, başarılı okullara ilişkin araştırmaların temelini oluşturmaktadır (Gökçe ve Kahraman, 2010). Coleman Raporu'nun bulguları, öğrencilerin sosyoekonomik konumunun öğrenci başarısı üzerinde okullardan daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gerçekte, öğrenci başarısının yalnızca %10'u okuldan etkilenmekte, öğrenci başarısının %90'ı öğrencinin önceki deneyimlerinin bir sonucu olmaktadır (Marzano, 2003). Eğitim araştırmaları, okulların özellikle önemli olmadığını iddia eden bu çalışmadan bu yana öğrencilerin başarısını etkileyen faktörleri belirlemeye odaklanmıştır (Kreft, 1993). Benzer şekilde, 1972 yılında Jencks ve meslektaşları tarafından yapılan bir araştırma da "Okullar Fark Yaratmaz" fikrini desteklemiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Daha sonra bu iddiaya karşı çıkan başka araştırmalar da yapılmıştır (Gökçe ve Kahraman, 2010). 1970'li yılların ortalarından itibaren okulların kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilecekleri ve belirli koşullar sağlandığında başarılı olabilecekleri yönünde fikirler ortaya atılmıştır. Başarılı okul hareketi, okullaşmaya yönelik iyimser bakış açısıyla bilinmektedir (Özdemir, 2018). Lezotte (2001) tarafından etkili okul hareketinin tarihsel gelişiminin dört aşaması incelenmiştir. Araştırmalar, etkili okul hareketinin ilk aşamalarında okulun öğrenci başarısı üzerinde çok az etkisi olduğunu göstermiştir. Hareketin ikinci aşamasında, başarılı okulların güçlü liderliğe, yüksek başarı beklentilerine, belirgin başarı kriterlerine, personel gelişimine desteğe ve öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesine sahip olduğu vurgulanmıştır. Etkili okulların çeşitli tanımları da yapılmıştır. Ronald Edmonds 1979 yılında etkili okul özelliklerini araştırmış ve üçüncü aşamada etkili okul hareketine ilişkin daha önceki araştırmaları sentezlemiştir. Bu çalışmanın temelleri üzerine çok sayıda daha verimli okul çalışması inşa edildi. Takip eden yıllarda yaşanan hızlı küresel dönüşüm, başarılı okullara ilişkin birçok bakış açısının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Özdemir, 2018). Lezotte'a (2001) göre etkili okul hareketi, tüm çocukların öğrenme yeteneğine sahip olduğu ve okulların öğrenci başarısından sorumlu olduğu kavramları üzerine kurulmuştur. Başarılı okullar üzerine yapılan araştırmalar, okullar arasındaki uygulama farklılıklarını ele alarak, öncelikle bu değişkenlerden hangilerinin öğrenci başarısı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır (Şişman, 2020). Konuyla ilgili çok sayıda araştırma olmasına rağmen, başarılı okulun evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı yoktur (Hoy ve Miskel, 2012). Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi göz önünde bulundurulduğunda okulun performansını değerlendirmek zorlaşmaktadır. Çünkü okullara yönelik toplumsal beklentiler, okulların hedef ve görevlerini etkilemektedir. Ayrıca, hemen her okulun iyi vatandaşlık, ileri düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme gibi hedeflerini anlamak ve değerlendirmek son derece zordur. Sonuç olarak, okulların etkililiğini değerlendirmek zorlaşmaktadır (Balcı, 2014). Çok yönlü bir kavram olmasına rağmen, başarılı okullar ilgili literatürde karşılaştırılabilir özelliklere vurgu yapılarak tanımlanmıştır. Edmonds'a (1979) göre başarılı bir kurum, öğrencileri istenen yeterlilik derecesine ulaştırabilen bir kurumdur. Benzer bir şekilde, Levine ve Lezotte

1990 yılında başarılı bir okulu, her öğrencinin eğitim programından en iyi şekilde yararlandığı ve programın hedeflerinde başarılı olduğu bir okul olarak tanımlamıştır (Çelikten, 2001). Hoy ve Miskel'e (2012) göre, bir okulun başarılı sayılabilmesi için tüm öğrencilerin önemli ilerlemeler kaydetmesi gerekir. Öğrencilerin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde sağlandığı bir öğrenme ortamı yaratan okul, zdemir (2020) tarafından etkili bir okul olarak adlandırılmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, bir okulun ne kadar başarılı olduğunu değerlendirmek için öğrencilerin bilgi, beceri ve eylemleri kullanılmaktadır (Purkey ve Smith, 1983).

Eğitim sisteminin örgütsel etkililiği, sistem içindeki her bir okulun hedeflerini ne kadar iyi gerçekleştirdiğini ölçer (Başaran ve Çınkır, 2011). Townsend'e (1997) göre başarılı bir okul, özverili ve nitelikli personele, akademik ve idari liderliğe, açık hedeflere, etkili motivasyon tekniklerine, güvenli ve bakımlı bir öğrenme ortamına ve iyi bir öğrenme atmosferine sahiptir. Okulun paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve velilerin eşgüdümü çabaları sayesinde eğitim sürecinin ve okulların amaçlarını gerçekleştirmesi mümkündür (Uğurlu ve Demir, 2016). Araştırmalarda, bir okulun performansını değerlendirmek için kullanılan birincil ölçütün okulun amaçlarına ulaşması olduğu yaygın olarak gözlemlenmektedir (Şişman, 2012; Balcı, 2013).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

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

Çalışma Grubu

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

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem
K1	Kadın	Okul öncesi öğretmeni	47	17
K2	Erkek	Sınıf öğretmeni	39	17
K3	Kadın	Sınıf öğretmeni	39	18
K4	Kadın	Okul öncesi öğretmeni	41	17
K5	Kadın	PDR	47	24
K6	Kadın	Okul öncesi öğretmeni	36	13
K7	Kadın	Okul öncesi öğretmeni	46	24
K8	Erkek	Matematik	40	18
K9	Kadın	Kimya	42	20
K10	Kadın	Okulöncesi	44	22
K11	Kadın	Okul öncesi öğretmeni	44	22
K12	Erkek	Sınıf öğretmeni	39	15
K13	Kadın	Okul öncesi öğretmeni	36	12
K14	Kadın	Sınıf öğretmeni	34	12

Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılan 9 kadın ve 3 erkek bulunmaktadır. Branş dağılımına bakıldığında, 7 kişi okul öncesi öğretmeni, 4 kişi sınıf öğretmeni, 1 kişi PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik), 1 kişi matematik ve 1 kişi de kimya branşında çalışmaktadır. Yaş dağılımı ise farklı aralıklarda gerçekleşmektedir. 34 yaşında 1 kişi, 36 yaşında 2 kişi, 39 yaşında 2 kişi, 40 yaşında 1 kişi, 41 yaşında 1 kişi, 42 yaşında 1 kişi, 44 yaşında 2 kişi, 46 yaşında 1 kişi ve 47 yaşında 2 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları alandaki deneyim sürelerine bakıldığında, 2 kişinin 12 yıl, 1 kişinin 13 yıl, 1 kişinin 15 yıl, 3 kişinin 17 yıl, 2 kişinin 18 yıl, 1 kişinin 20 yıl, 2 kişinin 22 yıl ve 2 kişinin de 24 yıl deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurma adına alanında uzman 2 öğretmene e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yapan müdürler bazı geri dönüşlerde bulunmuştur. Görüşme formu bu geri dönüşlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 14 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesinin süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmanın özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodmalama yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Etkili Bir Okulda Öğrencilerin En Önemli İhtiyacı İle İlgili Görüşler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulardan etkili bir okulda öğrencilerin en önemli ihtiyacı konusunda katılımcı görüşleri aşağıdaki temalar altında toplanmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Etkili Bir Okulda Öğrencilerin En Önemli İhtiyacı Hakkında Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
İletişim ve İş Birliği	İletişim	11
	İşbirliği	4
Eğitim Ortamı	Okul ortamı	6
	Erişilebilirlik	2
Destek Olma	Sevgi	16
	Bilgi beceri ve yetenek gelişimi	5
	Güven ve şefkat	4
	Güdüleme	2

Tablo 2 incelendiğinde etkili bir okulda öğrencilerin en önemli ihtiyacı konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 3 tema altında toplandığı görülmektedir. İletişim ve iş birliği teması iletişim ve işbirliği isimli 2 kod olduğu görülmektedir. Eğitim ortamı teması altında okul ortamı ve erişilebilirlik isimli 2 kod olduğu görülmektedir. Destek olma teması altında sevgi, bilgi beceri ve yetenek gelişimi, güven ve şefkat, güdüleme isimli 4 kod olduğu görülmektedir.

İletişim ve iş birliği teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“İletişim” (K1)

“Veli öğretmen iş birliği” (K4)

Eğitim ortamı teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Kendini güvende hissedebileceği, mutlu olarak geldiği, verimli ve keyifli bir okul ortamı” (K3)

“Eğitim ve öğretime okul zamanı içinde her an her yerde ulaşabilmesidir” (K5)

“İyi bir okul öğrenme alanı” (K12)

Destek olma teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Sevgi ilgi merak”(K3)

“Sevildiğini ve kendisine değer verildiğini hissetmek” (K16)

“Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini destekleyen, geliştirebilen öğretmen ve ortam” K17)

“İlgi” (K18)

“Güven sevgi ilgi” (K19)

“Şefkat” (K11)

“Yaparak ve oyunla öğrenme” (K20)

“İstek, merak ve güdüleme” (K23)

Etkili bir okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulardan etkili bir okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri aşağıdaki temalar altında toplanmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Etkili Bir Okulda Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Nasıl Olması Gerektiği Hakkında Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	Saygı ve sevgiye dayalı	16
	Karşılıklı güven ve iletişim	9
	Hoşgörülü	3
	Seviyeli	2

Tablo 3 incelendiğinde etkili bir okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 1 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi teması saygı ve sevgiye dayalı, karşılıklı güven ve iletişim, hoşgörülü ve seviyeli isimli 4 kod olduğu görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Saygı sevgiye dayalı , samimi” (K1)

“Karşılıklı saygı,sevgi olmalı” (K7)

“Sevgi ve saygı en önemlisi” (K10)

“Şefkatli” (K11)

“Saygı ve sevgi çerçevesinde olmalıdır” (K12)

“Karşılıklı güven, sağlıklı bir iletişim ve değer” (K3)

“Sürekli iletişim ve etkileşim içinde olmalıdırlar.” (K5)

“Karşılıklı etkileşim içinde” (K8)

“Güvene dayalı olmalı çocuk. her koşulda sevildiğini bilmeli” (K9)

“Seviyeli” (K2)

“Karşılıklı hoşgörü” (K4)

“Öğrenci herkesten önce öğretmenini sevmeli ve ona saygı duymalı, öğretmen de öğrencisini kendi çocuğu gibi benimsemesi ve değer vermelidir” (K6)

“Sevgi ve karşılıklı saygı” (K13)

Etkili bir okulda öğretmenlerin en önemli görevleri neler olduğu ile ilgili görüşler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulardan etkili bir okulda öğretmenlerin en önemli görevleri neler olduğu konusunda katılımcı görüşleri aşağıdaki temalar altında toplanmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Etkili Bir Okulda Öğretmenlerin En Önemli Görevleri Neler Olduğu Hakkında Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerin En Önemli Görevi	Öğrenci merkezli öğretim	16
	Etkili eğitim-öğretim faaliyetleri	6
	Sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri	4

Tablo 4 incelendiğinde etkili bir okulda öğretmenlerin en önemli görevleri neler olduğu konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 1 tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin en önemli görevi teması altında öğrenci merkezli öğretim, etkili eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri isimli 3 kod olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin en önemli görevi teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“insan olmayı öğretebilmek” (K2)

“Öğrencilerinin her birini çok iyi gözlemleyerek kişisel ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapması” (K3)

“Yol gösteren örnek olan” (K5)

“Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönden gelişimlerini sağlamak” (K6)

“Öğrenciler hayata hazırlamak.” (K7)

“Çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olmalı desteklemeli, güven vermeli, düzenli çalışma ve kitap okuma alışkanlığı sağlamalı” (K9)

“Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri” (K11)

“Eğitim öğretim faaliyetlerine etkili katılım” (K8)

“Etkili eğitim, öğretim” (K12)

“Etkili eğitim ve öğretim” (K13)

“Motivasyon artırma, model olma” (K1)

“Sınıf Yönetimi, ilgi ve sevgi” (K10)

Okulda öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl cevap verdikleri ile ilgili görüşler

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorulardan okulda öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl cevap verdikleri ile ilgili görüşler konusunda katılımcı görüşleri aşağıdaki temalar altında toplanmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5 ’te sunulmuştur.

Tablo 5: Okulda Öğrencilerin Farklı Öğrenme İhtiyaçlarına Nasıl Cevap Verdikleri İle İlgili Görüşler Hakkında Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f
İhtiyaç Planlama	Öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre planlama	5
	İhtiyaç analizi	4
Öğretim Yöntemi	İhtiyaca göre öğretim	6
	Bireysel öğrenme desteği	3
	Çeşitli öğretim yöntemleri kullanma	2

Tablo 5 incelendiğinde Okulda öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl cevap verdikleri ile ilgili görüşler konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 2 tema altında toplandığı görülmektedir. İhtiyaç planlama teması altında öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre planlama ve ihtiyaç analizi isimli 2 kod olduğu görülmektedir. Öğretim yöntemi teması altında ihtiyaca göre öğretim, bireysel öğrenme desteği ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanma isimli 3 kod olduğu görülmektedir.

İhtiyaç planlama teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“İhtiyaç tespiti sonrası en uygun olan yöntemle” (K5)

“Bireysel değerlendirme” (K8)

“İhtiyaç analizine göre hareket ediyoruz” (K12)

“İhtiyaç analizi uygulayarak, eksikleri tamamlamaya çalışıyoruz” (K13)

Öğretim yöntemi teması altında katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Bir konuyu birkaç kez anlatıyorum ancak her anlatışta farklı şekilde anlatıyorum” (K2)

“Farklı etkinlikler, küçük grup Çalışmaları, ders dışı öğrenme” (K3)

“Seviyeye uygun, ders içi ve ders dışı faaliyetler yapılıyor.” (K4)

“Farklı türde etkinlikler kullanıyorum” (K6)

“Birebir ilgilenmeye çalışıyorum.” (K7)

“Kimi zaman onlara ders anlattırıyorum şemalar kullanıyorum akıllı tahta kullanıyorum test çözüyoruz” (K9)

“Seviyesine göre konu işliyorum.” (K10)

“Dijital destek” (K11)

SONUÇ

Öğretmenlerin etkili okul özelliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular ile etkili okulun özelliklerini belirlemeye yönelik katılımcı görüşleri incelenmiştir.

Etkili bir okulda öğrencilerin en önemli ihtiyacı konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 3 tema altında toplandığı görülmüştür. İletişim ve iş birliği teması iletişim ve işbirliği isimli 2 kod olduğu görülmüştür. Eğitim ortamı teması altında okul ortamı ve erişilebilirlik isimli 2 kod olduğu görülmüştür. Destek olma teması altında sevgi, bilgi beceri ve yetenek gelişimi, güven ve şefkat, güdüleme isimli 4 kod olduğu görülmüştür. Bu sonuçları daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında, Şahan (2018) ve Balyer (2013) tarafından yapılan araştırmaların da benzer temaları vurguladığı görülmüştür. Şahan'ın araştırmasında etkili okul müdürlerinin özellikleri üzerinde durulmuşken, Balyer'in araştırmasında okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin etkili okul özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, iletişim ve iş birliği, eğitim ortamı ve destek olma temalarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu görünmektedir.

Etkili bir okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 1 tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkisi teması saygı ve sevgiye dayalı, karşılıklı güven ve iletişim, hoşgörülü ve seviyeli isimli 4 kod olduğu görülmüştür. Bu sonuçları daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırdığımızda, Çelikten (2001) ve Gökçe, ve Kahraman (2010) tarafından yapılan araştırmaların da benzer bir perspektifte olduğunu söyleyebiliriz. Çelikten'in araştırmasında etkili okullardaki karar sürecine odaklanılırken, Gökçe ve Kahraman'ın araştırmasında etkili okul bileşenleri üzerinde durulmuştur. Ancak bu araştırmaların sonuçları daha ayrıntılı olarak belirtilmediği için, tam bir karşılaştırma yapmak zordur. Sonuç olarak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin etkili bir okulda saygı ve sevgiye dayalı, karşılıklı güven ve iletişim, hoşgörülü ve seviyeli olması gerektiği katılımcı görüşleriyle desteklenmektedir. Bu görüşler daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Etkili bir okulda öğretmenlerin en önemli görevleri neler olduğu konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 1 tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin en önemli görevi teması altında öğrenci merkezli öğretim, etkili eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri isimli 3 kod olduğu görülmüştür. Bu sonuçları daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırdığımızda, Balcı (2014) ve Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmaların da benzer bir perspektifte olduğunu söyleyebiliriz. Balcı'nın araştırmasında etkili okulun bileşenleri üzerinde durulurken, Özdemir'in araştırmasında ise eğitimde örgütsel yenileşme üzerinde durulmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin etkili bir okulda öğrenci merkezli öğretim, etkili eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri gibi görevlere odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin en önemli görevlerinin öğrenci merkezli öğretim, etkili eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri olduğu katılımcı görüşleriyle desteklenmektedir. Bu görüşler daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Okulda öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl cevap verdikleri ile ilgili görüşler konusunda katılımcı görüşleri incelendiğinde 2 tema altında toplandığı görülmüştür. İhtiyaç planlama teması altında öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre planlama ve ihtiyaç analizi isimli 2 kod olduğu görülmüştür. Öğretim yöntemi teması altında ihtiyaca göre öğretim, bireysel öğrenme desteği ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanma isimli 3 kod olduğu görülmüştür. Bu sonuçları daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırdığımızda, Çelikten (2001) ve Purkey, ve Smith (1983) tarafından yapılan araştırmaların da benzer bir perspektifte olduğunu söyleyebiliriz. Çelikten'in araştırmasında etkili okullarda karar sürecine odaklanılırken, Purkey ve Smith'in araştırmasında etkili okulların özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, okulların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapması, bireysel öğrenme desteği sağlaması ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması önemlidir. Sonuç olarak, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verme konusunda katılımcı görüşleri, ihtiyaç planlama ve öğretim yöntemi temaları altında toplanmaktadır. Bu görüşler daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Öneriler:

- ✓ Okullar, iletişimi ve iş birliğini teşvik etmek için stratejiler geliştirmeli ve bunları günlük uygulamalara entegre etmelidir.
- ✓ Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmak için iş birliği projeleri, grup çalışmaları ve tartışma platformları gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
- ✓ Okul ortamının, etkili iletişimi destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve erişilebilir hale getirilmesi önemlidir.
- ✓ Okullar, öğretmenlerin sevgi, bilgi, beceri ve yetenek gelişimine odaklanmasını teşvik etmelidir.
- ✓ Öğretmenler arasında güven ve şefkat ortamının oluşturulması için destekleyici programlar ve etkinlikler düzenlenmelidir.
- ✓ Motivasyonu artırmak için öğrencilerin güdülenmesine yönelik çeşitli stratejiler benimsenmelidir.
- ✓ Okullar, öğretmenlerin öğrencilerle saygı ve sevgi temelinde ilişki kurmalarını teşvik etmelidir.
- ✓ Karşılıklı güven ve iletişimin sağlanması için iletişim becerilerini geliştirme eğitimleri düzenlenmelidir.
- ✓ Hoşgörülü ve seviyeli bir ortamın oluşturulması için okuldaki disiplin politikaları ve kurallar açık bir şekilde belirlenmelidir.
- ✓ Okullar, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini teşvik etmelidir.
- ✓ Etkili eğitim-öğretim faaliyetlerine odaklanmak için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.
- ✓ Sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri konusunda öğretmenlere destek ve rehberlik sağlanmalıdır.
- ✓ Okullar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapmak için ihtiyaç analizi yöntemlerini kullanmalıdır.
- ✓ Bireysel öğrenme desteği sağlamak için öğretmenlere çeşitli öğretim yöntemleri ve stratejileri hakkında eğitim verilmelidir.
- ✓ Öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim ortamı oluşturulmalıdır.

Bu öneriler, etkili bir okul ortamı oluşturmak, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için stratejiler sunmaktadır. Okul yöneticileri ve eğitim paydaşları, bu önerileri göz önünde bulundurarak okul ortamlarını daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirebilirler.

KAYNAKÇA

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the Usa. School Effectiveness and School Improvement, 8(3), 311-326.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. Elementary Education Online, 17(4).
- Başaran, İ.E. & Çınkır, Ş. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ekinoks yayınları.
- Purkey, S. C., ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. The elementary school journal, 83(4), 427-452.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(11), 1-12
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational leadership, 37(1), 15- 24.

- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). Educational administration: theory, research and practice(9.baskı). New York: McGraw-Hill Education
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd, 5.
- Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kreft, I.G.G. (1993). Using Multilevel Analysis to Assess School Effectiveness: A Study of Dutch Secondary Schools'. *Sociology of Education*, 66 (2), 104-129.
- Gökçe, F., ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Şişman, M. (2020). Eğitimde mükemmellik arayışı (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Burns, L. T., ve Howes, J. (1988). Handing control to local schools. *The Education Digest*, 54(3), 7.
- Balcı, A. (2014). Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, S. (2020). Eğitimde örgütsel yenileşme (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(01)
- Karip, E., ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Gül, İ. (2020). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: a qualitative approach. *Educational Management & Administration*, 26(2), 117-130.
- McEwan, E. K. (2003). *Ten Traits of Highly Effective Principals: From Good to Great Performance*. Corwin Press
- Şahan, G. (2018). Etkili Okul Müdürlerinin Özellikleri, II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2018).
https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1863/USEAS2018_TamMetin%20Etkili%20Okul%20Müdürleri.pdf?sequence=1&isAllowed=yv, Erişim tarihi: 07.04.2023
- Balyer, A. (2013).Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Duran, A., & Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-39.

Okul Kültürünün İlkokul Öğretmenleri Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of School Culture According to the Views of Primary School Teachers

ÖZET

Bu çalışmada, okul kültürünün ilkököl öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örneklem yaklaşımı kullanılarak araştırmaya dâhil edilen 11 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri elde etmek için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme formundan elde edilen ham veriler, veri analizinde kullanılmak üzere yöntemsel olarak hazırlanmıştır. İçerik analizi ile verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar içinde buldukları okul kültürünü olumlu ve yerleşik bir kültür olarak değerlendirmekte ve sevgi, saygı, iş birliği ve ekip ruhu gibi değerlerin hâkim olduğu bir kültür istemektedir. Okul kültürünü belirleyen faktörler arasında değerler, gelenekler, iletişim, ilişkiler ve okulun paydaşları ön plana çıkmaktadır. Okul kültürü, çalışanların moral, motivasyon ve iş tatminini olumlu yönde etkilemekte, iletişimi güçlendirmekte ve problemlerin çözümünü kolaylaştırmaktadır. Katılımcılar kendilerini genellikle okul kültürünün bir parçası olarak görmekte ve okul kültürüne katkılarını iletişim, iş birliği, liderlik ve performans geliştirme aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkileri bulunmakta ve velilerin de okul kültürüne dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Örgüt, Kültür, Okul, Kültürü

ABSTRACT



This study aims to evaluate school culture according to the views of primary school teachers. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consisted of 11 teachers and parents who were included in the study using a convenience sampling approach. A semi-structured interview form was used to collect data. The researcher conducted face-to-face interviews to obtain data. The raw data obtained from the interview form were methodologically prepared to be used in data analysis. Content analysis was used to evaluate the data. According to the results of the research, the participants evaluate the school culture they are in as a positive and established culture and want a culture dominated by values such as love, respect, cooperation and team spirit. Among the factors that determine school culture, values, traditions, communication, relationships and school stakeholders come to the fore. School culture positively affects employees' morale, motivation and job satisfaction, strengthens communication and facilitates problem solving. Participants generally see themselves as part of the school culture and realize their contributions to school culture through communication, collaboration, leadership and performance development. School culture has positive effects on the quality of education and training and it is emphasized that parents should be included in the school culture.

Keywords: Teacher, School, Organization, Culture, School, Culture

GİRİŞ

Okullar günümüzde çoğunlukla eğitim kurumları olarak düşünülmektedir. Okullar, akademik performansın yanı sıra sosyal başarıların da ödüllendirildiği bir eğitim ortamı sağladıkları için toplumsal kültürel normların geçmişten günümüze aktarılmasında en etkili mekanizmalardır. Toplumdaki her kurum gibi okulların da kendi kültürleri vardır. Okul içinde ve dışında sosyal, kültürel ve ekonomik dengeleri korumak okulun temel sorumluluklarından biridir. Okul, tüm toplumsal ideallerin bireylere aktarılması için bir merkez görevi görür, çünkü aynı zamanda insanların toplumun bir parçası olmalarına yardımcı olan bir çerçeve görevi görür. Aradan belli bir zaman geçtikten sonra, okulun tüm paydaşlarının becerileri, eylemleri, alışkanlıkları, değerleri, inançları ve bilgilerinin okulun kültürel çerçevesiyle bir araya gelmesi sonucunda yeni bir okul kültürü ortaya çıkar.

İlgili tüm tarafların ve okulun içinde bulunduğu çevrenin yarattığı okul kültürü, zamanla hem içinde bulunduğu toplum tarafından benimsenmiş bir toplumsal kültür hem de kendi yapısının tüm üyeleri tarafından benimsenmiş bir kültür niteliği kazanabilir. Okulun kültürünün belirlenmesinde, okulda çalışan tüm personelin yanı sıra öğrenciler, veliler ve okulun içinde bulunduğu sosyokültürel ortam da önemli bir rol oynar. Okul kültürünün güçlü ya da zayıf olması, bu bileşenlerin kuruma ne kadar yatırım yaptığına ve kurumun ne kadar iyi işlediğine bağlıdır. Okulun tüm

Dilek Birkan¹ 
Yüksel Kurt² 
Hale Karaca Çalapkulu³ 
Mehmet Yılmaz⁴ 

How to Cite This Article

Birkan, D., Kurt, Y., Karaca Çalapkulu, H. & Yılmaz, M. (2023). "Okul Kültürünün İlkokul Öğretmenleri Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3169-3180. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71158>

Arrival: 18 May 2023
Published: 31 July 2023

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

1 Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

2 Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

3 Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

4 Öğretmen., MEB, Trabzon, Türkiye

paydaşları yöneticiler, öğretmenler, veliler, çevredeki toplum, vb.- kültürel kimlik duygusunu hissetmek için güçlü bir okul kültürüne ihtiyaç duyar. Güçlü bir okul kültürü, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırarak toplumun sosyal ve kültürel dokusuna da önemli ölçüde olumlu katkıda bulunur. Bu gerekçelerden sonra kültür ve okul kültürü kelimelerinin anlamlarını belirtmek önemlidir.

En geniş anlamıyla kültür, bir toplumun tüm yaşam biçimini ifade eder. Taylor'a göre (Köse, 2001) kültür, bilgi, inanç, sanat, ahlak, etik, hukuk, gelenek ve göreneklerin yanı sıra bireylerin toplumun bir üyesi olarak geliştirdikleri tüm yeteneklerden oluşan bir sistem bütünüdür. Daha geniş anlamda kültür, insan yapımı tüm öğeleri, ekonomik, dini, siyasi ve sosyal alanlardaki kurumları, sanat, dil, felsefe, gelenekler, tutumlar ve davranışların yanı sıra bir toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkiler ve etkileşimler yoluyla geliştirilen her türlü fikir ve ideali kapsar (Başaran, 1994).

Unutkan'ın (1994) da belirttiği gibi, örgütsel yönetimin bir konusu olarak kültür fikri çok eski değildir. Yeni bir fikir olmamasına rağmen, daha önce sadece antropoloji, etnografi ve sosyoloji alanları bu konuyu ele almıştır. Kültür kavramı örgütsel yönetime entegre edilmiş ve örgüt kavramının şirketin etkinliğini ve verimliliğini nasıl etkilediği açık hale gelmiştir. 1980'lerde, yönetim teorisine yeni bir bakış açısı sunan örgütsel kültür teorisi ortaya çıkmıştır. Bu fikrin yaratıcılarından Peters ve Waterman, yönetim teorilerinin "kapalı sistem-olağan insan" eğiliminden "açık sistem-sosyal insan" eğilimine doğru bir kayma gösterdiğini söylemiştir. Bu yönetim düşünürleri, örgüt kültürünün bir örgütün performansını etkileyen birincil unsur olduğunu vurgulamışlardır (Çelik, 2002). Okullarda yönetim ve personelin birlikte çalışmasını sağlayan temel özellik okul kültürüdür. Cafolu'ya (1995) göre, okul personelinin aynı bakış açısının arkasında birleşebilmesi için herkesi kapsayan ortak bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve destek personeli arasındaki iletişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan etkileşim, okulun kültürünü belirler. Ancak okul yöneticisi bu durumdaki en önemli bileşendir. Nitekim araştırmalara göre, öğretmenler okul yöneticilerini okul kültürünün en önemli resmi temsilcileri olarak görmektedir (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). Ayrıca araştırmalar, okul kültürü ile yöneticilerin iletişim becerileri arasında doğrusal bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2003). Aslında, Pehlivan (1998) okul yöneticilerinin eylemlerinin çok önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu önemin nedeni, hem öğrenciler hem de çalışanlar için bir otorite figürü olarak rol model olmaları gerektiğidir. Ayrıca, eğitim sorumluluğunu üstlenmiş ve uygun davranışı sağlamaya çalışan bir kurumun en nitelikli temsilcisidirler.

Eyüboğlu (2006) okul kültürünü genel olarak personeli ve öğrencileri başarılı bir eğitim ve öğretime yönlendiren değerler ve normlar olarak tanımlarken, Şişman (2011) okul kültürünü okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır. Çelikten'e (2006) göre okul kültürü, tüm öğrencilerin paylaştığı temel idealler, normlar, semboller ve gelenekler bütünüdür. Öte yandan, Balcı'ya (2011) göre, bir okulun tarihi, gelenekleri, zaman içindeki birikimi ve çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri o okula özgü bir kültür yaratır. En geniş tanıma göre okul kültürü, kurumun kimliğine katkıda bulunan ve tüm öğrencilerin davranış ve etkinliklerini etkileyen fiziksel ve soyut bileşenler bütünüdür (Gümüşeli, 2006).

Yüksek öğrenim kurumları olarak algıladığımız okullar birer örgüttür. Robbins ve Judge'a göre dört farklı örgüt kültürü vardır: örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan temel değerleri ifade eden baskın kültür; tipik olarak bölüm isimleri ve örgüt içindeki coğrafi ayrımla tanımlanan alt kültür; temel değerlerin (tüm örgüt üyeleri tarafından benimsenenler) yoğun bir şekilde sahiplenildiği ve yaygın olarak paylaşıldığı güçlü kültür ve örgüt üyelerinin bir dizi görüş sergilediği zayıf kültür (Robbins ve Judge, 2012). Eğitim kurumlarında, güçlü bir okul kültürüne sahip olmak, kurumun hedeflerine daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmasına yardımcı olur.

Örgüt kültürü, bir örgütü diğerinden farklılaştırmak, üyelerin örgüte bağlılığını artırmak, sosyal sistemin dengesini güçlendirmek, örgüt üyeleri arasında kimlik duygusunu teşvik etmek, çalışanların davranışları için uygun standartlar belirleyerek örgütün sürdürülmesine yardımcı olmak ve çalışanların davranışlarını şekillendiren ve yönlendiren bir kontrol mekanizması olarak hareket etmek gibi çeşitli amaçlara hizmet eder. Tüm bu rollerin eş zamanlı olarak yaşandığı eğitim kurumlarında iyi bir okul kültürü kaçınılmazdır (Robbins ve Judge, 2012).

Değerler, standartlar ve varsayımlar bir eğitim kurumu olarak okul kültürünün temel bileşenleridir. Öte yandan törenler ve ritüeller, gelenekler (ritüeller), masallar, mitler, semboller, dil ve kahramanlar da okul kültürünün bileşenleri arasındadır (Güçlü, 2003). Okulun kültürünün, iletişiminin ve diğer sosyal ilişkilerinin gelişimi bu unsurlara bağlıdır. Bu bileşenler aynı zamanda okulun kültürel yapısını ve kimliğini diğer okulların kültürel yapılarından ve kimliklerinden ayırır. Bunlar, bir okulun kültürünün güçlü ya da zayıf olmasını, çevre toplumu ve diğer okullarla sosyal etkileşimin nasıl gerçekleşeceğini ve kurumun hedeflerine ne kadar iyi ulaşacağını belirleyen temel süreçlerdir.

Bu çalışmada, okul kültürünün ilkökul öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Okulunuzun genel kültürünü değerlendirebilir misiniz? Ne tür bir kültüre sahip olmak isterdiniz?
2. Okulunuzdaki kültürün belirleyicilerinin neler olduğuna inanıyorsunuz? Bunları önem sırasına göre sıralayabilir misiniz?
3. Okul kültürünün moral ve iş tatmini duygularınızı nasıl etkilediğini açıklayın.

4. Kendinizi okul kültürünün bir parçası olarak görüyor musunuz? Bu durumda, bu katkıları tanımlayabilir misiniz?
5. Okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesini nasıl etkilediği konusunda ne düşünüyorsunuz?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi (Karataş, 2015) ile dahil edilen 11 öğretmen oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi, bir araştırmada örnekleme yaparken, araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik nedeniyle belirli bir gruptan veya birimden örneklem seçme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, araştırmacı, örneklem seçimini pratiklik veya zaman ve maliyet tasarrufu gibi faktörlere dayandırır. Kolayda örnekleme yönteminde, araştırmacı, seçilen örneklemin temsil ediciliği konusunda dikkatli olmalıdır. Çünkü bu yöntemle seçilen örneklem, genel popülasyonu tam olarak temsil etmeyebilir ve yanlılık oluşabilir. Kolayda örnekleme yöntemi, özellikle küçük örneklem veya sınırlı kaynaklarla yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Örneğin, bir araştırmacı bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini incelemek istiyor olsun. Araştırmacı, zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle örneklem seçimini kolayda yöntemiyle yapabilir. Böylece, örnekleme yaparken okuldaki öğretmenlere ulaşmak kolay olduğu için bu gruptan öğretmenler seçilebilir (Karataş, 2015). Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler toplanmış ve ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

No	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	44	20	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29	8	Yüksek Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	46	25	Yüksek Lisans
K4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	45	23	Lisans
K5	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	48	4	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	28	3	Lisans
K7	Erkek	Okul Öncesi Öğretmeni	43	20	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	54	27	Lisans
K9	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	34	4	Lisans
K10	Erkek	Rehber Öğretmen	29	5	Yüksek Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	45	25	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, cinsiyet bakımından çalışmada 6 kadın 5 erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Branşları bakımından çalışmada 1 Rehber Öğretmen, 1 Okul Öncesi Öğretmeni, 2 Özel Eğitim Öğretmeni ve 7 de Sınıf Öğretmeni yer almıştır. Yaşları bakımından katılımcıların 28-54 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Kıdem süreleri bakımından ise en az 3 yıl, en fazla 27 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların 5’i yüksek lisans, 6’sı de lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu görüşlerine başvurma adına alanında uzman 2 okul müdürüne e-posta yoluyla gönderilmiş, gerekli incelemeleri yapan müdürler bazı geri dönütlerde bulunmuştur. Görüşme formu bu geri dönütlere göre geliştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılarla telefonla iletişim kurularak araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve kendilerine görüşme formunun gönüllülük esas alınarak görev yaptıkları okullarda kendilerine uygun bir saatte uygulanmak istendiği ifade edilmiştir. Görüşmeler 25 dakika sürmüştür katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılmış daha sonra kendilerine okunarak teyit alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından çevrim içi görüşme formu yolu ile iletişim sağlanmıştır. Araştırma görüşmesinin süresi yaklaşık 25 dakika olmuştur. Görüşme öncesinde, araştırmanın özgünlüğünü güvence altına almak için katılımcılarla samimi bir diyalog kurulmuştur. Ayrıca katılımcılara görüşlerini dile getirmeleri için özgürlük tanınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar tarafından dile getirildikleri şekliyle kaydedilmiş ve doğrulanabilirliği garanti altına almak için görüşmelerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Kapsamlı bir açıklama yapılarak aktarılabilirlik sağlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiş ve görüşme formu ile elde edilen ham bilgiler sistematik olarak organize edilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında her bir soruya verdikleri yanıtlar farklı sayfalara taşınmıştır. Her katılımcının aynı soruya verdiği yanıtlar toplanmıştır. Toplanan bilgiler düzenlenmiş ve ana tema ve kodlamalar yolu ile analiz edilmiştir. Veriler arasındaki bağlantıların incelenmesi, belirli sonuçların çıkarılmasına olanak sağlamış ve bu sonuçlar daha sonra hazırlanan temalara uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Okul kültürünün ilkökul öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tema ve kodlara aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Okul Kültürü Hakkında Katılımcıların Değerlendirmeleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okulunuzun genel kültürünü değerlendirebilir misiniz? Ne tür bir kültüre sahip olmak isterdiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2:Okul Kültürü Hakkında Katılımcıların Değerlendirmelerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Katılımcıların içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri	Personelin birbirine sevgi ve saygı duyduğu, rekabet yerine iş birliği içerisinde ekip ruhuyla çalıştığı bir okul kültürü.	3	K3,4,7
	Olumlu ve yerleşik bir kültür.	1	K11
	Yaşanılan coğrafyayla ilişkili bir kültür.	1	K2
Katılımcıların sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşleri	İnsanı hangi eğitim ve öğretim uygulamalarıyla eğiteceğini açıklayan bir okul kültürü	2	K5,9
	Nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğini açıklayan bir okul kültürü	2	K5,9
	Topluma nasıl katkıda bulunacağını açıklayan bir okul kültürü	2	K5,9
	Birlik ve beraberlik ruhunun hâkim olduğu bir okul kültürü	1	K1,7
	Farklılıklara açık olan bir okul kültürü	1	K2
	Karşılıklı saygının hâkim olduğu bir okul kültürü	1	K10
	Tüm çalışanların okulda kiracı gibi değil, ev sahibi gibi davrandıkları, kurumu ve öğrencileri sahiplendikleri bir okul kültürü	1	K3

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların görev yaptıkları okullarda hâkim olan okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri ile sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşlerinin; katılımcıların içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri (f=5) ile katılımcıların sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşleri (f=10) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri teması altında; personelin birbirine sevgi ve saygı duyduğu, rekabet yerine iş birliği içerisinde ekip ruhuyla çalıştığı bir okul kültürü, olumlu ve yerleşik bir kültür, yaşanılan coğrafyayla ilişkili bir kültür olmak üzere 3 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Yaşanılan coğrafyayla ilişkili bir kültür var. Konuşma şekli, oyunlar vb. Doğu kültüründen izler taşıyor.” (K2)

“Okulumuzda birbirini seven, birbirine saygılı, rekabet yerine iş birliği içerisinde, ekip ruhuyla çalışan öğretmenler ve çalışanlar bulunmaktadır.” (K3)

“Okulumuzdaki olumlu iletişim, özellikle öğretmenler arası olumlu iletişim olduğundan huzurlu ve verimli bir ortam vardır ve okul kültürünü olumlu etkiler.” (K4)

“Okul kültürü birbirine uyumlu, farklılıklara saygı duyan, ancak hedefe varmak için ortak bir noktada birleşmektedir.” (K7)

“Okulumuzun olumlu ve yerleşik bir kültürü var.” (K11)

Katılımcıların sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşleri teması altında; insanı hangi eğitim ve öğretim uygulamalarıyla eğiteceğini açıklayan bir okul kültürü, nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğini açıklayan bir okul kültürü, topluma nasıl katkıda bulunacağını açıklayan bir okul kültürü, birlik ve beraberlik ruhunun hâkim olduğu bir okul kültürü, farklılıklara açık olan bir okul kültürü, karşılıklı saygının hâkim olduğu bir okul kültürü, tüm çalışanların okulda kiracı gibi değil, ev sahibi gibi davrandıkları, kurumu ve öğrencileri sahiplendikleri bir okul kültürü olmak üzere 7 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Birlik ve beraberlik ruhuna sahip, birlikte çalışmayı sağlayacak bir ortam oluşturulmalı ve bu birlikte hareket de başarıyı arttırmakta önemli olacaktır.” (K1)

“Farklılıklara da açık olan bir kültüre sahip olmak isterdim.” (K2)

“Tüm çalışanların okulda kiracı gibi değil, ev sahibi gibi davranıp, kurumu ve öğrencileri sahiplenmelerini isterim.” (K3)

“Kapsamlı bir okul kültürü, o okulun nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğini, topluma nasıl katkıda bulunacağını ve bu insanı hangi eğitim ve öğretim uygulamalarıyla eğiteceğini açıklaması gerekir.” (K5)

“Okul kültürü birbirine uyumlu, farklılıklara saygı duyan, ancak hedefe varmak için ortak bir noktada birleşmektedir. Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için olgusuna sahip kültür iklimi isterim.” (K7)

“Karşılıklı saygının hâkim olduğu bir kültüre sahip olmak.” (K10)

Okul Kültürünü Belirleyen Faktörler Hakkında Katılımcıların Görüşleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okulumuzdaki kültürün belirleyicilerinin neler olduğuna inanıyorsunuz? Bunları önem sırasına göre sıralayabilir misiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3:Okul Kültürünü Belirleyen Faktörler Hakkında Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı	
Değerler, gelenekler ve coğrafi konum	Değerler	2	K5,9	
	Gelenekler	2	K2,5	
	İnançlar	2	K5,9	
	Normlar	2	K5,9	
	Saygı-sevgi	2	K4,11	
	Bireysel karakter	1	K10	
	Coğrafya	1	K2	
	Empati duygusu	1	K7	
	Özveri	1	K11	
	Ritüeller	1	K3	
		TOPLAM	15	
Okulun paydaşları	Okul idarecileri	3	K3,6,8	
	Öğretmenler	3	K3,8,9	
	İş birliği ve ekip çalışması	2	K1,4	
	Gelişime ayak uydurmak	1	K1	
	İlkeli olmak	1	K11	
	Mesleki bilgi	1	K1	
	Öğrenciler ve veliler	1	K3	
	Öğrencinin aile yaşantısı	1	K2	
		TOPLAM	13	
	İletişim ve ilişkiler	Barış ortamı	1	K4
Dayanışma		1	K11	
Karşılıklı güven		1	K8	
Sabır		1	K4	
Uyumlu çalışma becerisi		1	K10	
Yardımlaşma ve paylaşım		1	K4	
		TOPLAM	6	

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların görev yaptıkları okullarda okul kültürünü belirleyen faktörler hakkındaki görüşlerinin; değerler, gelenekler ve coğrafi konum (f=15); okulun paydaşları (f=13); iletişim ve ilişkiler (f=6) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Değerler, gelenekler ve coğrafi konum teması altında; değerler, gelenekler, inançlar, normlar, saygı-sevgi, bireysel karakter, coğrafya, empati duygusu, özveri, ritüeller olmak üzere 10 adet kod belirlendiği,

Okulun paydaşları teması altında; okul idarecileri, öğretmenler, iş birliği ve ekip çalışması, gelişime ayak uydurmak, ilkelik olmak, mesleki bilgi, öğrenciler ve veliler, öğrencinin aile yaşantısı olmak üzere 8 adet kod belirlendiği,

İletişim ve ilişkiler teması altında; barış ortamı, dayanışma, karşılıklı güven, sabır, uyumlu çalışma becerisi, yardımlaşma ve paylaşım olmak üzere 6 adet kod belirlendiği görülmektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları okullarda okul kültürünü belirleyen; gelenekler ve coğrafi konum, okulun paydaşları, iletişim ve ilişkiler olmak üzere üç tema altında toplanan görüşleri aşağıya çıkartılmıştır:

“Mesleki bilgiye sahip olmak. Ekip çalışmasına önem vermek. Kendini, değişen eğitim koşulları doğrultusunda geliştirmek.” (K1)

“Aile yaşantısı, gelenekler ve coğrafya.” (K2)

“Kurum müdürü. Öğretmenler. Öğrenciler. Veliler. Ritüeller.” (K3)

“1. İş birliği 2. saygı- sevgi 3. Yardımlaşma 4. Barış ortamı 5. Paylaşım 6. Sabır.” (K4)

“1. Normlar 2. İnançlar 3. Değerler 4. Gelenekler.” (K5)

“Öncelikli olarak okul idaresi belirleyicidir. Daha sonra okul şartları gelmektedir.” (K6)

“Empati duygusunun gelişmiş olması. Birlikte hareket edebilme. Motivasyon kaynağı olan yönetim anlayışının belirgin olması.” (K7)

“1. Öğretmen 2. Okul çalışanları 3. Okul idarecileri 4. Karşılıklı güven.” (K8)

“1. Öğretmen 2. Normlar 3. İnançlar 4. Değerler.” (K9)

“1. Bireysel karakter 2. Uyumlu çalışma becerisi.” (K10)

“1. Saygı 2. Özveri 3. Dayanışma 4. İlkelik.” (K11)

Okul Kültürünün Moral ve İş Tatmini Duygularına Etkileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere üçüncü sırada yöneltilen “Okul kültürünün moral ve iş tatmini duygularınızı nasıl etkilediğini açıklayın.” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4:Okul Kültürünün Moral ve İş Tatmini Duygularına Etkileri Hakkında Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Moral ve Motivasyona Etkileri	Okul kültürü moral ve motivasyonu, iş tatminini olumlu yönde etkiler	7	K3,4,5,6,7,9,10
	Okul kültürüne sahip kişiler işini yapmaktan zevk alır	5	K1,4,9,10,11
	Okul kültürü kişinin işini ciddiye almasını ve enerjik olmasını sağlar	1	K7
	Okul kültürü kişiyi başarılı kılar	1	K1
	Okul kültürüne sahip kişiler olumsuz duygulara kapılmazlar	1	K2
İletişim ve İş Ortamına Etkileri	Güven duygusunu geliştirir	1	K10
	İş ve iş arkadaşlarına karşı pozitif bakmayı sağlar	1	K8
	Okul kültürü karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırır	1	K1

Tablo 4 incelendiğinde; okul kültürünün moral ve iş tatmini duygularına etkileri hakkında katılımcı görüşlerinin; moral ve motivasyona etkileri (f=15); iletişim ve iş ortamına etkileri (f=3) olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Okul kültürünün moral ve motivasyona etkileri teması altında; okul kültürü moral ve motivasyonu, iş tatminini olumlu yönde etkiler, okul kültürüne sahip kişiler işini yapmaktan zevk alır, okul kültürü kişinin işini ciddiye almasını ve enerjik olmasını sağlar, okul kültürü kişiyi başarılı kılar, okul kültürüne sahip kişiler olumsuz duygulara kapılmazlar şeklinde 5 adet kod bulunduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların ağırlıklı olarak okul kültürünün çalışanların moral ve motivasyonu, iş tatminini olumlu yönde etkilediği (f=7) ve okul kültürüne sahip kişilerin işlerini yapmaktan zevk aldıkları (f=5) görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Okul kültürünün moral ve motivasyona etkileri teması ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul kültürüne yüksek oranda sahip olan kişilerin ...başarısının daha çok olduğu ve işini yapmaktan zevk aldığı görülür.” (K1)

“Herhangi olumsuz bir duygu yaşamadım.” (K2)

“Öncelikle huzur ortamının sağlanması başarı için başlangıç noktası oluşturmakta, moral ve motivasyonu teşvik edici ve özendirici tutumlar başarıyı ve iş tatminini artırmaktadır.” (K3)

“Okul ortamındaki olumlu davranışlar benim motivasyonumu yükseltir ve beni mutlu eder.” (K4)

“Okul kültürü değerler ve geleneklere uygun olduğu sürece moral ve motivasyonumuzu olumlu yönde etkiliyor.” (K5)

“Okul idaresi ve öğretmen arkadaşlarım ve ayrıca okulumdaki elemanların iyi olması ayrıca aktif olmaları beni olumlu yönde etkiliyor.” (K6)

“Okul kültürünün gelişmiş olması işimize daha ciddi sarılmamıza, yüksek moral duygusuyla hareketle daha enerjik olmamıza neden olur.” (K7)

“Motivasyonumu olumlu yönde etkiler, işime severek gelirim.” (K9)

“...motivasyonum yükselir, severek isteyerek okula gelirim.” (K10)

“Genellikle içinde bulunduğum ortamdan keyif alıyorum.” (K11)

Okul kültürünün iletişim ve iş ortamına etkileri teması altında; güven duygusunu geliştirir, iş ve iş arkadaşlarına karşı pozitif bakmayı sağlar, okul kültürü karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırır şeklinde 3 adet kod bulunduğu görülmektedir. Okul kültürünün iletişim ve iş ortamına etkileri teması ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul kültürüne yüksek oranda sahip olan kişilerin problemler karşısında daha güçlü ve çözümü daha rahat gerçekleştirdiği... görülür.” (K1)

“Okula, işime, arkadaşlarıma karşı daha olumlu ve pozitif olarak iş gücünün gelişeceği.” (K8)

“Kendimi güvende hissederim...” (K10)

Katılımcıların Kendilerini Okul Kültürünün Bir Parçası Olarak Görüp Görmedikleri ve Katılımcıların Okul Kültürüne Olan Katkıları

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Kendinizi okul kültürünün bir parçası olarak görüyor musunuz? Bu durumda, bu katkıları tanımlayabilir

misiniz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5:Katılımcıların Kendilerini Okul Kültürünün Bir Parçası Olarak Görüp Görmedikleri ve Katılımcıların Okul Kültürüne Katkılarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	F	Katılımcı
Katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri	Evet, kendimi okul kültürünün bir parçası olarak görüyorum	10	K1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
	Evet, kendimi kısmen okul kültürünün bir parçası olarak görüyorum	1	K11
İletişim ve İş Birliği	Ekipteki kişilerle karşılıklı etkileşim ve diyalog içerisinde olmak	2	K1,10
	Hedef birliği yapmak	2	K3,7
	Okul kültürüne uyum sağlamak	2	K9,10
	Paylaşmak ve yardım etmek	2	K4,6
	Verilen görevleri gönülden ve severek yerine getirmek	2	K5,10
Liderlik ve Performans Geliştirme	Öğrencileri etkilemek, onların da öğrendiklerini aile ve yakın çevrelerine yansıtılmalarını sağlamak	1	K2
	Personelin yeteneklerini belirleyip, en üst seviyede verim almak için stratejiler geliştirmek	1	K3
	Yönetici olarak liderlik yapmak, personeli motive etmek	1	K3

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri ve katılımcıların okul kültürüne katkılarına ilişkin görüşlerin; katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri; iletişim ve iş birliği (f=10); liderlik ve performans geliştirme (f=3) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri teması altında; evet, kendimi okul kültürünün bir parçası olarak görüyorum; evet, kendimi kısmen okul kültürünün bir parçası olarak görüyorum şeklinde iki adet kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların tamamı kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görmekle birlikte çalışmaya katılan 11 kişiden sadece 1 kişi kendini okul kültürünün kısmen bir parçası olarak gördüğünü ifade etmiştir. Çalışmaya katılanlar arasında kendini okul kültürünün bir parçası olarak görmeyen katılımcı bulunmamaktadır.

Katılımcıların iletişim ve iş birliği teması altında okul kültürüne katkıları kapsamında; ekipteki kişilerle karşılıklı etkileşim ve diyalog içerisinde olmak, hedef birliği yapmak, okul kültürüne uyum sağlamak, paylaşmak ve yardım etmek, verilen görevleri gönülden ve severek yerine getirmek olmak üzere 5 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların iletişim ve iş birliği teması altında okul kültürüne katkılarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Evet, birlikte çalışmaktan ve başarının bir parçası olmaktan ve ekipteki kişilerle karşılıklı etkileşim içerisinde olmak okul başarısının ve kültürünün artmasını sağlamaktadır.” (K1)

“Kesinlikle görüyorum. ...Aynı hedeflere birlikte yol almak” (K3)

“Kesinlikle görüyorum. Paylaşmayı ve yardım etmeyi severim, işi bitirici tarafımın olması ve pozitif bakış açım olumlu katkı sunar.” (K4)

“Okul kültürüne uyumlu biriyim. Okul kültürünün bir parçası olmak için elimden geleni yapmaya gayret gösteriyorum. Verilen bir görevi gönülden, okulum için severek yerine getiriyorum.” (K5)

“Evet görüyorum. Her türlü organizasyonda öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan mutluyum.” (K6)

“Kesinlikle evet, aynı amaca hizmet etmekten dolayı motivasyonumuz artarak farklı bakış açılarıyla daha da kendimizi geliştirmekteyiz.” (K7)

“Evet görüyorum. Okul kültürüne uyum sağladığımı ve bunun için elimden geleni yaptığıma inanıyorum.” (K9)

“Evet hissediyorum, görevimi layığıyla yapmaya çalışıyorum, uyumluyum, sevgi saygı çerçevesinde diyalog kuruyorum.” (K10)

Katılımcıların liderlik ve performans geliştirme teması altında okul kültürüne katkıları kapsamında; öğrencileri etkilemek, onların da öğrendiklerini aile ve yakın çevrelerine yansıtılmalarını sağlamak, personelin yeteneklerini belirleyip, en üst seviyede verim almak için stratejiler geliştirmek, yönetici olarak liderlik yapmak, personeli motive etmek şeklinde 3 adet kod belirlenmiştir. Katılımcıların liderlik ve performans geliştirme teması kapsamında okul kültürüne katkılarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Görüyorum. Öğrenciler benden de etkileniyor ve benden öğrendiklerini de aile ve yakın çevresine yansıtıyor. İyi yönde katkı sağladığımı düşünüyorum.” (K2)

“Kesinlikle görüyorum. Okul müdürü olarak, liderlik yapma gibi bir misyon üstlenmekteyim. ...ve personeli motive etmek, personelin yeteneklerini belirleyip, en üst seviyede verim almak için stratejiler geliştirmeliyim.” (K3)

Okul Kültürünün Eğitim ve Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri Konusunda Katılımcıların Düşünceleri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olunan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve öğretmenlere yöneltilen “Okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesini nasıl etkilediği konusunda ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Okul Kültürünün Eğitim ve Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri Konusunda Katılımcıların Düşüncelerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f	Katılımcı
Okul Kültürünün Eğitim ve Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri	Okul kültürü eğitim ve öğretimin kalitesini yükseltir.	8	K1,2,3,6,7,8,9,10
	İhtiyaçların belirlenmesi ve bunların giderilmesi hususunda etkili olduğunu düşünüyorum.	1	K11
	Okul kültürüne veliler de dahil edilmelidir.	1	K3
	Okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerinde etkisi etkileşimin güçlü veya zayıf olması ile ilgilidir.	1	K4

Tablo 6 incelendiğinde, okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri konusunda; okul kültürü eğitim ve öğretimin kalitesini yükseltir, ihtiyaçların belirlenmesi ve bunların giderilmesi hususunda etkili olduğunu düşünüyorum, okul kültürüne veliler de dahil edilmelidir, okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerinde etkisi etkileşimin güçlü veya zayıf olması ile ilgilidir şeklinde dört adet kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesini yükselttiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar okul kültürüne velilerin de dahil edilmesi, okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerinde etkili olabilmesi için etkileşimin güçlü olması gerektiğine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri teması kapsamındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul kültürü birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmeyi, olumsuzlukları ortadan kaldırmayı sağlayarak başarıyı arttırdığından eğitim ve öğretimin kalitesini de en üst düzeye çıkarır.” (K1)

“Okul kültürü ne kadar iyi olursa eğitim ve öğretim o kadar kaliteli olur diye düşünüyorum.” (K2)

“Okul iklimi sağlıklı olan ve insanı özelliklerin ve becerilerin ön plana çıktığı okullar daha başarılı olmaktadır. Okul personeli vizyon sahibi olmalı ve o hedefe ulaşmak için ekip ruhuyla çalışmalıdır. Veli çevre iş birliği öğrenci başarısını attırmaktadır. Okul kültürüne paydaş olarak veliler de dahil edilmelidir.” (K3)

“Okul kültüründe etkileşim olumlu ise, öğretmene, veliye, öğrenciye yansır ve her şey güzel olur. Okul vizyonu gelişir ve olumlu olur. Etkileşim zayıfsa okul kültürü olumlu yönde gelişmez. Okul kültürünün gelişmesinde başta okul müdürü ve okul idaresinin çok önemli bir rolü vardır. İdare ile öğretmen, idare ile veli, veli ile öğretmen ve öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim iyi ise okul kültürü gelişir.” (K4)

“Okul ortamının sıcak ve samimi olması, yaptığımız işleri daha zevkli yapmamızı sağlamaktadır. Ayrıca okulumuzdaki imkanların fazla olması daha etkili öğrenme de sağlar.” (K6)

“Okul kültürünün oluşmasında öğretmen ve yöneticinin karşılıklı anlayışı yatar. Olumlu okul ikliminde öğretmen de işine daha iyi konsantre olur, yönetici de daha azimli çalışarak öğretmene fırsatlar yaratmak ister ki eğitim öğretim kendiliğinden üst seviyeye çıkar.” (K7)

“Güven, saygı motivasyonu arttırarak iş gücünü de dolaylı olarak arttırır.” (K8)

“Okul idaresi, öğretmen, veli iş birliği içinde süreç ilerleyince eğitimde ilerleme görülür. Bu da okul kültürünün eğitime yansımalarıdır.” (K9)

“Öğrenciye yönelik her olumlu eylem çocukların da okula istekli ve sevecek gelmesini sağlar. Okulda üzgün ve mutsuz personel varsa bu diğer çalışanları da olumsuz etkiler.” (K10)

“İhtiyaçların belirlenmesi ve bunların giderilmesi hususunda etkili olduğunu düşünüyorum.” (K11)

SONUÇ

Öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada aşağıda belirtilen bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların görev yaptıkları okullarda hâkim olan okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri ile sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşleri; katılımcıların içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmeleri ile katılımcıların sahip olmak istedikleri okul kültürü hakkındaki görüşleri olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Katılımcılar, içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmelerini; personelin birbirine sevgi ve saygı duyduğu, rekabet yerine iş birliği içerisinde ekip ruhuyla çalıştığı bir okul kültürü, olumlu ve yerleşik bir kültür, yaşanan coğrafyayla ilişkili bir kültür olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sahip olmak istedikleri okul kültürünü ise; insanları hangi eğitim ve öğretim uygulamalarıyla eğiteceğini açıklayan bir okul kültürü, nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediğini açıklayan bir okul kültürü, topluma nasıl katkıda bulunacağını açıklayan bir okul kültürü, birlik ve beraberlik ruhunun hâkim olduğu bir okul kültürü, farklılıklara açık olan bir okul kültürü, karşılıklı saygının hâkim olduğu bir okul kültürü, tüm çalışanların okulda kiracı gibi değil, ev sahibi gibi davrandıkları, kurumu ve öğrencileri sahiplendikleri bir okul kültürü şeklinde açıklamışlar ve düşüncelerini bu şekilde ifade etmişlerdir. Okulların insanları kendilerine çekebilmeleri ya da kültürlerini benimsetebilmeleri için her bireyin ihtiyaç ve hedeflerine odaklanmaları, sosyal etkileşim ve iletişime açık olmaları, üye motivasyonuna değer vermeleri ve genel olarak olumlu bir örgüt iklimi yaratmaları gerekir. Okulun amaçları ile okulu oluşturan kişilerin amaçları da birbiriyle ilişkili olmalıdır (Özdemir, 2000). Okul kültürünün oluşturulmasında en önemli eylem bu ilişkinin sağlanmasıdır. Şişman (2011) başarılı okulların aynı zamanda güçlü okul kültürlerine sahip olduğunu belirtmektedir. Schwartz, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Buna göre okul kültürü, tüm çalışanların okulda kiracı gibi değil, ev sahibi gibi davrandıkları, kurumu ve öğrencileri sahiplendikleri bir okul kültürü şeklinde açıklamışlardır. Sargut, (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Buna göre içinde buldukları okul kültürü hakkındaki değerlendirmelerini; personelin birbirine sevgi ve saygı duyduğu, rekabet yerine iş birliği içerisinde ekip ruhuyla çalıştığı bir okul kültürü, olumlu ve yerleşik bir kültür, yaşanan coğrafyayla ilişkili bir kültür olarak ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların görev yaptıkları okullarda okul kültürünü belirleyen faktörlerle ilgili görüşleri; değerler, gelenekler ve coğrafi konum; okulun paydaşları; iletişim ve ilişkiler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Değerler, gelenekler ve coğrafi konum teması altında; değerler, gelenekler, inançlar, normlar, saygı-sevgi, bireysel karakter, coğrafya, empati duygusu, özveri, ritüeller, okul kültürünü belirleyen faktörler arasında sayılmıştır. Okulun paydaşları teması altında ise; okul idarecileri, öğretmenler, iş birliği ve ekip çalışması, gelişime ayak uydurmak, ilkeli olmak, mesleki bilgi, öğrenciler ve veliler, öğrencinin aile yaşantısı okul kültürünü belirleyen faktörler olarak belirlenmiştir. İletişim ve ilişkiler teması altında ise; barış ortamı, dayanışma, karşılıklı güven, sabır, uyumlu çalışma becerisi, yardımlaşma ve paylaşımın okul kültürünü belirleyen faktörler olduğu ifade edilmiştir. Schwartz, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Bu araştırma sonuçları da arış ortamı, dayanışma, karşılıklı güven, sabır, uyumlu çalışma becerisi, yardımlaşma ve paylaşımın okul kültürünü belirleyen faktörler olarak göze çarpmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; okul kültürünün moral ve iş tatmini duygularına etkileri hakkında katılımcı görüşleri; moral ve motivasyona etkileri, iletişim ve iş ortamına etkileri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Okul kültürünün moral ve motivasyona etkileri teması altında katılımcılar; okul kültürünün çalışanların moral ve motivasyonunu, iş tatminini olumlu yönde etkilediğini, okul kültürüne sahip kişilerin işlerini yapmaktan zevk aldıklarını, okul kültürünün kişinin işini ciddiye almasını ve enerjik olmasını sağladığını, okul kültürü kişiyi başarılı kıldığını, okul kültürüne sahip kişilerin olumsuz duygulara kapılmadıklarını dile getirmişlerdir. Buna göre katılımcıları ağırlıklı olarak okul kültürünün çalışanların moral ve motivasyonu, iş tatminini olumlu yönde etkilediği ve okul kültürüne sahip kişilerin işlerini yapmaktan zevk aldıkları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Okul kültürünün iletişim ve iş ortamına etkileri teması altında ise katılımcılar; okul kültürünün güven duygusunu geliştirdiğini, iş ve iş arkadaşlarına karşı pozitif bakmayı sağladığını, karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Schwartz, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Başaran, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. İbicioğlu, (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Bu araştırma sonuçları da okul kültürüne sahip kişilerin olumsuz duygulara kapılmadıklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmada; katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri ve okul kültürüne katkılarına ilişkin görüşleri; 1. Katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri, 2. İletişim ve iş birliği, 3. Liderlik ve performans geliştirme olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Katılımcıların kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görüp görmedikleri teması altında; evet, kendimi okul kültürünün bir parçası olarak görüyorum ile evet, kendimi kısmen okul kültürünün bir parçası olarak görüyorum şeklinde iki adet kod belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların tamamı kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak görmeye katılan 11 kişiden sadece 1 kişi kendini okul kültürünün kısmen bir parçası olarak gördüğünü ifade etmiştir. Çalışmaya katılanlar arasında kendini okul kültürünün bir parçası olarak görmeyen katılımcı bulunmamaktadır. İletişim ve iş birliği teması altında okul kültürüne katkılarına ilişkin katılımcı

görüşleri; ekipteki kişilerle karşılıklı etkileşim ve diyalog içerisinde olmak, hedef birliği yapmak, okul kültürüne uyum sağlamak, paylaşmak ve yardım etmek, verilen görevleri gönülden ve severek yerine getirmek olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların liderlik ve performans geliştirme teması altında toplanan okul kültürüne katkılarına ilişkin görüşleri ise; öğrencileri etkilemek, öğrencilerin de öğrendiklerini aile ve yakın çevrelerine yansıtmasını sağlamak, personelin yeteneklerini belirleyip, en üst seviyede verim almak için stratejiler geliştirmek, yönetici olarak liderlik yapmak, personeli motive etmek olarak belirlenmiştir. Schwartz, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Başaran, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. İbicioğlu, (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Bu araştırma sonuçları da okul kültürüne katkılarına ilişkin katılımcı görüşleri; ekipteki kişilerle karşılıklı etkileşim ve diyalog içerisinde olmak, hedef birliği yapmak, okul kültürüne uyum sağlamak, paylaşmak ve yardım etmek, verilen görevleri gönülden ve severek yerine getirmek olarak ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri konusunda katılımcılar; çoğunlukla okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesini yükselttiğini, ayrıca okul kültürünün ihtiyaçların belirlenmesi ve bunların giderilmesi hususunda etkili olduğunu, okul kültürüne velilerin de dahil edilmesi gerektiğini belirtmişler ve okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesi üzerinde etkisinin etkileşimin güçlü veya zayıf olmasına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Schwartz, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Başaran, (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. İbicioğlu, (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Bu araştırma sonuçları da okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesini yükselttiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki görüşleri ve değerlendirmeleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1-Okul yönetimine ve paydaşlara yönelik öneriler:

Okul yönetimi, öğretmenlerin ve diğer personelin arasında sevgi, saygı ve iş birliğini teşvik edecek bir kültür oluşturmalıdır.

Değerler, gelenekler ve coğrafi konum gibi okul kültürünü belirleyen faktörlerin dikkate alınması önemlidir.

Okul yönetimi, iletişimi ve ilişkileri destekleyici bir ortam oluşturmalı, çalışanların birbirleriyle güven, dayanışma ve yardımlaşma içinde olmalarını sağlamalıdır.

Paydaşlar arasında iş birliği ve ekip çalışmasını teşvik etmek için çaba gösterilmelidir.

2- Öğretmenlere yönelik öneriler:

Öğretmenler, okul kültürüne aktif olarak katkıda bulunmalı ve bu kültürü benimsemelidir.

İletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmek, ekip içinde etkileşim ve diyalogu teşvik etmek önemlidir.

Öğretmenler, liderlik becerilerini geliştirerek öğrencileri etkilemeli ve performanslarını artırmalıdır.

Öğretmenler, okul kültürüne uyum sağlamalı, görevlerini severek yerine getirmeli ve diğer çalışanlara yardımcı olmalıdır.

3- Okul kültürünün eğitim ve öğretimin kalitesine etkisi konusunda öneriler:

Okul kültürü, eğitim ve öğretim kalitesini artırıcı etkilere sahiptir. Bu nedenle, okul yönetimi ve öğretmenler, olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasına odaklanmalıdır.

Okul kültürü, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesinde etkili bir rol oynamalıdır. Bu bağlamda velilerin de okul kültürüne dahil edilmesi gerekmektedir.

Okul kültürünün etkileri, okuldaki etkileşimin gücüne bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, iletişimi ve iş birliğini güçlendirmek önemlidir.

Bu öneriler, öğretmenlerin örgüt kültürünü daha iyi anlamalarına ve okul kültürünün geliştirilmesine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Okul yönetimi ve paydaşlarının bu önerileri dikkate alması, olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasına ve eğitim ortamının iyileştirilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2011). Etkili okul geliştirme, kuramı uygulamaları ve araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1994). Eğitime giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1 (4), 549-557.

Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21, 269-283.
- Eyüboğlu, Ö. (2006).Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü, Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 6,147-159.
- Gümüşeli, A.İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik, *artı@eğitim Dergisi*.14, 8.
- İbicioğlu, C. (1999). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Köse, S. (2001).Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. Celal Bayar Üniver-sitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 7, 219.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem A Ya-yınları
- Pehlivan, İ. (1998). Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem Yayınları.
- Robbins, S.P., ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış-organizationalbehaivoral, (ed: inci erdem). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sargut, A. S. (2001). Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim. (2. Baskı) Ankara: Imge Kitabevi
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in thecontentandstructure of values: theoreticaladvancesandempiricaltests in 20 countries. *Advances in ExperimentalSocialPsychology*, 25, 1-65.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir İ li örneği) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (2011). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.